



Šetření TALIS 2013



Národní zpráva



evropský
sociální
fond v ČR



EVROPSKÁ UNIE



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY



OP Vzdělávání
pro konkurenceschopnost

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ



Česká školní
inspekce

Národní zpráva šetření TALIS 2013

Vendula Kašparová
Simona Boudová
Martina Ševců
Petr Soukup

Tato publikace byla vydána jako plánovaný výstup projektu Kompetence III
spolufinancovaného Evropským sociálním fondem a státním rozpočtem České republiky.

© Česká školní inspekce

© Praha 2014

1	O šetření TALIS 2013	6
1.1	Základní informace	6
1.2	O fázích výzkumu, výběru respondentů, sběru dat a návratnosti.....	7
1.3	O prezentaci výsledků v dalších kapitolách.....	8
1.4	O dalších výstupech z šetření TALIS 2013	8
2	Vedení a řízení školy	9
2.1	Hlavní zjištění.....	9
2.2	Profesní vzdělávání ředitelů a jeho bariéry.....	10
2.3	Práce ředitele školy	11
2.4	Vedení a řízení školy.....	14
2.5	Pedagogický styl vedení školy	17
2.6	Spokojenost ředitelů v zaměstnání	17
3	Vzdělávání učitelů a jejich profesní rozvoj	18
3.1	Hlavní zjištění.....	18
3.2	Zaškolování nových učitelů ve škole a mentorování	19
3.3	Souhrnná míra účasti na profesním vzdělávání učitelů	21
3.4	Účast na jednotlivých formách profesního vzdělávání	22
3.5	Obsahová náplň absolvovaného profesního vzdělávání a hodnocení jeho efektivity	25
3.6	Profesní rozvoj a jeho podpora ve školách	27
3.7	Potřeby učitelů v oblasti profesního vzdělávání	28
3.8	Bariéry účasti na profesním vzdělávání	29
4	Hodnocení učitelů a poskytování zpětné vazby	30
4.1	Hlavní zjištění.....	30
4.2	Formální hodnocení práce učitelů.....	31
4.3	Zpětná vazba poskytovaná učitelům v jejich práci.....	34
4.4	Postoje učitelů vůči hodnocení jejich práce a poskytování zpětné vazby	37
5	Přesvědčení učitelů o způsobu vedení výuky, spolupráce učitelů, jejich postupy při výuce a hodnocení práce žáků	39
5.1	Hlavní zjištění.....	39

5.2	Konstruktivistický postoj učitelů k výuce.....	40
5.3	Spolupráce učitelů ve škole	41
5.4	Uplatňování různých vyučovacích postupů ve třídě	43
5.5	Uplatňování různých způsobů hodnocení žáků	47
6	Atmosféra ve školách a ve třídách.....	49
6.1	Hlavní zjištění.....	49
6.2	Atmosféra ve školách.....	50
6.3	Atmosféra ve třídách a podíl času věnovaného výuce v hodinách výuky	55
7	Subjektivně vnímaná vlastní zdatnost učitelů a jejich spokojenost v zaměstnání	58
7.1	Hlavní zjištění.....	58
7.2	Subjektivně vnímaná vlastní zdatnost učitelů	59
7.3	Spokojenost učitelů v zaměstnání.....	61
7.4	Některé další souvislosti.....	64

Na učitele i ředitele škol jsou kladeny vysoké nároky, neboť musejí žáky vybavit dovednostmi, které potřebují k životu v dnešním globalizovaném světě propojeném rozmanitými médii, a naučit je se v tomto prostředí orientovat a občansky se angažovat. Ve výuce přitom vyučující musejí uzpůsobovat svůj přístup individualitám žáků s rozmanitým sociálním i kulturním zázemím a vzdělávacími potřebami. Zároveň se musejí sami neustále vzdělávat, aby dostáli požadavkům současného světa a dokázali zavádět do svých výukových postupů a kurikula žádoucí inovace. Změny se přitom týkají též vedení škol, kterým se dnes zpravidla dostává větší autonomie, přičemž uvnitř škol dochází k sdílení odpovědnosti za chod školy a výsledky žáků. Vedle srovnávání vzdělávacích systémů různých zemí, jakož i výsledků jejich žáků, je tedy důležité věnovat pozornost učitelům a jejich pracovním podmínkám.

1.1 Základní informace

Mezinárodní šetření o vyučování a učení TALIS (Teaching and Learning International Survey) 2013 (dále jen šetření TALIS 2013) si klade za cíl především zjistit, v jakém prostředí učitelé ve školách pracují, resp. jaké mají ke své práci podmínky. Za tímto účelem byly vytvořeny dotazníky – zvlášť pro učitele a pro ředitele¹. Jejich prostřednictvím mohou učitelé a ředitelé přispět svým pohledem k analýze podmínek vzdělávání, doplnit chybějící informace o učitelích a vyučování, a tím dát podnět k některým pozitivním změnám. Jedná se o mezinárodní šetření realizované Organizací pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (dále jen OECD) a jako takové poskytuje též zajímavá srovnání mezi různými zeměmi, případně regiony². Témata zkoumaná šetřením jsou teoreticky ukotvena v tzv. Koncepčním rámci šetření TALIS 2013 (dokumentu OECD v anglickém jazyce, který byl přeložen do českého jazyka³), ve kterém lze rovněž najít informaci o hodnocení priorit. V tomto hodnocení se mohly členské země OECD vyjádřit k tomu, nakolik navržená témata reflektují jejich strategické zájmy. O potřebnosti šetření TALIS 2013 vypovídá i skutečnost, že je nyní realizováno již podruhé; hlavní sběr dat pro první vlnu tohoto šetření proběhl v roce 2008 bez účasti České republiky (dále jen ČR) a mezi těmito dvěma vlnami vzrostl počet zúčastněných zemí z 24 na 34. Hlavní sběr dat pro třetí vlnu tohoto šetření proběhne v roce 2018.

Realizace šetření TALIS 2013 spočívá ve spolupráci mezi OECD, mezinárodním konsorciem a učitelskými uniemi⁴. Mezinárodní konsorcium tvoří Sekretariát Mezinárodní asociace pro hodnocení výsledků vzdělávání (IEA Secretariat), Centrum pro zpracování dat a výzkum pod Mezinárodní asociací pro hodnocení výsledků vzdělávání (IEA DPC) a Kanadský statistický úřad (Statistics Canada). Mezinárodní konsorcium dále spolupracuje s národními centry zapojených zemí. V ČR je šetření realizováno Českou školní inspekcí v rámci individuálního projektu národního Kompetence III, který je spolufinancován Evropským sociálním fondem a státním rozpočtem ČR.

1 Pojmem „učitel“ je v této zprávě označován jak učitel - muž, tak i učitelka - žena; pod pojmem „ředitel“ pak ředitel - muž i ředitelka - žena. Výsledky v této zprávě se týkají jejich názorů a výpovědí o jejich zkušenostech, přičemž způsob, jakým respondenti vypovídají, se může mezi různými kulturami lišit. Výsledky šetření tedy nevypovídají o objektivní skutečnosti, přestože to již není všude v této zprávě zdůrazňováno.

2 Šetření se účastnily celé země nebo dílčí regiony (viz tabulka s účastníky šetření). Dále bude výrazem „země“ obvykle odkázáno jak na celý stát, tak i dílčí region.

3 Viz on-line webové stránky: www.talis.cz a www.csicr.cz [cit. 25. 4. 2014]. Pro originál v anglickém jazyce viz též online webové stránky www.oecd.org [cit. 25. 4. 2014].

4 Zejména Odborovým poradním výborem při OECD „TUAC“ – Trades Union Advisory Committee.

Ve všech zemích byli dotazováni učitelé vyučující na úrovni ISCED 2⁵ a ředitelé škol, ve kterých tito učitelé vyučují⁶. **Veškeré informace v této zprávě se týkají této vzdělávací úrovně**, přestože již ve většině případů nebude explicitně uváděna. Do šetření byli zahrnuti všichni učitelé, kteří vyučovali alespoň v jedné třídě na úrovni ISCED 2, a to jakýkoli předmět, nesměli však působit ve škole určené výhradně pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami či vyučovat pouze dospělé osoby. Současně se nemělo jednat o učitele, kteří vyučovali na úrovni ISCED 2 pouze dočasně (tj. maximálně na 6 týdnů jdoucích po sobě jako náhrada za jiného učitele), nebo učitele, kteří dlouhodobě nevyučovali (např. ze zdravotních důvodů) a chyběli při sestavování tzv. seznamu učitelů školy, resp. i po celou dobu sběru dat. Dotazník pro učitele zároveň vyplňovali pouze učitelé, žádný jiný školní personál (např. školní psychologové, asistenti pedagoga či zdravotní sestry) se šetření neúčastnil.

Úroveň ISCED 2 v ČR zahrnuje 2. stupeň základních škol a nižší ročníky šesti- či osmiletých gymnázií a osmiletých konzervatoří; konzervatoře však nebyly pro svou specifčnost a malou početnost do šetření zahrnuty. Dotazník pro učitele i ředitele bylo v ČR možné vyplnit **v českém, nebo v anglickém jazyce** (týkalo se učitelů či ředitelů, kteří dostatečně neovládali český jazyk). Dotazníky v českém jazyce bylo možné vyplnit **on-line** nebo (ve výjimečných případech) **v tištěné podobě**, dotazníky v anglickém jazyce byly k dispozici pouze v tištěné podobě.

Tabulka č. 1: Země či regiony účastníci se šetření TALIS 2013

země OECD, popř. regiony	evropské státy	Anglie (Spojené království - United Kingdom), Česká republika , Dánsko, Estonsko, Finsko, Francie, Island, Itálie, Nizozemsko, Norsko, Polsko, Portugalsko, Slovensko, Španělsko, Švédsko, Vlámsko (Belgie)
	ostatní	Alberta (Kanada), Austrálie, Chile, Izrael, Japonsko, Korejská republika, Mexiko, Spojené státy americké*
partnerské země, popř. regiony	evropské státy	Bulharsko, Chorvatsko, Kypr**, Lotyšsko, Rumunsko, Srbsko
	ostatní	Abú Dhabí (Spojené arabské emiráty), Brazílie, Malajsie, Singapur

Pozn.: * Nesplnily požadavky pro návratnost. ** U této země není shoda mezi Tureckem a ostatními státy Organizace spojených národů o zobecnitelnosti výsledků šetření na celou zemi (více viz mezinárodní zpráva).

1.2 O fázích výzkumu, výběru respondentů, sběru dat a návratnosti

Hlavnímu sběru dat předcházela **pilotáž dotazníků** formou focus groups a dále tzv. **předběžné šetření**, v jehož rámci byl menší vzorek škol (minimálně 20) v každé zemi požádán o realizaci dotazníkového šetření tak, jak později proběhne ve fázi hlavního sběru dat. Při předběžném šetření se testovala nejen validita jednotlivých otázek v dotaznících, ale též veškeré pracovní postupy. Výsledky tohoto šetření sloužily pouze interním účelům a nesměly být zveřejňovány.

Hlavní sběr dat pro země jižní polokoule proběhl na podzim 2012, pro země severní polokoule na jaře 2013. V ČR se hlavní sběr dat uskutečnil **od 4. března do 5. května 2013**. Výběr škol provedl pro všechny země Kanadský statistický úřad (Statistics Canada), jednalo se o náhodný stratifikovaný výběr. Náhodný výběr učitelů byl uskutečněn v národních centrech zúčastněných zemí pomocí softwaru vyvinutého speciálně pro tento účel.

5 ISCED je obecně užívaná zkratka pro Mezinárodní klasifikaci vzdělávání (The International Standard Classification of Education) – více o úrovních ISCED 1, 2 a 3 viz Koncepční rámec šetření TALIS 2013.

6 Země mohly dále rozšířit zkoumanou populaci o další úrovně (ISCED 1 a ISCED 3), nebo propojit šetření TALIS 2013 s Programem pro mezinárodní hodnocení žáků 2012 (Programme for International Student Assessment 2012, dále jen PISA 2012) pomocí dodatečného dotazníku pro učitele matematiky a provést šetření, pokud možno, na totožných školách. ČR se však k těmto rozšířením nepřipojila.

Tato zpráva zohledňuje **výsledky za všechny zúčastněné země, kromě Spojených států amerických**, které nesplnily požadavky pro návratnost dotazníků, a jejich výsledky nejsou tudíž započítány do mezinárodního průměru, a **Kypru**, jehož výsledky sice jsou započítány do mezinárodního průměru, nicméně nebyly zahrnuty do podrobnějších mezinárodních analýz.⁷

V ČR se hlavního sběru dat zúčastnilo 220 ředitelů (tj. plný počet za školy, které byly pro účast vybrány a splňovaly definici zkoumané populace) a **3219 učitelů** (tj. 98,3 % z počtu učitelů, kteří byli pro účast vybráni a splňovali definici zkoumané populace).

1.3 O prezentaci výsledků v dalších kapitolách

Výstupy z šetření TALIS 2013 jsou v této zprávě prezentovány v **tematických celcích**

- › Vedení a řízení školy
- › Vzdělávání učitelů a jejich profesní rozvoj
- › Hodnocení učitelů a poskytování zpětné vazby
- › Přesvědčení učitelů o způsobu vedení výuky, spolupráce učitelů a jejich postupy při výuce a hodnocení práce žáků
- › Atmosféra ve školách a ve třídách
- › Subjektivně vnímaná vlastní zdatnost učitelů a jejich spokojenost v zaměstnání

V této zprávě jsou výsledky za ČR porovnávány s **mezinárodním průměrem** (v grafech prezentovaným jako „průměr TALIS“), tj. **průměrem z výsledků za jednotlivé země** účastníci se šetření TALIS 2013. Kromě toho jsou komentovány některé zajímavé rozdíly mezi jednotlivými zeměmi a vztahy mezi vybranými charakteristikami. Vzhledem k povaze šetření přitom **nelze v těchto vztazích určit, co je příčina a co následek**, a výsledky by tedy v této zprávě neměly být interpretovány.

1.4 O dalších výstupech z šetření TALIS 2013

Tato zpráva vychází z výpočtů provedených pro mezinárodní zprávu s doplněním dílčích informací či analýz vztahujících se k ČR. Jejím účelem je **seznámit čtenáře s výběrem zjištění**, která vyplývají z dosavadních analýz. Pro bližší seznámení s výsledky šetření TALIS 2013 v mezinárodním srovnání je možné čtenáře odkázat na **mezinárodní zprávu v anglickém jazyce** na webových stránkách OECD, kde jsou mimo jiné ke stažení též dotazníky a datové soubory.⁸

Detailnější informace **o cílové populaci, výběru respondentů a o průběhu sběru dat** zároveň uvádí *Zpráva o kvalitě provedení šetření TALIS 2013* zveřejněná v říjnu 2013 na webových stránkách České školní inspekce; na mezinárodní úrovni lze odkázat na tzv. technickou zprávu z šetření v anglickém jazyce.

V prosinci 2014 bude v ČR zveřejněna podrobnější výzkumná zpráva z šetření TALIS 2013 v českém jazyce, která se detailněji zaměří na témata uvedená v této publikaci. V tomtéž měsíci zároveň vyjde další mezinárodní výzkumná zpráva věnující se vzdělávacím úrovním ISCED 1 a ISCED 3, jakož i propojení šetření TALIS 2013 s šetřením PISA 2012 (viz poznámka pod čarou č. 6). V roce 2015 pak budou publikovány další mezinárodní zprávy zacílené na vybraná dílčí témata šetření TALIS 2013.

Veškeré výstupy z projektu lze nalézt na webových stránkách šetření TALIS 2013 (www.talis.cz) a České školní inspekce (www.csicr.cz).

⁷ Kypr se do šetření zapojil později, a to přímou smlouvou s organizací, která na mezinárodní úrovni zajišťovala sběr dat (IEA-DPC). U této země navíc není shoda mezi Tureckem a ostatními státy Organizace spojených národů o zobecnitelnosti výsledků šetření na celou zemi (více viz mezinárodní zpráva šetření TALIS 2013).

⁸ Při práci s těmito daty je třeba vzít v úvahu komplexní design šetření a pro výpočty používat specifické programy, které správně pracují s vahami a modelem BRR (Balanced Repeated Replication).

2.1 Hlavní zjištění

- › Účast ředitelů v profesních sítích, mentorování a výzkumných skupinách za období posledních 12 měsíců předcházejících sběru dat byla v ČR ve srovnání s mezinárodním průměrem poměrně nízká (28 % v ČR oproti 51 % v mezinárodním průměru). Naopak vysoký podíl ředitelů (více než 80 % v ČR i mezinárodním průměru) se zapojil do vzdělávacích kurzů, konferencí nebo hospitací určených pro ředitele školy.
- › Ředitelé v ČR uváděli překážky, které by jim bránily v účasti na dalším profesním vzdělávání, v menší míře oproti průměru zemí zapojených do šetření.
- › ČR se díky vyučovací povinnosti ředitelů řadí mezi státy, kde 90 % a více ředitelů slaďuje svou práci ředitele a učitele. Průměrný podíl ředitelů, kteří zároveň vyučují, se přitom v zemích zapojených do šetření pohybuje okolo 35 %.
- › Ředitelé věnují největší podíl svého pracovního času administrativním úkonům a poradám (včetně řízení lidských a materiálních zdrojů, plánování, reportování, sledování dodržování předpisů apod.). V ČR je to dokonce polovina času (ve srovnání s mezinárodním průměrem, který činí 41 %).
- › V ČR téměř devět desetin ředitelů v posledních 12 měsících předcházejících šetření pracovalo na plánu profesního rozvoje svých zaměstnanců a využívalo výsledky žáků a hodnocení jejich úspěšnosti při tvorbě vzdělávacích cílů školy a jejich programů.
- › Z činností, které ředitelé vykonávali v posledních 12 měsících předcházejících šetření, vysoký podíl ředitelů v ČR často nebo velmi často kontroloval školní dokumentaci a administrativní postupy (94 %), naopak ve srovnání s mezinárodním průměrem nižší podíl ředitelů v ČR spolupracoval s řediteli dalších škol (37 %) a řešil problémy s rozvrhem hodin (20 %).
- › Ředitelé v ČR ve velké míře uváděli, že mají klíčovou odpovědnost za rozhodování o přijímání nebo propouštění učitelů, stanovování nástupních platů učitelů nebo jejich zvyšování či přijímání žáků do školy. V těchto oblastech sdílí odpovědnost s dalšími aktéry pouze 19 až 29 % ředitelů. Ředitelé v ČR naopak nejvíce sdílejí odpovědnost s dalšími aktéry za rozhodování o nabídce a obsahu předmětů či seminářů a určování kázeňských zásad a postupů pro hodnocení žáků.
- › V ČR spokojenost ředitelů v zaměstnání souvisí s pedagogickým stylem vedení školy a sdíleným vedením (ředitelé, kteří ve větší míře využívají pedagogický styl vedení školy nebo sdílené vedení, vykazují vyšší spokojenost v zaměstnání). Tato pozitivní souvislost byla zjištěna také v dalších 20, resp. 17 zemích.
- › Zatímco v ČR i v ostatních zapojených zemích většina charakteristik ředitelů (pohlaví, věk, vzdělání) i škol (financování, velikost, složení) významně neovlivňuje spokojenost ředitele v zaměstnání, spokojenost ředitelů ve většině zemí včetně ČR pozitivně souvisí se školním klimatem, ve kterém převládá vzájemný respekt.

2.2 Profesní vzdělávání ředitelů a jeho bariéry

V posledních dekádách dochází ve vzdělávacích systémech k decentralizaci a zvyšování autonomie škol. Čím dál komplexnější role ředitelů tak klade nároky na osobu, která tuto funkci zastává. Proto jsou důležité nejen předpoklady (např. kvalifikace) pro výkon funkce ředitele, ale také rozvoj a udržování již získaných dovedností a sdílení zkušeností s dalšími řediteli. Šetření TALIS 2013 se proto zaměřilo na různé druhy aktivit profesního vzdělávání a celkovou délku jejich trvání za posledních 12 měsíců předcházejících sběru dat (viz tabulka č. 2).

Tabulka č. 2: Účast ředitelů v profesním vzdělávání

Aktivity profesního vzdělávání	Česká republika		průměr šetření TALIS	
	podíl „ano“ (v %)	průměr dní	podíl „ano“ (v %)	průměr dní
v rámci vzdělávacích kurzů, na konferencích, nebo při hospitacích	82 (2,7)	9 (1,2)	83 (0,5)	13 (0,5)
v rámci odborné skupiny, mentorování, nebo výzkumné skupiny	28 (3,3)	12 (2,5)	51 (0,7)	20 (2,5)
jiné	34 (3,6)	7 (1,8)	34 (0,7)	10 (0,7)

Pozn.: V závorkách je uvedena směrodatná chyba.

V zapojených zemích se ředitelé účastnili v největší míře vzdělávacích kurzů, konferencí nebo hospitací. V ČR se do některé z těchto aktivit zapojilo 82 % ředitelů, což přibližně odpovídá mezinárodnímu průměru. Ředitelé v ČR strávili účastí na těchto aktivitách v průměru 9 dní.

Do odborných skupin, mentorování nebo výzkumných skupin se v ČR zapojilo pouze 28 % ředitelů, což je v mezinárodním srovnání jeden z nejnižších podílů (mezinárodní průměr činil 51 %). Podobně nízký podíl byl zjištěn pouze v dalších čtyřech zemích (Rumunsku, Španělsku, Srbsku a Portugalsku), naopak nejvíce se v těchto aktivitách angažovali ředitelé v Singapuru, Nizozemsku a Austrálii. V ČR strávili ředitelé v odborných nebo výzkumných skupinách či mentorováním v průměru 12 dní.

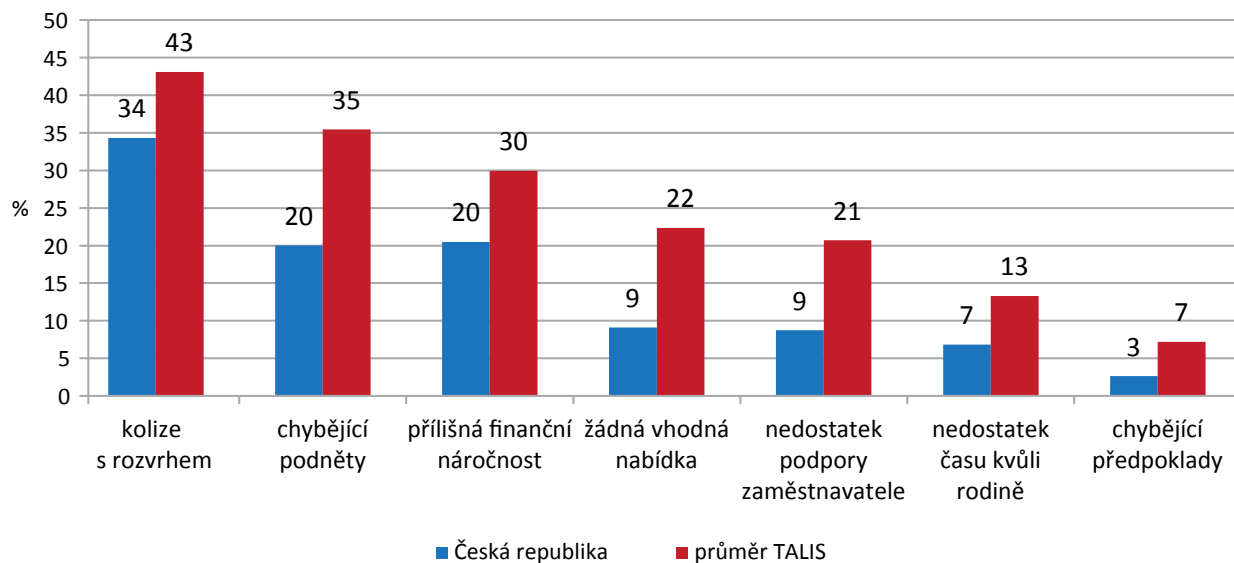
Do jiných vzdělávacích aktivit se v ČR zapojilo 34 % ředitelů, což odpovídá hodnotě mezinárodního průměru. Ředitelé v ČR se těchto aktivit účastnili v průměru 7 dní.

Celkově se v ČR za posledních 12 měsíců předcházejících šetření zúčastnilo alespoň jedné z uvedených aktivit profesního vzdělávání 87 % ředitelů, což je výsledek srovnatelný s průměrem za všechny zapojené země.

Profesní vzdělávání je povinností pro ředitele škol ve většině evropských států včetně ČR.⁹ Je však důležité mít pro něj vhodně nastavené podmínky. Z tohoto důvodu byli ředitelé dotázáni na existenci případných překážek svého profesního vzdělávání (viz graf č. 1).

9 European Commission/EACEA/Eurydice, 2013. *Key Data on Teachers and School Leaders in Europe. 2013 Edition. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.*

Graf č. 1: Překážky účasti ředitelů v profesním vzdělávání – podíl ředitelů, kteří uvedli „souhlasím“ a „rozhodně souhlasím“



Ředitelé v ČR nejčastěji uváděli kolizi s pracovním rozvrhem (34 %), finanční náročnost a nedostatek podnětů k účasti (každý 20 %). Celkově však vnímali překážky profesního rozvoje ve výrazně menší míře, než je hodnota mezinárodního průměru, přičemž pořadí uváděných překážek se shoduje s průměrným pořadím za všechny zapojené země. Přibližně dvě pětiny ředitelů v ČR (rozhodně) nesouhlasily, že by některá z uvedených skutečností představovala překážku účasti v profesním vzdělávání.

2.3 Práce ředitele školy

Pracovní zkušenosti

V ČR působí ředitelé ve své funkci v průměru 10 let, čímž se významně neodlišují od mezinárodního průměru. Začínající ředitelé s praxí do 3 let tvoří v ČR 18 %, jsou však země, které mají třetinu a více začínajících ředitelů (Korejská republika, Portugalsko a Rumunsko). Šetření TALIS 2013 potvrdilo, že ve většině zemí včetně ČR se ředitelé rekrutují z pozic učitelů. Jako učitelé pracovali/pracují ředitelé v ČR v průměru 18 let (v průměru za všechny zapojené země 21 let). V jiných funkcích ve vedení školy pracovalo v ČR 57 % ředitelů, a to v průměrné délce 4 roky, a v jiném oboru působilo 27 % ředitelů v průměru po dobu 1 roku.

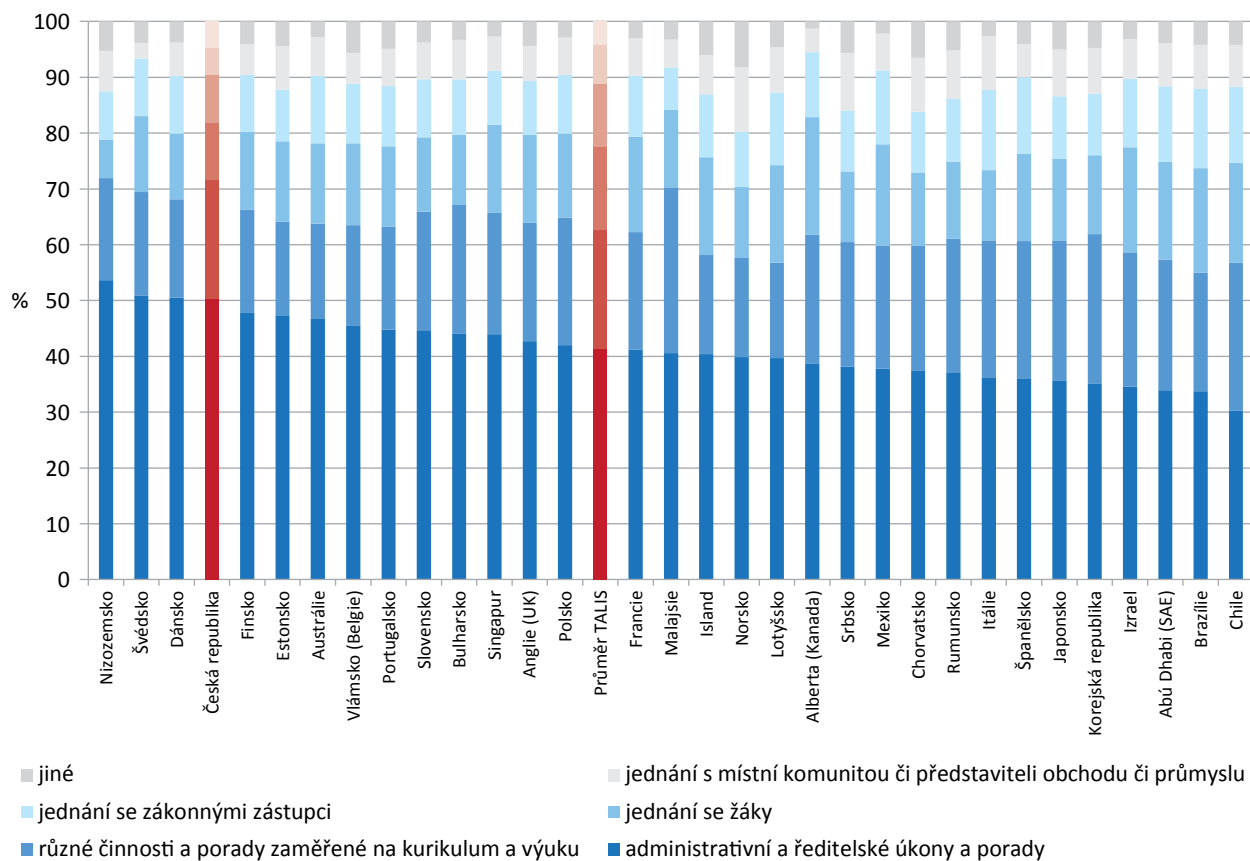
Pracovní úvazek

Většina ředitelů v ČR (98 %) má plný úvazek ředitele s vyučovací povinností. Zbylá dvě procenta ředitelů pracují na částečný úvazek s vyučovací povinností. Společně s Bulharskem, Malajsií a Slovenskem patří ČR ke státům, kde 90 % a více ředitelů kombinuje ředitelské a vyučovací povinnosti. Mezinárodně však podíl těchto ředitelů dosahuje hodnoty 35 % a převažují ředitelé zaměstnaní na plný úvazek bez vyučovací povinnosti (62 %).

Náplň práce ředitele školy

Šetření TALIS 2013 shromáždilo informace také o rozložení činností, které tvoří náplň práce ředitele. Graf č. 2 zobrazuje podíl času, který ředitelé v průměru za školní rok těmto aktivitám věnují, za jednotlivé země zapojené do šetření. Výsledky poukazují na převahu administrativních činností a aktivit spojených s řízením na úkor činností zaměřených na rozvoj kvality vzdělávání.

Graf č. 2: Podíl pracovního času ředitelů věnovaného jednotlivým aktivitám

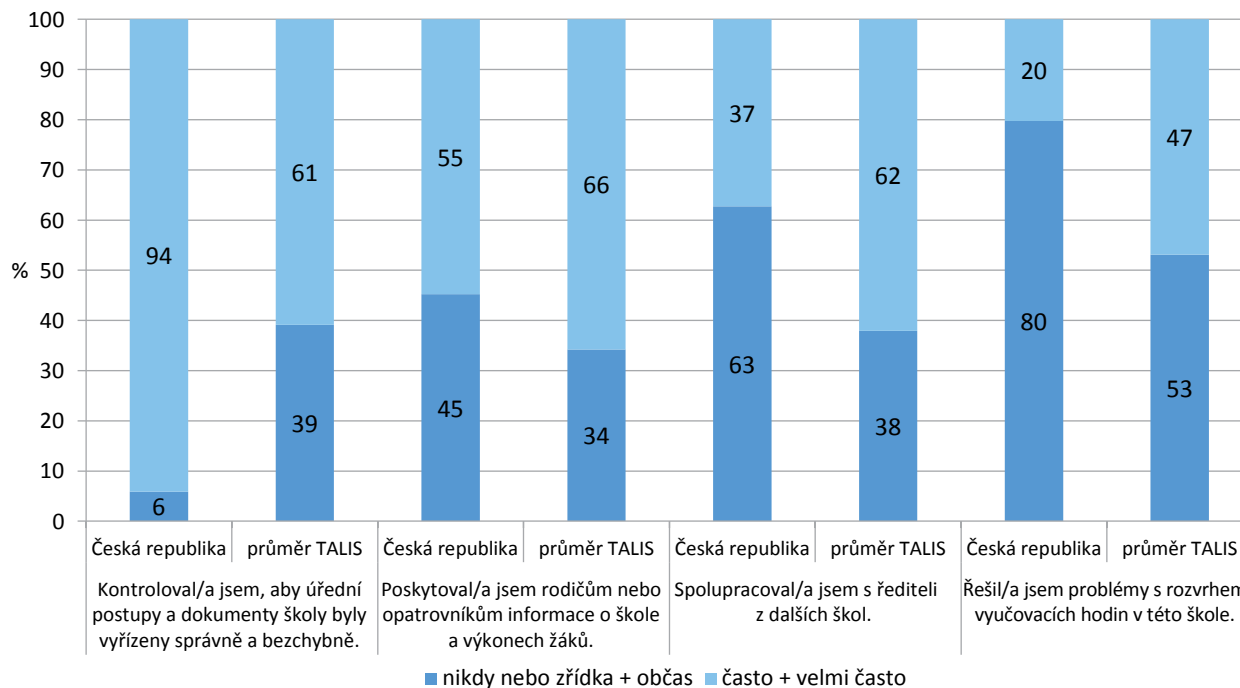


V ČR ředitelé věnovali v průměru polovinu svého pracovního času administrativním úkonům. Společně s Dánskem, Nizozemskem a Švédskem se tak ČR řadí mezi země, kde je tento podíl nejvyšší. Na činnosti spojené s výukou (včetně tvorby kurikula, výuky žáků, hospitací, hodnocení žáků, mentorování učitelů, profesního vzdělávání učitelů) tak připadla pouze přibližně pětina pracovního času ředitelů (22 %), čímž se ČR neliší od mezinárodního průměru. Naopak podíl času věnovaný jednání se žáky (10 %), se zákonnými zástupci žáků (8 %) a místní komunitou nebo představiteli obchodu či průmyslu (5 %) byl v ČR podprůměrný. Jinými činnostmi strávili ředitelé v ČR 5 % svého pracovního času.

Činnosti spojené s řízením školy

Šetření TALIS 2013 se dále dotazovalo ředitelů škol, jak často se v posledních 12 měsících předcházejících sběru dat zabývali různými činnostmi spojenými s vedením školy. Následující výsledky jsou uváděny souhrnně za ředitele, kteří danou činnost vykonávali „často“ či „velmi často“ (dále uváděno jen jako „často“).

Graf č. 3: Činnosti ředitele ve 12 měsících předcházejících šetření



Ze sledovaných činností ředitelé nejčastěji kontrolovali správnost úředních postupů a dokumentů školy – často tak činilo 94 % ředitelů v ČR, což je v mezinárodním srovnání nejvyšší podíl (stejně vysoký podíl uvedli pouze ředitelé v Rumunsku). Výrazně podprůměrný byl naopak podíl ředitelů, kteří často řešili problémy s rozvrhem vyučovacích hodin (20 % oproti mezinárodnímu průměru 47 %), spolupracovali s řediteli dalších škol (pouze 37 % ve srovnání s mezinárodním průměrem, který činil 62 %) a informovali zákonné zástupce o škole a výsledcích žáků (55 % oproti 66 % v mezinárodním průměru).

V ostatních činnostech se ředitelé v ČR nijak výrazně nelišili od mezinárodního průměru. Celkem 73 % ředitelů v ČR často podnikalo kroky k zajištění toho, aby se učitelé cítili zodpovědní za zdokonalování svých výukových schopností. S učiteli při řešení kázeňských problémů ve třídě často spolupracovalo 70 % ředitelů a stejný podíl ředitelů často podnikal kroky k zajištění toho, aby se učitelé cítili zodpovědní za studijní výsledky svých žáků. Podobný podíl ředitelů aktivně vytvářel takové podmínky, aby mohli učitelé ve vzájemné spolupráci vytvářet nové vyučovací postupy (69 %) a více než polovina ředitelů často sledovala v uplynulých 12 měsících výuku ve třídě (52 %).

Tvorba školních cílů, programů a plán profesního vzdělávání

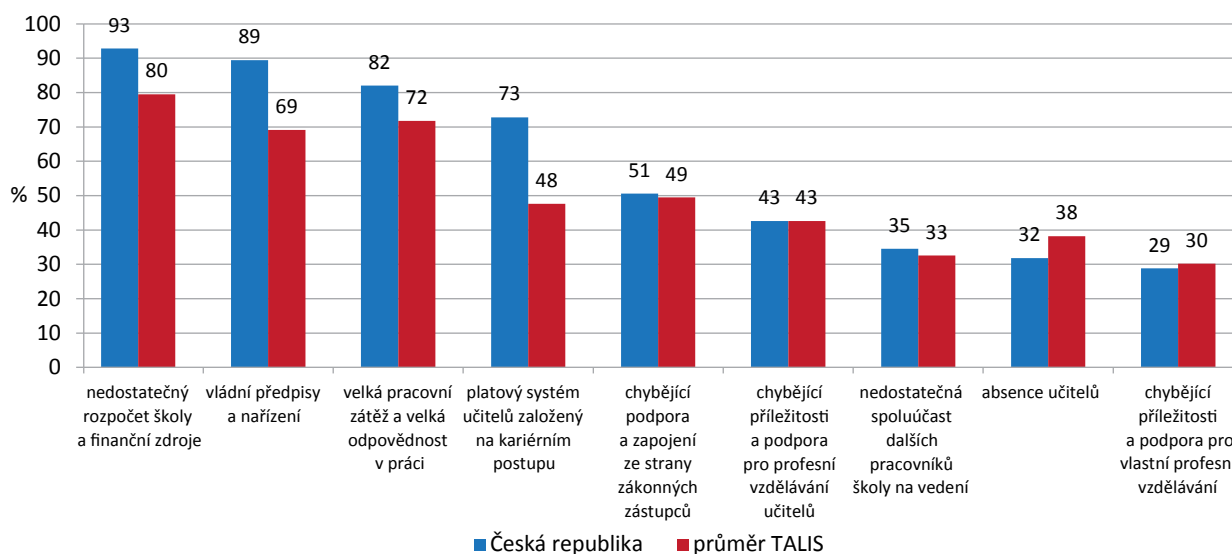
Ředitelé činí informovaná rozhodnutí na základě podkladů, které mají k dispozici. Těmi mohou být například výsledky vzdělávání a hodnocení úspěšnosti žáků (včetně národních a mezinárodních testování). V ČR 89 % ředitelů využilo v posledních 12 měsících pro vytváření vzdělávacích cílů a programů školy informace o výsledcích vzdělávání a hodnocení úspěšnosti žáků, což je výsledek srovnatelný s mezinárodním průměrem. Zatímco v Anglii (Spojené království), Malajsii a Singapuru výsledky vzdělávání využilo 99 % ředitelů, ve Vlámku (Belgie) je využilo jen 58 % ředitelů.

Dalším aspektem plánování rozvoje školy je tvorba plánu profesního vzdělávání. Plán profesního vzdělávání pro školu v ČR vytvářelo v uplynulých 12 měsících 88 % ředitelů, což je významně vyšší podíl než v mezinárodním průměru. Jsou však státy, kde plány profesního vzdělávání vytvářeli téměř všichni ředitelé (Singapur, Alberta /Kanada/, Malajsie, Abú Dhabí /Spojené arabské emiráty/ a Slovensko). Naopak ve Finsku a Španělsku to byly jen dvě pětiny ředitelů.

Omezení efektivity práce ředitele

Ředitelé byli dotázáni, zda je efektivita jejich práce něčím omezena. V následujícím textu jsou uvedeny podíly ředitelů, kteří odpověděli, že jejich efektivita je „do určité míry“ nebo „značně“ omezena určitými skutečnostmi uvedenými v grafu č. 4.

Graf č. 4: Omezení efektivity práce ředitele – podíl ředitelů, kteří odpověděli „do určité míry“ nebo „značně“



V ČR se ředitelé cítí nejvíce omezení nedostatečnými finančními prostředky a rozpočtem školy (93 % ředitelů), vládními nařízeními a předpisy (89 %), velkou pracovní zátěží a odpovědností v práci (82 %) a platovým systémem založeným na kariérním postupu¹⁰ (73 %). Tato omezení ovlivňující efektivitu uváděli ředitelé v ČR ve větší míře oproti mezinárodnímu průměru. Naopak nejméně je v ČR efektivita podle výpovědí ředitelů omezena absencemi učitelů (32 %) a nedostatkem příležitostí a podpory pro vlastní profesní vzdělávání (29 %).

2.4 Vedení a řízení školy

Tým vedení školy

Celkem 88 % ředitelů v ČR uvedlo existenci týmu vedení školy¹¹, což odpovídá mezinárodnímu průměru. Ve všech případech tvoří tým vedení školy v ČR ředitel školy, v 97 % také zástupce ředitele, v 76 % ekonom školy a v 68 % vedoucí předmětových komisí. Ve více než polovině škol jsou zde zastoupeni také učitelé (53 %).

V mezinárodním průměru je součástí týmu vedení školy nejčastěji ředitel (99 %), zástupce ředitele (81 %), učitelé (58 %) a vedoucí předmětových komisí (56 %). Oproti ČR jsou ve větší míře zastoupeni zákonní zástupci žáků (30 % versus 9 %) a žáci (24 % versus 14 %).

¹⁰ „Platový systém založený na kariérním postupu“ je takový systém, kdy je výše platu zaměstnance ovlivněna hlavně úrovní dosaženého vzdělání a věkem nebo odpracovanými léty spíše než pracovním výkonem.

¹¹ Označení „tým vedení školy“ se používá pro skupinu osob ve škole, která odpovídá za vedení a řízení školy a přijímá rozhodnutí např. v otázkách výuky, využití zdrojů, kurikula, hodnocení výsledků a úspěšnosti, a další strategická rozhodnutí spojená s odpovídajícím fungováním školy.

Školská rada

V ČR a dalších šesti zemích (Dánsku, Chorvatsku, Korejské republice, Rumunsku, Španělsku a Srbsku) je školská rada ustavena ve všech školách. Naopak ve Finsku, Chile, Malajsii, Norsku, Polsku a Švédsku má školskou radu 50 % a méně škol (v sousedním Polsku je to dokonce pouze 8 % škol).

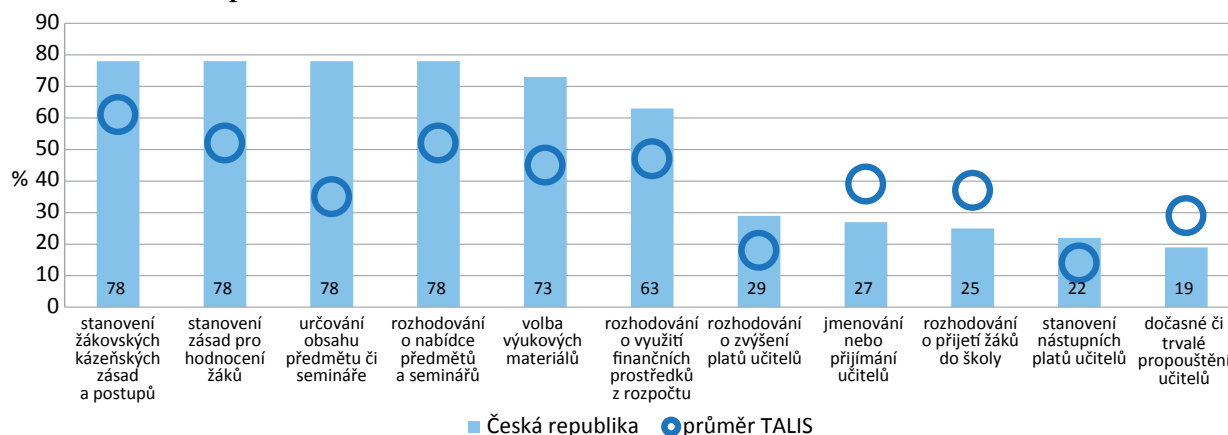
V mezinárodním srovnání se školská rada skládá nejčastěji ze zákonných zástupců žáků (84 %), učitelů (80 %) a členů týmu vedení školy (77 %). V ČR, kde je složení školské rady stanoveno školským zákonem, byli zákonní zástupci žáků zastoupeni ve všech školách, učitelé v 97 % škol a zástupci správního orgánu na jakékoliv úrovni státní správy v 96 % škol (soukromé či církevní subjekty pak byly zastoupeny ve 4 % škol). V průměru za všechny zapojené země jsou však zástupci správních orgánů zastoupeni pouze v necelé polovině školských rad (47 %). Ve srovnání s ČR jsou naopak v mezinárodním průměru častěji součástí školské rady administrativní pracovníci školy (50 % oproti 5 % v ČR) a žáci (39 % oproti 3 % v ČR).

Odpovědnost za rozhodování

Z hlediska rozhodování byli ředitelé dotázáni na to, kdo má v jejich škole klíčovou odpovědnost v oblastech uvedených v grafu č. 5. Tento graf zobrazuje podíl ředitelů, kteří vypověděli, že mají za rozhodování v těchto oblastech klíčovou odpovědnost a zároveň ji sdílejí s dalšími aktéry na úrovni školy i mimo ni.¹²

Sdílení odpovědnosti znamená, že aktivní roli v rozhodovacím procesu hraje jak ředitel, tak členové týmu vedení školy, učitelé, kteří nejsou součástí týmu vedení školy, školská rada nebo správní orgány na lokální či národní úrovni.

Graf č. 5: Sdílená odpovědnost za rozhodování



Ředitelé v ČR nejčastěji sdílejí odpovědnost s dalšími aktéry¹³ při stanovování kázeňských zásad a postupů, zásad pro hodnocení žáků a rozhodování o nabídce a obsahu vyučovaných předmětů. ČR se řadí k zemím s nejvyšším podílem ředitelů, kteří v těchto oblastech uvedli sdílenou odpovědnost.

Naopak nejméně často sdílejí ředitelé v ČR odpovědnost za přijímání a propouštění učitelů, rozhodování o jejich platech a přijímání žáků do školy. Navíc v oblasti rozhodování o přijímání a propouštění učitelů a přijímání žáků je v ČR podíl ředitelů, kteří za ně sdílejí odpovědnost s dalšími aktéry, výrazně nižší ve srovnání s mezinárodním průměrem.

Atmosféra vzájemné podpory a spolupráce: Sdílené vedení

V šetření TALIS 2013 byla věnována větší pozornost tzv. sdílenému vedení (*distributed leadership*), které je vnímáno jako efektivnější způsob vyrovnání se se současnou komplexní společností v pod-

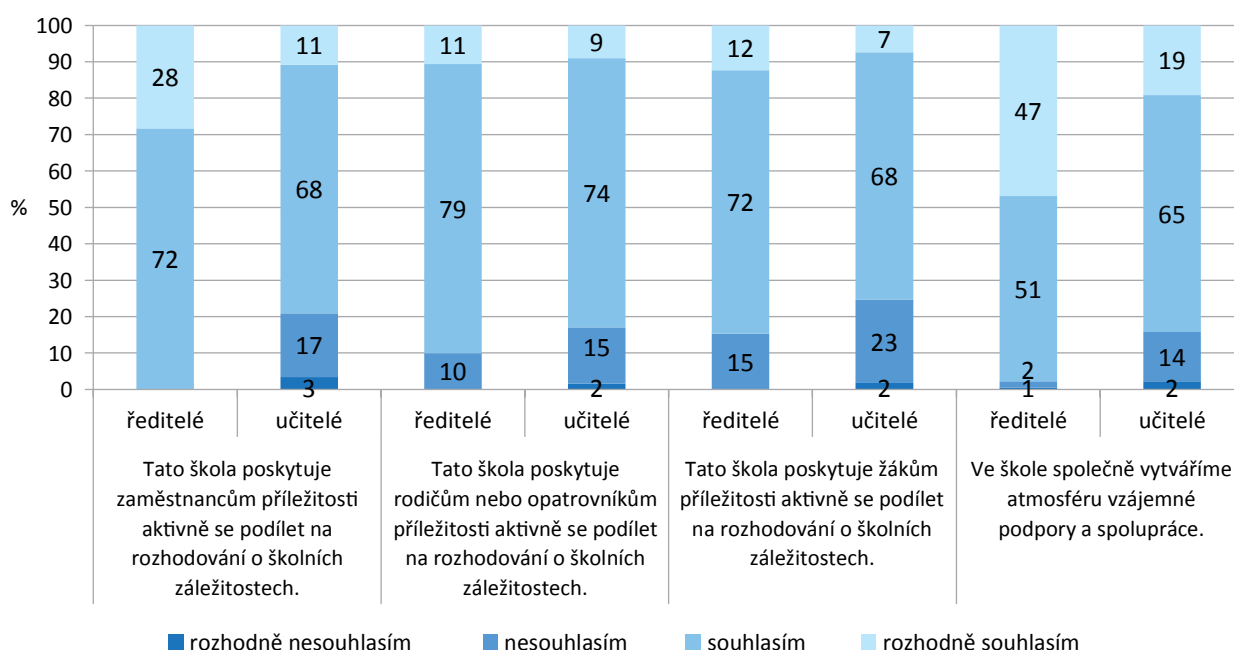
¹² Subjektivní výpovědi ředitelů se mohou odlišovat od oficiálních údajů státní správy.

¹³ Jedná se především o členy týmu vedení školy a další učitele, kteří nejsou součástí týmu vedení školy.

mínkách zvyšující se autonomie škol. Vedení školy se neomezuje pouze na osobu ředitele, ale zahrnuje též další školní aktéry – učitele, nepedagogické pracovníky, rodiče a žáky. Sdílené vedení označuje společné rozhodování, sdílenou odpovědnost za výsledky žáků a důraz na účast celé školy při hodnocení svého rozvoje. Sdílené vedení však nijak nesnižuje důležitost ředitele, který má nadále zásadní roli ve vedení školy a usměrňování ostatních zaměstnanců v procesech týmového rozhodování (viz Koncepční rámec šetření TALIS 2013).

Odpovědi ředitelů a učitelů v ČR na výroky týkající se příležitosti zapojit se do rozhodování o školních záležitostech a hodnocení atmosféry vzájemné podpory a spolupráce ve škole zobrazuje graf č. 6. První tři položky uvedené v grafu tvořily škálu sdíleného vedení. V ČR míra využití sdíleného vedení významně nesouvisí s charakteristikami ředitelů a škol ani se školním klimatem. Sdílené vedení naopak pozitivně souvisí se spokojeností ředitele v práci, jak bude uvedeno dále.

Graf č. 6: Názory učitelů a ředitelů v ČR na příležitosti zapojit se do rozhodování o školních záležitostech



Ve srovnání s učiteli hodnotili ředitelé škol v ČR příležitosti ze strany zaměstnanců, zákonných zástupců a žáků aktivně se podílet na rozhodování o školních záležitostech výrazně optimističtější. Zatímco všichni ředitelé se domnívají, že škola poskytuje zaměstnancům příležitosti aktivně se podílet na rozhodování o školních záležitostech, s tímto tvrzením (rozhodně) souhlasí jen 79 % učitelů.

Svůj souhlas s tím, že ve škole převládá atmosféra vzájemné podpory a spolupráce, vyjádřilo v ČR 98 % ředitelů a 84 % učitelů. Podobně vysoký podíl souhlasu vyjádřili učitelé v dalších čtyřech zemích (Lotyšsku, Malajsii, Norsku a Rumunsku).

Možnost zapojení rodičů do dění ve škole

Výzkumy naznačují pozitivní vliv zapojení rodičů do dění ve škole na výsledky žáků.¹⁴ Šetření TALIS 2013 se tedy zaměřilo na to, jak velký prostor je rodičům poskytován pro zapojení do života školy. Všichni ředitelé v ČR uvedli, že ve své škole pořádají rodičovské schůzky. Stejná situace je i v dalších 16 zemích (v ostatních zapojených zemích se tento podíl pohybuje mezi 94 až 99 %). Podporu sdružením rodičů poskytují v ČR dvě třetiny škol, semináře nebo kurzy pro rodiče nabízí čtvrtina škol. Služby podporující zapojení rodičů, jako je např. hlídání dětí, je v ČR možné využít pouze v 8 % škol.

¹⁴ Fan & Chen (2001); Jaynes (2005); Jaynes (2007) viz Koncepční rámec šetření TALIS 2013.

S výjimkou rodičovských schůzek jsou sledované možnosti zapojení rodičů do dění ve škole v ČR využívány v menší míře ve srovnání s mezinárodním průměrem.

2.5 Pedagogický styl vedení školy

V šetření TALIS 2008 byly rozlišeny dva základní aspekty role ředitele: pedagogický styl vedení školy a administrativní řízení. V šetření TALIS 2013 byla bližší pozornost věnována již jen pedagogickému stylu vedení školy (*instructional leadership*), který označuje aktivity ředitele zaměřené na zlepšování výsledků vzdělávání žáků prostřednictvím vytváření podmínek pro efektivní výuku a učení. V našich podmínkách bývá tento styl vedení školy označován jako „řízení kvality výuky“.¹⁵

Škála pedagogického stylu vedení školy je tvořena třemi otázkami, které byly zmíněny již v části Činnosti spojené s řízením školy. Ředitelé měli uvést, zda se v posledních 12 měsících věnovali následujícím aktivitám „nikdy nebo zřídka“ – „občas“ – „často“ – „velmi často“:

- › *Aktivně jsem vytvářel/a takové podmínky, aby mohli učitelé ve vzájemné spolupráci vytvářet nové vyučovací postupy.*
- › *Podnikal/a jsem kroky k zajištění toho, aby se učitelé cítili odpovědní za zdokonalování svých výukových schopností.*
- › *Podnikal/a jsem kroky k zajištění toho, aby se učitelé cítili odpovědní za studijní výsledky svých žáků.*

Mezi pedagogickým stylem vedení školy v ČR a osobními charakteristikami ředitelů nebyly nalezeny žádné významné souvislosti s výjimkou délky pedagogické praxe – pedagogický styl vedení školy využívají ve větší míře ředitelé s delší zkušeností v pozici učitele.

Ředitelé, kteří praktikují ve větší míře pedagogický styl vedení školy, častěji vytvářejí plány profesního vzdělávání, využívají hodnocení žáků pro tvorbu vzdělávacích cílů a programů školy nebo sledují výuku při hospitacích ve třídě. Navíc bylo v ČR zjištěno, že ve školách, kde je horší kázeňské klima, je pedagogický styl vedení využíván v menší míře.

2.6 Spokojenost ředitelů v zaměstnání

V poslední části dotazníku byli ředitelé dotázáni, nakolik souhlasí s jednotlivými výroky ohledně jejich spokojenosti v zaměstnání. Zároveň bylo prověřeno, zda existuje nějaký vztah mezi spokojeností ředitelů v zaměstnání a stylem vedení školy.

Téměř všichni ředitelé v ČR (98 %) by svou školu doporučili jako dobré pracoviště a nechtěli by přejít na jinou školu, kdyby to bylo možné. Přibližně stejný podíl ředitelů uvedl, že je práce v této škole těšit. Naopak rezervovanější postoj zastávali ředitelé k učitelské profesi. Tři čtvrtiny ředitelů se domnívají, že společnost si neváží povolání učitele. Navíc 29 % ředitelů nesouhlasí s tím, že by výhody jejich profese jednoznačně převažovaly nad jejími nevýhodami. Celkově však vyjádřilo spokojenost se svým výkonem v práci a obecně ve svém zaměstnání 96 %, resp. 95 % ředitelů. Ve srovnání s mezinárodním průměrem má ČR vyšší podíl ředitelů, kteří vyjádřili nesouhlas s tvrzením, že společnost si váží povolání učitele, naopak vyšší podíl ředitelů v ČR by nechtěl přejít na jinou školu, kdyby to bylo možné.

Z hlediska spokojenosti ředitelů byly sledovány dva aspekty: spokojenost se současným zaměstnáním a spokojenost s profesí obecně. Vzhledem k jejich vysoké provázanosti byla vytvořena pouze jedna souhrnná škála, která byla dána do souvislosti s charakteristikami ředitelů a škol, školním klimatem a styly vedení školy.

¹⁵ Klesající výsledky základního a středního školství: fakta a řešení. McKinsey & Company, 2010 [online]. Dostupné z: http://www.arg.cz/Ok_koncepce/Edu_report.pdf [cit. 25. 4. 2014].

Míra spokojenosti ředitelů v zaměstnání v ČR nesouvisí s jejich osobními charakteristikami (pohlaví, věk, dosažené vzdělání) ani s většinou charakteristik školy (typ, velikost, lokalita). To platí i pro většinu ostatních zapojených zemí. Výjimku tvoří v ČR školy s více než 10 % žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, jejichž ředitelé uvedli vyšší spokojenost v zaměstnání.

V ČR a dalších 12 zemích spokojenost ředitelů v zaměstnání pozitivně souvisí s pedagogickým stylem vedení školy a v 17 zemích včetně ČR se sdíleným vedením. Ve všech zemích, kromě Islandu a Lotyšska, jsou ředitelé spokojenější ve svém zaměstnání, pokud ve škole převládá vzájemný respekt.¹⁶

3 Vzdělávání učitelů a jejich profesní rozvoj

3.1 Hlavní zjištění

- Celkem 62 % učitelů v ČR působí ve školách, ve kterých učitelé nemají přístup k formálnímu zaškolovacímu programu. Pro zaškolení nových učitelů se v ČR využívají spíše neformální postupy. Praxe mentorování je ve školách v ČR také poměrně málo obvyklá (zejména v mezinárodním srovnání).
- Dohromady 82 % učitelů v ČR se v posledním roce zúčastnilo některé ze sledovaných forem profesního vzdělávání. V menší míře se jej účastní učitelé s úvazky na dobu určitou, učitelé ve věku nad 60 let a mírně nižší účast vykazují učitelé vyučující ve větších městech a větších školách.
- Z hlediska jednotlivých forem profesního vzdělávání je v ČR nejčastější účast v kurzech či seminářích k vyučovanému předmětu a metodám výuky atp. (70 %). Ostatní formy jsou výrazně méně obvyklé (účastnilo se jich méně než 35 % učitelů).
- Učitelé v ČR se nejvíce účastní profesního vzdělávání zaměřeného na faktické znalosti a vědomosti v předmětech, které vyučují (65 %), dovednosti v oblasti informačních a komunikačních technologií (dále jen ICT) potřebné pro výuku (53 %), pedagogické kompetence (51 %) a nové technologie na pracovišti (42 %). Přínos profesního vzdělávání hodnotí většina učitelů jako středně či velmi pozitivní.
- Učitelé v ČR jsou nejčastěji v profesním vzdělávání podporováni tím, že jim toto vzdělání plně uhrazeno (uvedlo 77 % učitelů), dvě třetiny učitelů též uvedly, že jim bylo poskytnuto volno v pracovní době. Finanční náhradu za vzdělávání v mimopracovním čase či jiné formy podpory se v ČR dočkalo jen minimum učitelů (15 %).
- Učitelé v ČR pocítují jako velkou zejména potřebu profesního vzdělávání v oblasti dovedností při práci s ICT potřebnými pro výuku (15 %) a chování žáků a vedení třídy (14 %).
- Jako nejčastější bariéru pro účast v profesním vzdělávání uvádějí učitelé v ČR nemožnost sladit pracovní rozvrh s těmito aktivitami (45 %), dále pak nedostatečnou motivaci k vzdělávání (38 %) a jeho přílišnou finanční nákladnost (36 %).

¹⁶ Škála „vzájemný respekt“ je tvořena čtyřmi položkami: Zaměstnanci otevřeně diskutují o obtížích. Názory spolupracovníků jsou vzájemně respektovány. Je zde zvykem sdílet úspěch. Vztahy mezi učiteli a žáky jsou dobré. Výroky byly hodnoceny na čtyřbodové škále, kde 1 znamená „rozhodně nesouhlasím“ a 4 „rozhodně souhlasím“.

3.2 Zaškolování nových učitelů ve škole a mentorování

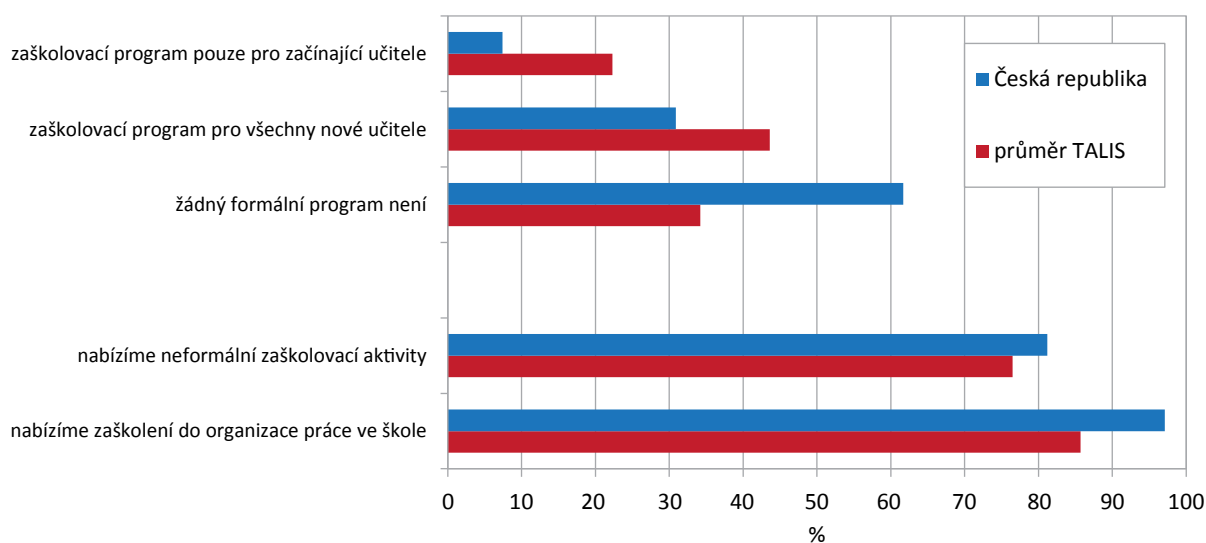
Přestože většina učitelů absolvuje studium na pedagogické fakultě, jehož součástí je i praxe ve výuce, je vhodné, aby byli na začátku své profesní dráhy zaškoleni přímo ve škole, ve které začínají vyučovat. Proces zaškolení umožní předejít mnoha problémům a napomáhá adaptaci učitele na specifickou situaci v příslušné škole. Důležitost zaškolování akcentují i materiály Evropské komise¹⁷ a jiných nadnárodních organizací. Tyto dokumenty navíc uvádějí, že zaškolování je zpravidla prvním krokem v profesním vzdělávání učitelů a ovlivňuje úspěšnost dalších kroků.

V šetření TALIS 2013 byly zjišťovány nejpoužívanější formy, tj. zaškolovací aktivity (strukturované programy pro zaškolení učitelů i méně strukturované aktivity) a mentorování (dohled zkušenějšího učitele).

Zaškolování učitelů ve školách v ČR (nabídka formálních programů i méně formálních aktivit a reálná účast)

Oslovení ředitelů škol v ČR měli uvést, zda se noví učitelé v této škole (tj. ti, co nově nastoupí do školy bez ohledu na to, zda již někdy vyučovali) mohou účastnit zaškolovacího programu, a pokud ano, je-li tento program určen pouze pro začínající učitele, kteří ještě neučili, anebo pro všechny nové učitele ve škole.¹⁸ Kromě toho byla sledována nabídka neformálních zaškolovacích aktivit, které nejsou součástí zaškolovacího programu, a poskytování všeobecného a/nebo interního úvodu do organizace práce ve škole.

Graf č. 7: Nabídka zaškolovacích programů ve školách v ČR (srovnání s mezinárodními výsledky) – podíl učitelů ze škol, kde je dle výpovědi ředitele k dispozici příslušná nabídka zaškolovacích aktivit



Z výpovědí ředitelů (viz graf č. 7) lze odvodit, že 62 % učitelů v ČR působí ve školách, v nichž učitelé nemají přístup k formálnímu zaškolovacímu programu. Pro 31 % učitelů je ve školách dostupný program zaškolení bez ohledu na to, zda jde o začínajícího učitele, který ještě neučil, nebo učitele s praxí, a pro 7 % učitelů je zaškolování dostupné, jen pokud se jedná o začínajícího učitele.

17 „Efektivní zaškolování poskytuje systematickou osobní, sociální a profesní podporu v prvních letech působení ve škole, a tím může pomoci předejít „šoku z praxe“ u začínajících učitelů po skončení studia a snížit míru odcházení čerstvých absolventů ze školství. Zaškolovací aktivity mohou též zlepšit výkonnost učitelů i celých škol.“ (Evropská komise /2010/: Developing coherent and system-wide induction programmes for beginning teaching staff — a handbook for policymakers. SEC /2010/ 538 final, s. 13–16.)

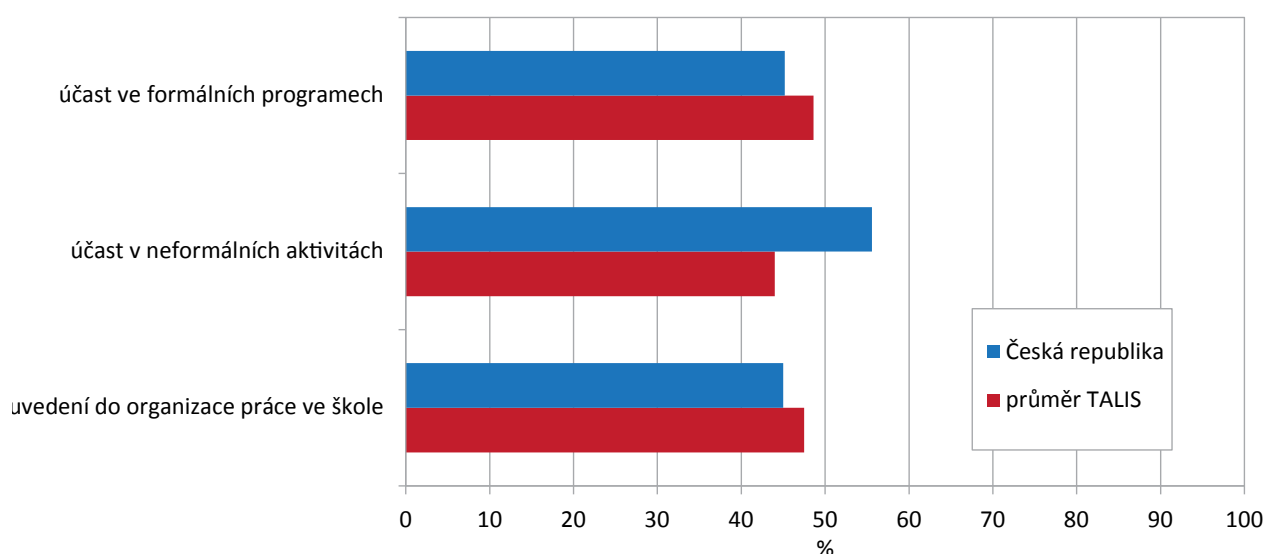
18 „Zaškolovací program“ byl v dotazníku definován jako strukturovaný soubor činností ve škole zaměřených na seznámení nových učitelů se školou a povoláním učitele. Nepatří sem dosud studující studenti na praxi. Zaškolovací program může obsahovat společnou práci s dalšími novými učiteli, odborné vedení zkušenými učiteli atd. Jeho formální uspořádání může být stanoveno příslušnou školou nebo v součinnosti s dalšími školami či školskými orgány/externími subjekty.

Ve srovnání s mezinárodním průměrem je praxe formálního zaškolování v ČR velmi málo rozšířena. V tomto ohledu jsou také patrné velké rozdíly mezi jednotlivými zeměmi v šetření TALIS 2013. V Anglii (Spojené království), Austrálii, Nizozemsku, Singapuru a Vlámku (Belgie) má přístup k formálnímu zaškolování více než 90 % začínajících učitelů, ale naopak v Polsku, Portugalsku a Španělsku působí tři čtvrtiny učitelů ve školách, které formálním zaškolovacím programem nedisponují.

Kromě účasti ve formálních zaškolovacích programech byla zjišťována též možnost účasti v neformálním zaškolování (viz spodní část grafu č. 7). Ze zjištění plyne, že nabídka neformálních zaškolovacích aktivit, resp. uvedení do organizace práce ve škole pro nově nastupující učitele, je ve školách v ČR velice častá (takového zaškolení má možnost se zúčastnit 81 %, resp. 97 % učitelů). V tomto ohledu se ČR umístila mírně nad mezinárodním průměrem (opět srov. viz spodní část grafu č. 7).

Následující graf dále ukazuje podíl učitelů, kteří uvedli, že ve svém prvním stálém učitelském zaměstnání prošli uvedenou formou zaškolení (graf č. 8).

Graf č. 8: Účast v zaškolování dle výpovědí učitelů v ČR a v mezinárodním průměru



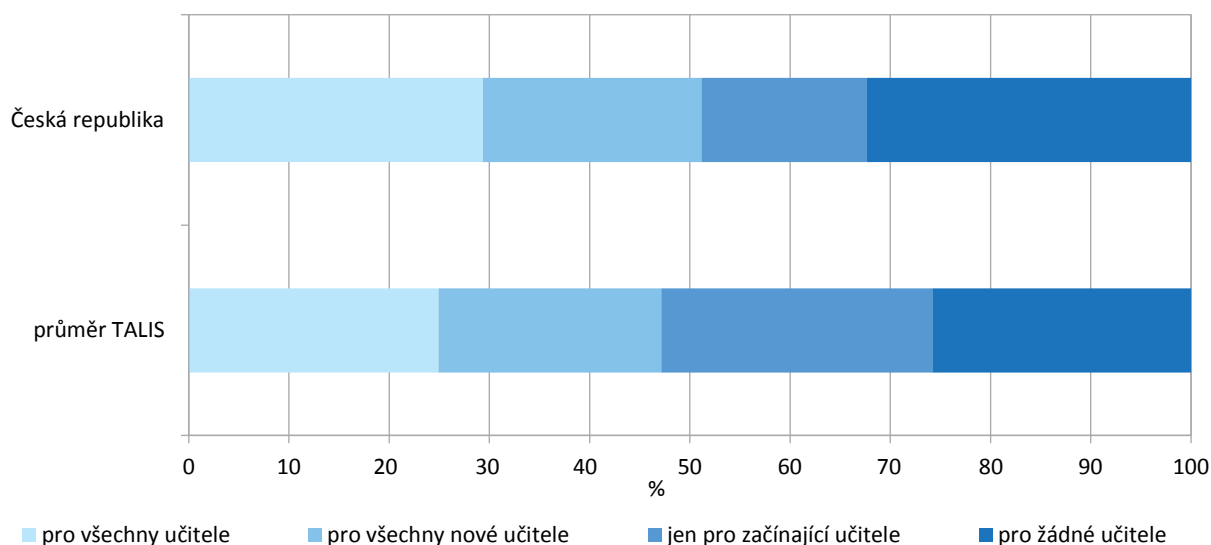
Méně než polovina učitelů se v ČR účastní, resp. účastnila formálního zaškolení (45 %), srovnatelně velká skupina byla uvedena do organizace práce ve škole. O něco větší část učitelů uvedla, že se účastní, resp. účastnila neformálního zaškolení.

Z pohledu mezinárodního srovnání lze konstatovat, že situace v ČR je srovnatelná s mezinárodním průměrem, až na účast v neformálních zaškolovacích aktivitách – ta je dle výpovědí učitelů v ČR častější, než jaká je v průměru za země v šetření TALIS 2013.

Mentorování

Vedle zaškolovacích aktivit věnovalo šetření TALIS 2013 zvláštní pozornost praxi mentorování. Následující graf ukazuje podíl učitelů, kteří v ČR a v mezinárodním průměru působí ve školách, jejichž ředitel uvedl, že má příslušná skupina učitelů přístup k systému mentorování (graf č. 9).

Graf č. 9: Podíl učitelů působících ve školách, jejichž ředitel uvedl, že má příslušná skupina učitelů přístup k systému mentorování



Třetina učitelů v ČR se ve své škole s praxí mentora nesetkala (32 %), dalších 17 % působí ve školách, ve kterých je mentor k dispozici pouze pro začínající učitele (tj. v jejich prvním zaměstnání v oboru), 22 % ve školách, kde mentor nabízí služby všem nově nastupujícím učitelům, a 29 % ve školách, v nichž mohou mentorské služby využívat všichni učitelé bez rozdílu. Při srovnání s mezinárodními výsledky je patrné, že praxe mentorování je v ČR méně obvyklá. I pro tuto oblast platí, že se situace v jednotlivých zemích výrazně liší. Tři pětiny a více učitelů v Mexiku, Portugalsku, Finsku a Chile působí ve školách, kde mentorování není k dispozici. Naopak v Anglii (Spojené království), Austrálii, Chorvatsku, Islandu, Malajsii, Nizozemsku, Srbsku a Singapuru je mentorování dostupné minimálně pro 90 % učitelů.

Doplňkově bylo zjišťováno, zda se mentorův hlavní vyučovaný předmět či více předmětů shoduje s hlavním předmětem či předměty, které vyučuje mentorovaný učitel. Situace v ČR je z tohoto pohledu velice dobrá. Celkem 88 % učitelů působí ve školách, kde se většinou shoduje mentorův hlavní vyučovaný předmět či více předmětů s hlavním předmětem či předměty, které vyučuje mentorovaný učitel, a pouze 2 % ve školách, kde k této shodě vůbec nedochází nebo k ní dochází jen zřídka. Z hlediska tohoto kritéria patří ČR v mezinárodním srovnání jedno z předních míst (stejný či mírně vyšší podíl oborově spřízněných mentorů vykázala jen Francie, Chorvatsko, Itálie, Srbsko a Slovensko).

Z oslovených učitelů v ČR dále 4 % uvedla, že mají v současnosti přiděleného mentora, a 8 % učitelů odpovědělo, že působí jako mentor pro jednoho či více učitelů v příslušné škole. V mezinárodním průměru pak 13 % učitelů označilo, že má přiřazeného mentora, a 14 % učitelů působí jako mentoři. Výrazně nejčtetnější zastoupení mentorů a pedagogů s přiřazeným mentorem vykázal Singapur (39 %, resp. 40 %), nicméně učitelé v Singapuru zároveň uvedli, že mají v průměru ze všech zemí nejkratší pracovní zkušenost v pozici učitele.

3.3 Souhrnná míra účasti na profesním vzdělávání učitelů

Nepostradatelnost účasti učitelů v profesním vzdělávání je zdůrazněna v mnohých dokumentech.¹⁹ Tato část zprávy se zaměří na účast učitelů působících na úrovni ISCED 2 v různých druzích profesního vzdělávání v průběhu 12 měsíců před hlavním sběrem dat šetření TALIS 2013.

¹⁹ Viz například Evropská komise (2012a): *Supporting the Teaching Professions for better learning outcomes*. Strasbourg, 2012; SWD 2012 374 final. Evropská komise (2012b): *Supporting teacher competence development for better learning outcomes*. Dostupné [online] na: http://ec.europa.eu/education/school-education/doc/teachercomp_en.pdf [cit. 23. 4. 2014].

Míra účasti na profesním vzdělávání

Celkem 82 % učitelů v ČR se v uplynulých 12 měsících před hlavním sběrem dat zúčastnilo alespoň jednoho druhu profesního vzdělávání. V mezinárodním průměru pak byl tento podíl o něco vyšší (88 %). Při srovnání se zeměmi, které jsou ČR blízké kulturně i regionálně, lze konstatovat, že vyšší míra účasti než v ČR byla zjištěna v Polsku (94 %), menší naopak na Slovensku (73 %).

Odlišnost účasti na profesním vzdělávání dle charakteristik školy a učitele

Výraznější rozdíly v účasti různých učitelů lze nalézt mezi učiteli, kteří mají v dané škole smlouvu na dobu určitou, a učiteli se smlouvou na dobu neurčitou. Z učitelů s pracovní smlouvou na dobu neurčitou odpovědělo 84 %, že se účastnili profesního vzdělávání, mezi učiteli se smlouvou na dobu určitou uvedlo tuto odpověď jen 75 % (v mezinárodním průměru byl též nalezen rozdíl, ale není tak velký jako v případě ČR). Učitelé v ČR ve věku nad 60 let se účastní profesního vzdělávání ve výrazně menší míře (jen 57 % se účastnilo v posledním roce), u ostatních věkových skupin je míra účasti srovnatelná (zhruba 84 %).

Z učitelů v ČR, kteří se dle své výpovědi účastnili formálního či neformálního zaškolení po nástupu do školy, jich uvedl účast na aktivitách profesního vzdělávání větší podíl (asi 85 %), než jak je tomu mezi učiteli, kteří obdobným procesem neprošli (80 %). V menších obcích do 3 tisíc obyvatel paradoxně uvádí největší procento učitelů (87 %) účast na profesním vzdělávání. Oproti tomu ve městech se 3 – 10 tisíci obyvateli je to jen 81 %, ve městech s 10 – 20 tisíci obyvateli 82 %, ve městech s 20 – 100 tisíci obyvateli 79 % a v největších městech ČR 84 % učitelů. Rozdíly jsou poměrně překvapivé a opět jsou větší, než by odpovídalo mezinárodnímu průměru. Nadto mezinárodně platí, že spíše učitelé z větších měst se účastní profesního vzdělávání.

Jako doplňkové kritérium pro analýzu účasti v profesním vzdělávání byla zvolena též velikost školy.²⁰ Bez ohledu na to, zda je jako kritérium pro určení velikosti školy stanoven počet žáků, nebo učitelů, platí zjištění, že v největších školách (tj. školách s více než 30 učiteli, resp. více než 500 žáky) byl podíl učitelů, kteří se v posledním roce zúčastnili nějaké formy profesního vzdělávání, ze všech sledovaných kategorií velikosti školy nejvyšší (přibližně 78 %); v ostatních kategoriích škol dle velikosti se profesního vzdělávání účastnilo 83 – 84 % učitelů.

3.4 Účast na jednotlivých formách profesního vzdělávání

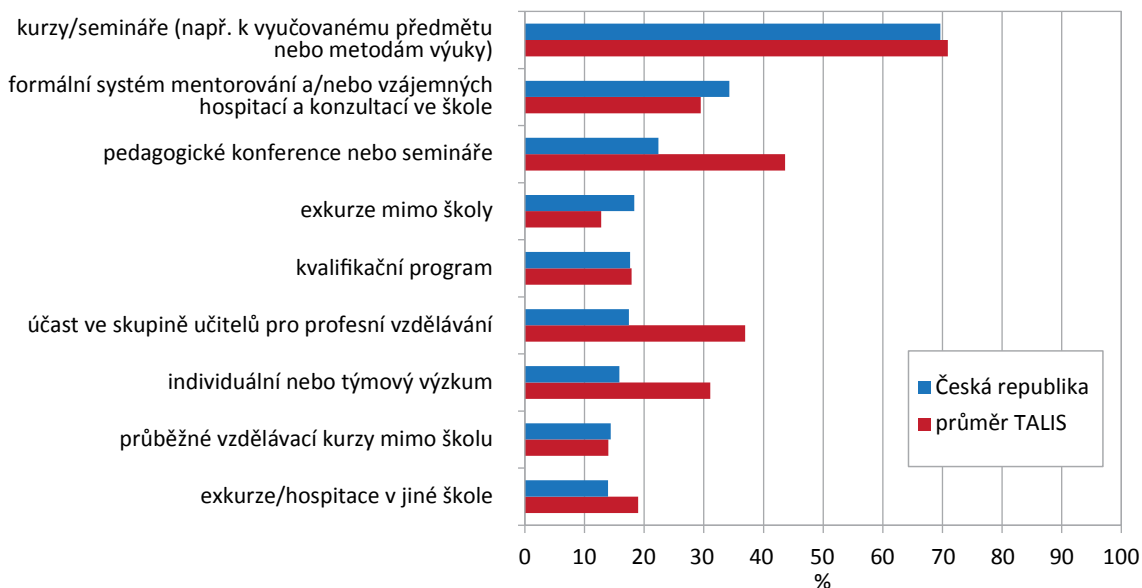
Tato kapitola představí podíly učitelů, kteří se účastnili jednotlivých aktivit profesního vzdělávání, a intenzitu účasti měřenou počtem dní, které učitel v posledních 12 měsících této aktivitě věnoval.²¹

Přehled účasti učitelů v jednotlivých aktivitách profesního vzdělávání uvádí graf č. 10, aktivity jsou řazeny od těch učiteli nejvíce využívaných po nejméně rozšířené.

20 S ohledem na získaná data byla definována dle počtu žáků (do 200 žáků, 201–300, 301–500 a více než 500 žáků) a dle počtu učitelů (do 20 učitelů, 21–30 učitelů a více než 30 učitelů).

21 Někteří autoři upozorňují na skutečnost, že více času věnovaného jednotlivé aktivitě profesního vzdělávání se odráží v lepších výkonech žáků, které učitel poté vyučuje (viz např. odkaz na Yoon et al., 2007 v mezinárodní výzkumné zprávě z šetření TALIS 2013).

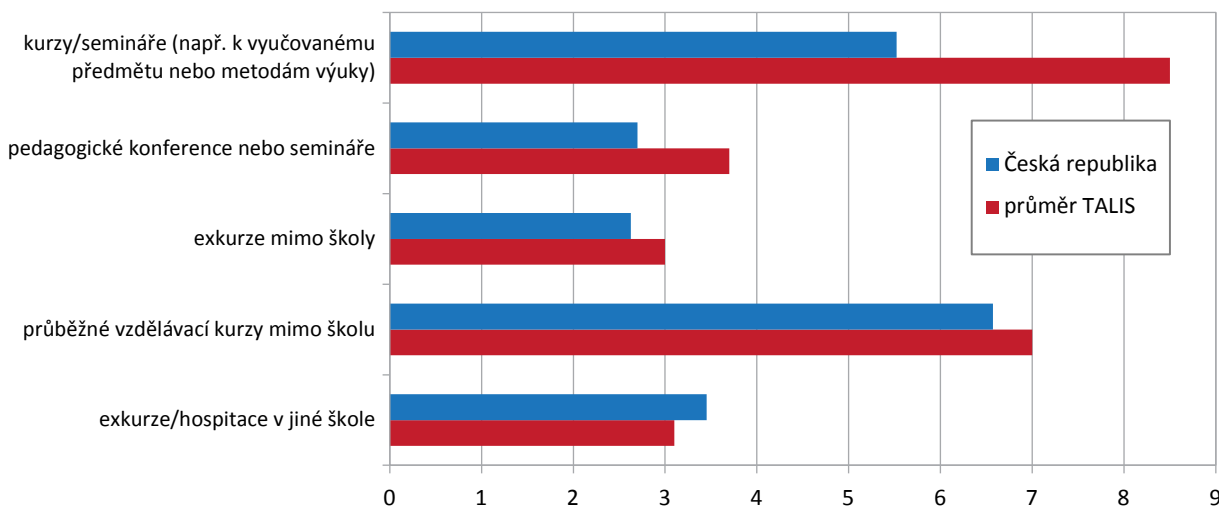
Graf č. 10: Podíly učitelů v ČR a v mezinárodním průměru, kteří se v posledních 12 měsících od sběru dat účastnili jednotlivých forem profesního vzdělávání



Z grafu je patrné, že mezi učiteli v ČR jsou jednoznačně nejrozšířenější aktivitou profesního vzdělávání kurzy či semináře k vyučovanému předmětu či metodám výuky a/nebo zaměřené na témata úzce související se vzděláváním (70 % učitelů uvedlo, že se kurzů v posledním roce zúčastnilo). Též v mezinárodním průměru byly tyto kurzy a semináře nejčastější aktivitou a procento účasti v ČR je s mezinárodním průměrem plně srovnatelné.²² Z mezinárodního srovnání plyne, že se učitelé v ČR kromě relativně nízké účasti na pedagogických konferencích oproti mezinárodnímu průměru také výrazně méně často sdružují ve skupinách učitelů orientovaných na profesní rozvoj svých členů a rovněž méně často provádějí individuální nebo týmový výzkum zacílený na témata, která je odborně zajímavá. U ostatních aktivit je míra účasti učitelů v ČR v mezinárodním kontextu průměrná.

Následující graf č. 11 zobrazuje dobu, kterou učitelé průměrně věnují vybraným aktivitám profesního vzdělávání (u ostatních aktivit nebyl tento údaj zjišťován).

Graf č. 11: Průměrný počet dní, který učitelé v ČR a v mezinárodním průměru věnovali účasti na jednotlivých formách profesního vzdělávání v posledních 12 měsících od sběru dat

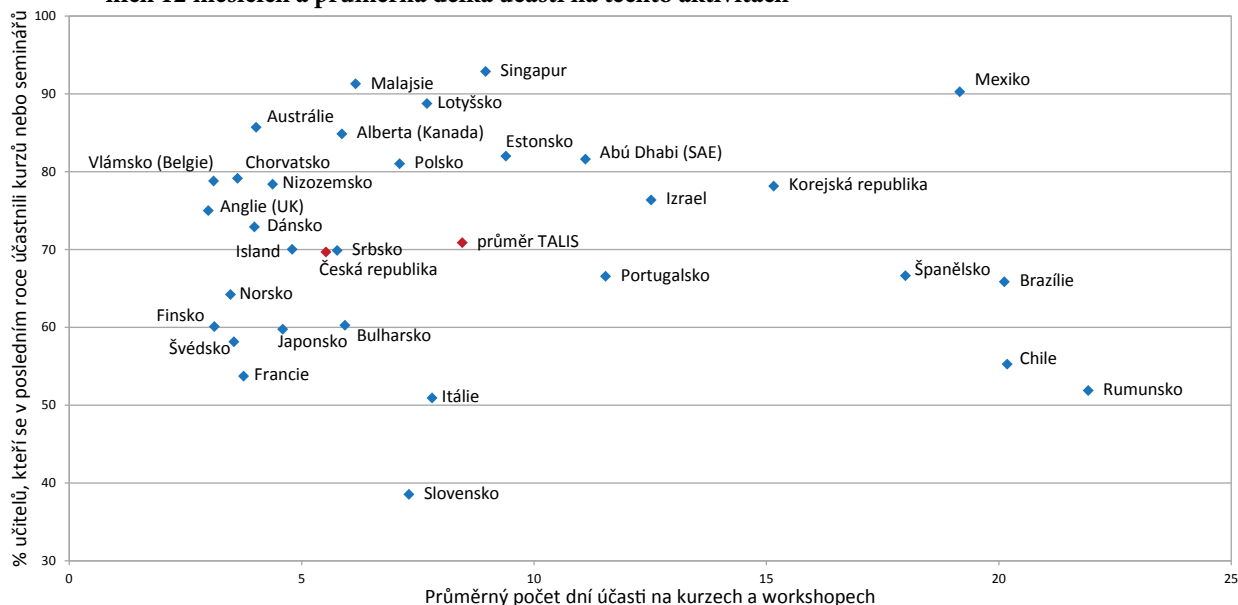


²² Míra účasti učitelů v ČR v kurzech a seminářích je výrazně vyšší než na Slovensku, kde ji uvedlo pouze 39 % učitelů. Obecně platí, že je na Slovensku účast učitelů v jednotlivých formách profesního vzdělávání ve srovnání s ostatními zeměmi účastnicemi se šetření TALIS 2013 jedna z nejnižších.

Graf ukazuje, že učitelé v ČR i v mezinárodním průměru strávili v průměru nejvíce dní vzděláváním v kurzech (ať spoluorganizovaných školou, nebo kurzech zcela mimo vlastní školu). Učitelé v ČR, kteří se příslušné formy profesního vzdělávání účastnili, jí věnovali průměrně 5–6 dní v roce. Ostatní zjišťované aktivity (pedagogické konference, návštěvy jiných škol či mimoškolních zařízení) zabraly učitelům v ČR za poslední rok v průměru na jednoho učitele 2–3 dny. Jak bylo uvedeno, tyto aktivity zároveň nejsou mezi učiteli v ČR příliš rozšířené (srov. graf č. 10 a komentář k němu uvedený).

Z hlediska komplexního mezinárodního srovnání míry a intenzity účasti na aktivitách profesního vzdělávání učitelů patří ČR mezi země s průměrnou mírou účasti a mírně podprůměrnou intenzitou (tj. učitelé v ČR tráví profesním vzděláváním méně času než jejich kolegové působící v zahraničí). Pro nejčastější aktivitu (tj. účast na kurzech a seminářích) znázorňuje situaci graf č. 12.

Graf č. 12: Míra účasti učitelů na kurzech a seminářích k vyučovanému předmětu, metodám výuky apod. v posledních 12 měsících a průměrná délka účasti na těchto aktivitách



Detailnější analýza rozdílů mezi učiteli a jednotlivými školami v ČR ukázala, že kurzy a semináře (k vyučovanému předmětu nebo metodám výuky a/nebo k dalším tématům souvisejícím se vzděláváním) navštěvují nejvíce učitelé z malých obcí (účast v posledním roce uvedlo 80 % učitelů), nejméně se účastní učitelé z velkých škol (školy s více než 500 žáky) a učitelé nad 60 let (40 % uvedlo účast na kurzu v posledním roce).²³ Pedagogických konferencí a seminářů se účastní častěji učitelé z velkých měst (učitelé z měst nad 100 tisíc obyvatel uvedli účast ve 27 %) než menších obcí (do 3 tisíc obyvatel).

Výsledky ukazují, že účast v profesním vzdělávání v uplynulém roce v ČR pozitivně souvisí s účastí ve formálním či neformálním zaškolení na začátku učitelovy praxe, případně při nástupu do současné školy. To platí i pro účast v jednotlivých formách profesního vzdělávání. Učitelé, kteří prošli zaškolovacím programem, se účastní většího počtu forem profesního vzdělávání sledovaných v šetření TALIS 2013. Jedinou výjimkou je míra účasti v kvalifikačních programech, která s účastí ve formálním či neformálním zaškolení na začátku učitelovy praxe významně nesouvisí.

S ohledem na aktuálnost získávání formální kvalifikace pro učitele byla navíc analýza zaměřena na kvalifikační programy.²⁴ Zde platí, že nejméně často se jich účastní učitelé z nejmenších obcí, tj. do

23 U této věkové skupiny učitelů platí, že se účastní méně všech aktivit profesního vzdělávání s výjimkou účasti ve skupinách učitelů zaměřených na profesní vzdělávání.

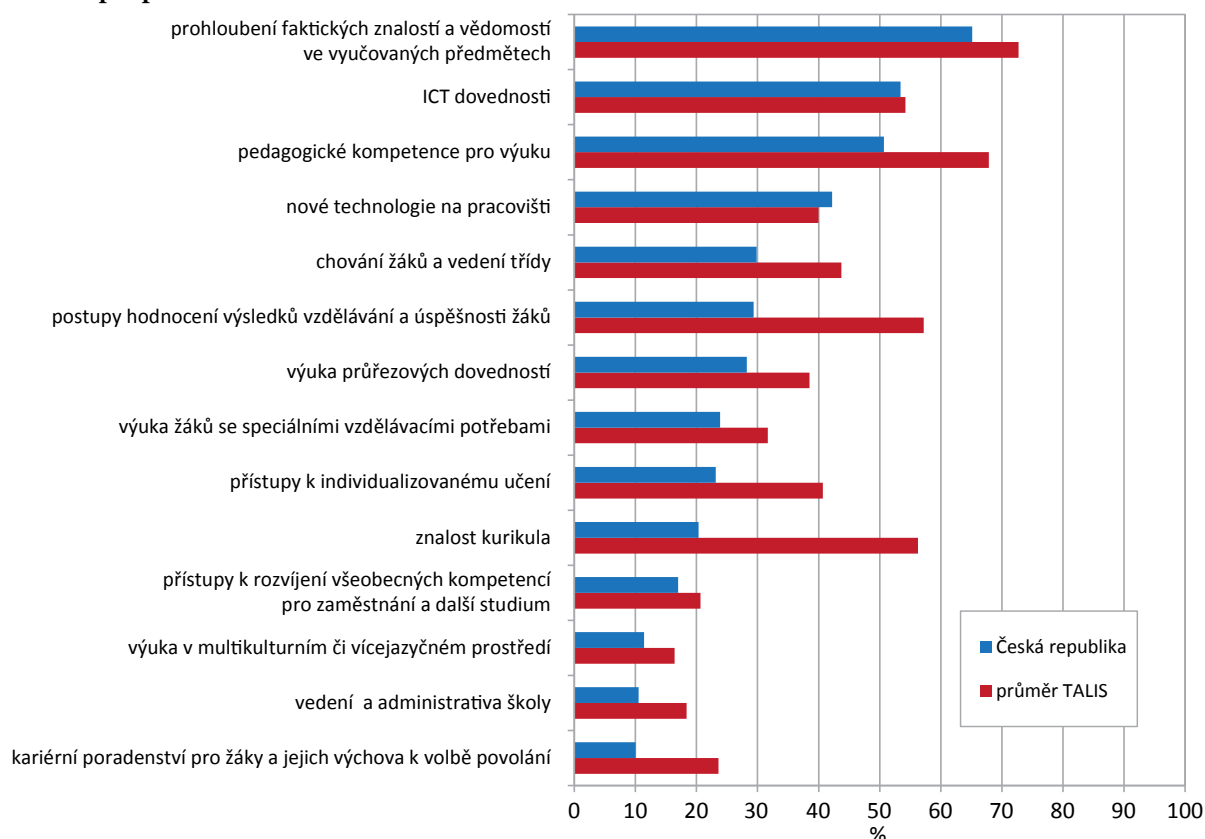
24 Tato analýza vychází ze skutečnosti, že dle zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících v platném znění, se dle § 8 může stát učitelem na druhém stupni jen ten, kdo má VŠ vzdělání pedagogického směru. Pokud tuto podmínku nesplňuje, musí nejpozději v roce 2014 (do 10 let od nabytí účinnosti zákona) začít kvalifikační studium. V současnosti je takových vyučujících na základních a středních školách dle odhadů MŠMT zhruba 8 tisíc. Uvažuje se o osvobození od této povinnosti pro pedagogy starší 55 let, pokud učí minimálně 15 let.

3 tisíc obyvatel (16 %), nejčastěji naopak učitelé z velkých měst, tedy nad 100 tisíc obyvatel (20 %). Z hlediska věku učitele platí, že nejčastěji se těchto programů účastní učitelé ve věku 25 – 29 let (31 %), následování učitelé ve věku 30 – 39 let (23 %) a učitelé ve věku 40 – 49 let (18 %). U učitelů ve věku 50 – 59 let je to již jen 11 % a u starších pouhá 4 %. Tato skutečnost může souviset se zákonnou výjimkou, která je poskytnuta starším učitelům, od nichž se nevyžaduje splnění příslušné pedagogické kvalifikace.

3.5 Obsahová náplň absolvovaného profesního vzdělávání a hodnocení jeho efektivity

Po popisu účasti v jednotlivých formách profesního vzdělávání v posledním roce je vhodné prozkoumat, jaký byl obsah tohoto vzdělávání. Učitelé mohli uvést až 14 různých (předem definovaných) náplní, jejichž popis je obsažen v grafu č. 13.

Graf č. 13: Náplň profesního vzdělávání učitelů

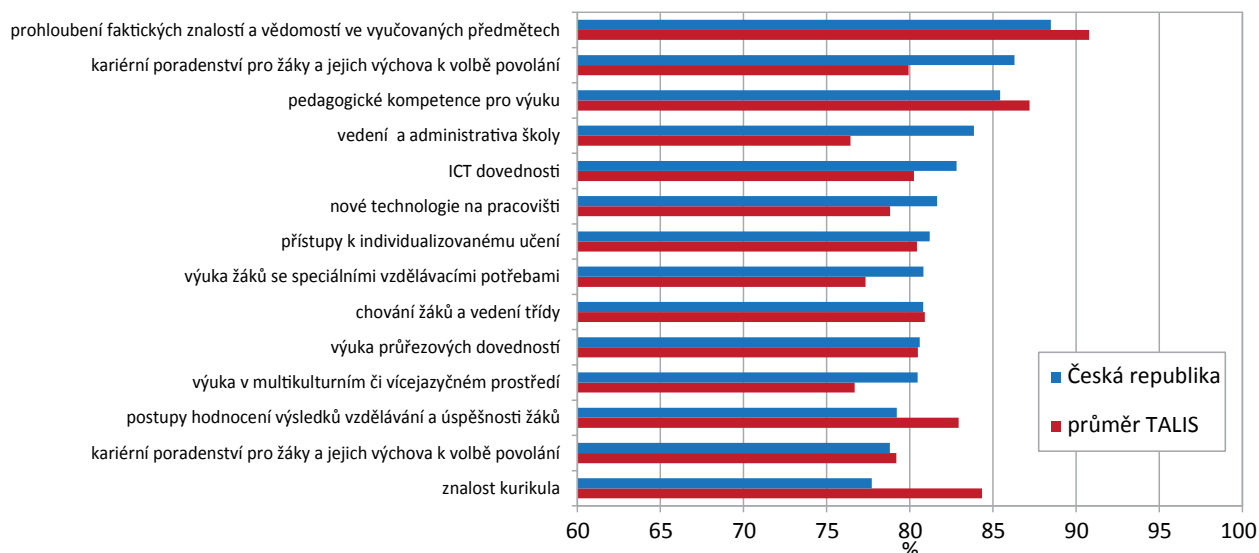


Z hlediska obsahu je nejčastěji profesní vzdělávání zaměřeno na prohloubení faktických znalostí a vědomostí v předmětech, které učitel vyučuje (uvedlo 65 % učitelů v ČR), dovednosti v oblasti ICT potřebné pro výuku (53 %) a pedagogické kompetence pro výuku předmětů (51 %). Naopak mezi okrajová témata patří výuka v multikulturním či vícejazyčném prostředí (11 %), vedení a administrativa školy (11 %) a kariérní poradenství pro žáky a jejich výchova k volbě povolání (10 %). Obecně je toto pořadí v ČR a v mezinárodním průměru podobné, ale v detailech nalezneme odlišnosti. V mezinárodním průměru jsou výrazně více než v ČR voleny formy, jejichž obsahem je vzdělávání v oblasti pedagogických kompetencí pro výuku předmětů (68 %), postupy hodnocení výsledků vzdělávání a úspěšnosti žáků (57 %), znalost kurikula (56 %) a přístupy k individualizovanému učení (41 %).

Kromě toho, že měli učitelé uvést náplň profesního vzdělávání, měli též hodnotit jeho efektivitu (mohli uvést, zda mělo velký, střední, malý, či žádný pozitivní vliv na jejich výuku). Hodnocení učitelů absolvovaného profesního vzdělávání je napříč tématy veskrze příznivé (srov. graf č. 14).

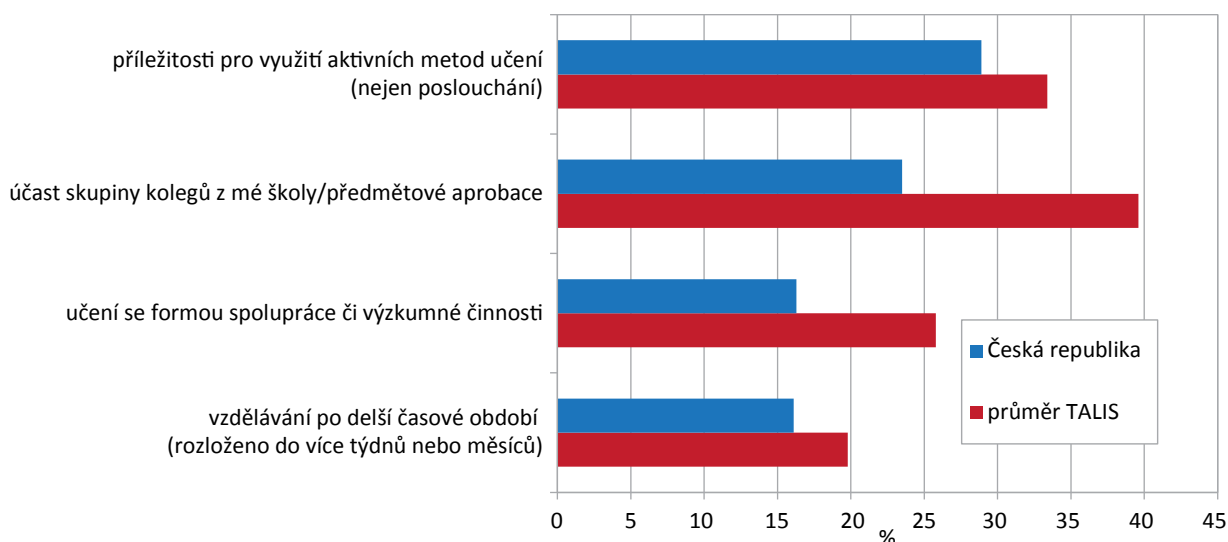
Vliv vzdělávání zaměřeného na prohloubení faktických znalostí učitelů v předmětech, které vyučují, hodnotí v ČR jako středně či velmi pozitivní 88 % učitelů, po něm následuje vzdělávání orientované na kariérní poradenství pro žáky a jejich výchova k volbě povolání (86 %) a pedagogické kompetence pro výuku (85 %). Nejnižší, ale stále velké procento učitelů hodnotilo jako středně či velmi pozitivní vliv vzdělávání zacíleného na znalost kurikula (78 %), na přístupy k rozvoji všeobecných kompetencí pro budoucí studium či zaměstnání (79 %) a na přístupy hodnocení výsledků vzdělávání a úspěšnosti žáků (79 %). Situace v ČR je v zásadě srovnatelná s mezinárodním průměrem (tj. učitelé hodnotí účinek vzdělávání převážně jako středně či velmi pozitivní), i když hodnocení efektivity vzdělávání v jednotlivých náplních se odlišují (srov. graf č. 13).

Graf č. 14: Hodnocení účinku profesního vzdělávání na výuku učitelů v ČR a v mezinárodním průměru (procento učitelů, kteří uvedli, že příslušné vzdělávání mělo velký či středně pozitivní vliv)



Učitelé byli též dotázáni, zda profesní vzdělávání, kterého se účastnili, obsahovalo prvky, jež je dle některých výzkumů mohou činit efektivnějším (více viz Koncepční rámec šetření TALIS 2013). Přítomnost jednotlivých žádoucích prvků profesního vzdělávání zobrazuje graf č. 15.

Graf č. 15: Četnost výskytu jednotlivých žádoucích prvků v profesním vzdělávání v posledních 12 měsících (procento učitelů, kteří uvedli, že profesní vzdělávání obsahovalo tyto prvky ve většině či všech aktivitách)



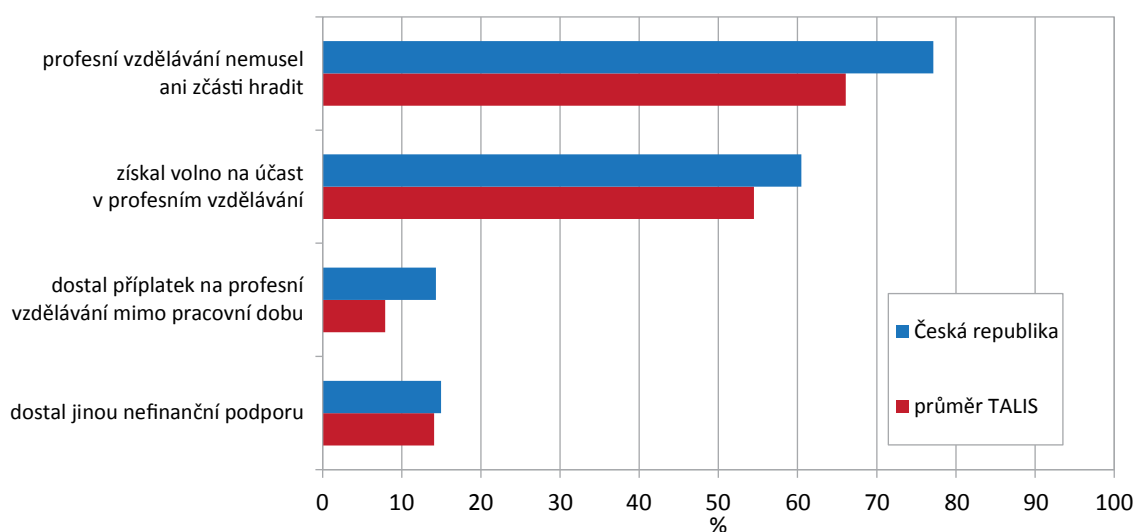
Z uvedených prvků obsahovaly aktivity profesního vzdělávání, kterých se učitelé v posledním roce účastnili, nejčastěji aktivní metody učení (tj. ty, které se neomezují na výklad přednášejícího). Téměř

30 % učitelů v ČR uvedlo, že je zahrnovala většina či všechny aktivity profesního vzdělávání. Ostatní prvky jsou již méně časté a obecně platí, že ve srovnání s mezinárodním průměrem jsou tyto prvky v ČR používány méně.

3.6 Profesní rozvoj a jeho podpora ve školách

Míra účasti a intenzity profesního rozvoje souvisí mimo jiné též s podporou, která je potenciálním účastníkům profesního vzdělávání k dispozici. Šetření TALIS 2013 vychází z rozlišování forem podpory finančního rázu (příspěvek na kurz, příspěvek na další vzdělávání) a nefinančního rázu (uvolnění ze zaměstnání, poskytnutí studijního volna). Graf č. 16 popisuje frekvenci jednotlivých forem podpory v ČR.

Graf č. 16: Podíl učitelů, kterým se při profesním vzdělávání dostalo jednotlivých forem podpory (ze všech účastníků se učitelů)



Z grafu plyne, že nejčtenější formou podpory profesního vzdělávání je v ČR úhrada tohoto vzdělávání (tuto formu uvedlo 77 % učitelů účastníků se profesního vzdělávání), následuje poskytnutí pracovního volna pro možnost účasti na profesním vzdělávání v rámci pracovní doby (60 %). Ostatní formy podpory jsou již využívány okrajově (14 % učitelů účastníků se profesního vzdělávání uvedlo, že získali příspěvek za účast na vzdělávání mimo pracovní dobu a 15 % zmínilo jinou nefinanční podporu). Četnost podpory je při srovnání s mezinárodními výsledky spíše nadprůměrná, což ovšem neznamená, že neexistují země s čtenější podporou (např. Anglie /Spojené království/ a Singapur v případě plné úhrady profesního vzdělávání, resp. Estonsko, Norsko a Švédsko v případě jiné nefinanční podpory).

Při detailnější analýze zaměřené na typy učitelů a škol, kteří jsou častěji podporováni v profesním vzdělávání, byly u učitelů v ČR zjištěny tyto skutečnosti:

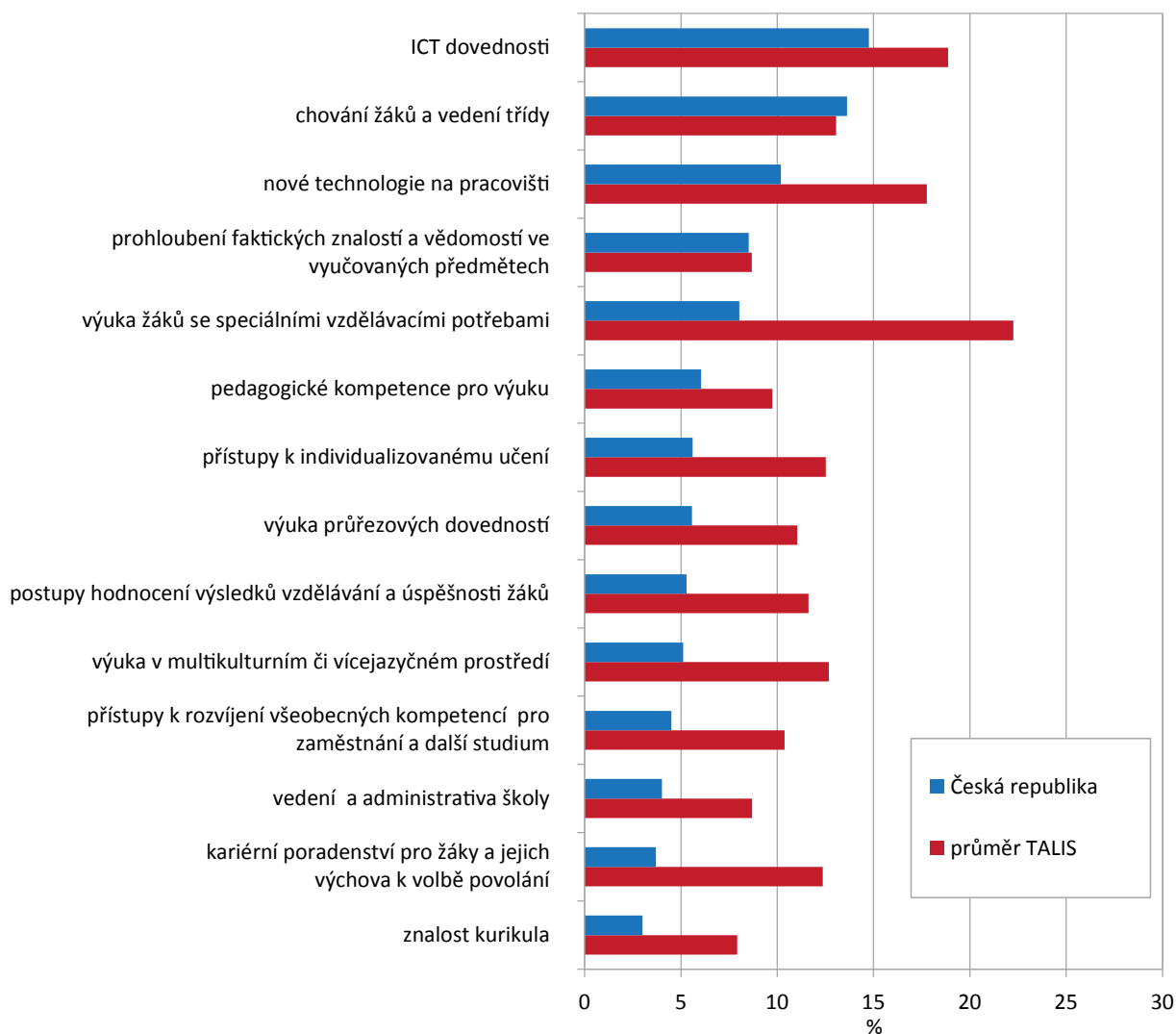
1. Častěji je plně hrazeno profesní vzdělávání učitelům s praxí nad 5 let (79 %), učitelé s praxí do 5 let jsou častěji uvolňováni v pracovní době (66 %).
2. Plnou finanční podporu profesního vzdělávání uvedli rovněž nejčastěji učitelé z nejstarší věkové skupiny (tj. nad 60 let, 92 %). Tito učitelé naopak uvádějí, že jim bylo ze všech věkových kategorií nejméně často poskytnuto volno v pracovní době k profesnímu vzdělávání.
3. Poněkud překvapivé je, že zejména ve školách v malých obcích (do 3 tisíc obyvatel) a v malých školách (do 200 žáků, resp. 20 učitelů) je vyšší míra podpory učitelů v profesním vzdělávání (těmto

učitelům je nejčastěji vzdělávání plně hrazeno, resp. je jim nejčastěji poskytnut volný čas v pracovní době), a nejmenší míra podpory je naopak ve velkých školách (zejména co se týče poskytování volna během pracovní doby).

3.7 Potřeby učitelů v oblasti profesního vzdělávání

Nabízené profesní vzdělávání nemusí vždy vyhovovat tomu, co učitelé zrovna potřebují. Z tohoto důvodu bylo v rámci šetření TALIS 2013 zjišťováno, v jakých oblastech pocítují sami učitelé potřebu profesního vzdělávání. Graf č. 17 ukazuje odpovědi učitelů v ČR a v mezinárodním průměru.

Graf č. 17: Požadované oblasti pro profesní vzdělávání učitelů v ČR a v mezinárodním průměru (podíl učitelů, kteří uvedli, že v dané oblasti mají velkou potřebu profesního vzdělávání)



Z grafu plyne, že v ČR největší podíl učitelů pocítuje jako velkou potřebu profesního vzdělávání v oblasti ICT dovedností nezbytných pro výuku (15 %), zvládnutí chování žáků a vedení třídy (14 %) a nových technologií používaných na pracovišti (10 %). Naopak jen méně než 5 % učitelů by uvítalo profesní vzdělávání zaměřené na rozvoj obecných kompetencí žáků potřebných pro budoucí povolání, na vedení školy, kariérní poradenství pro žáky a jejich výchovu k volbě povolání a znalost kurikula. Poměrně zajímavá je skutečnost, že v mezinárodním průměru patřila mezi nejpotebnejší oblasti profesního vzdělávání práce s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami (jako velkou ji označilo

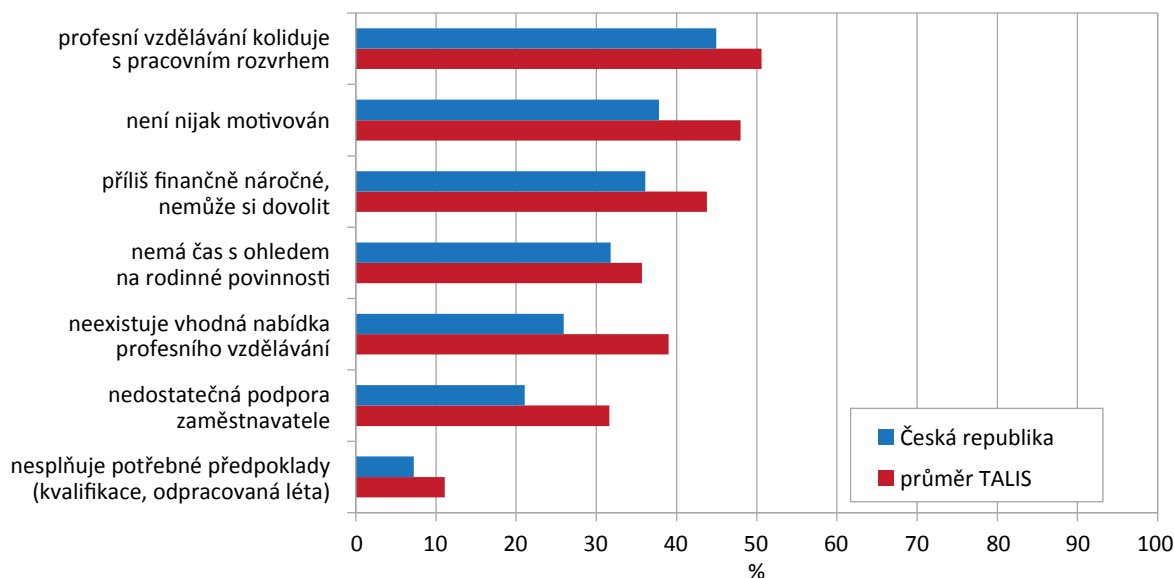
22 % učitelů), obdobně i ICT dovednosti byly označeny jako velmi potřebné o něco větším podílem učitelů než v ČR (19 % učitelů v mezinárodním průměru). Z grafu č. 17 je patrné, že ve většině sledovaných oblastí pocítuje v ČR menší podíl učitelů velkou potřebu profesního vzdělávání, než odpovídá mezinárodnímu průměru, výjimkou je chování žáků a vedení třídy, prohlubování faktických znalostí vyučovaného předmětu a pedagogických kompetencí (zde je situace v ČR shodná s mezinárodním průměrem).

Poměrně zajímavé zjištění, které platí nejen v ČR, je, že učitelé, kteří se již účastnili profesního vzdělávání ve formě kurzů, pocítují větší potřebu dalšího profesního vzdělávání ve srovnání s učiteli, kteří se této formy profesního vzdělávání neúčastnili.

3.8 Bariéry účasti na profesním vzdělávání

V části této kapitoly věnované účasti a intenzitě profesního vzdělávání bylo poukázáno na skutečnost, že ne všichni učitelé se profesního vzdělávání účastní. K neúčasti mohou mít přitom různé důvody. Graf č. 18 ukazuje, jaký podíl učitelů v ČR a v mezinárodním průměru označil jednotlivé důvody uvedené v dotazníku.

Graf č. 18: Bariéry profesního vzdělávání učitelů v ČR a v mezinárodním průměru (procento odpovědí „určitě souhlasím“ a „souhlasím“)



Nejčastěji uváděným důvodem v ČR i v mezinárodním průměru je nesoulad s pracovními povinnostmi, tj. nemožnost účastnit se na profesním vzdělávání a zároveň pracovat ve škole (uvedlo 45 % učitelů v ČR). Více než třetina učitelů též souhlasila, že jim chybí motivace k účasti v profesním vzdělávání, případně, že tyto aktivity jsou příliš drahé a nebudou jim hrazeny. Alarmující je odpověď čtvrtiny učitelů, kteří uvedli, že současná nabídka vzdělávání je pro ně nevhodná.

Situace v ČR není z pohledu mezinárodního srovnání nijak výjimečná, na mezinárodní úrovni uvedla dokonce více než polovina učitelů (51 %), že nemohou skloubit pracovní rozvrh a profesní vzdělávání, obdobně velká část učitelů zmínila, že jim chybí motivace k účasti (48 %).

4.1 Hlavní zjištění

- ČR patří k zemím, kde se s formálním hodnocením ze strany ředitelů škol setkávají všichni učitelé. Výrazně nadprůměrný podíl učitelů se dále setkává s formálním hodnocením od členů týmu vedení školy a od externích subjektů.
- Formální hodnocení učitelů ze strany ředitelů škol je v ČR nejčastěji založeno na hospitacích ve třídě (četnost těchto hospitací je nadprůměrná ve srovnání s ostatními zeměmi).
- V zúčastněných zemích pracují dvě třetiny učitelů ve školách, jejichž ředitelé vypověděli, že formální hodnocení učitelů nikdy nevede k změnám ve výši platu či vyplácení odměn. V ČR je to jen 6 % učitelů, což je nejméně ze všech zúčastněných zemí. Oproti tomu pozitivní dopad zpětné vazby na plat či finanční odměny byl v ČR zjištěn u jedné čtvrtiny učitelů, přičemž tato hodnota odpovídá průměru zúčastněných zemí.
- Napříč zúčastněnými zeměmi pracuje téměř 80 % učitelů ve školách, kde nedochází k materiálnímu postihu učitelů, jejichž výkon je hodnocen jako špatný. V ČR je tento podíl poloviční (39 %).
- Nějakou formu zpětné vazby ve svém stávajícím zaměstnání obdrželi téměř všichni učitelé v ČR. Nejčastěji tuto zpětnou vazbu poskytují ředitelé škol a další členové týmu vedení školy.
- Nelze potvrdit, že by se začínajícím učitelům v ČR dostávalo různých forem zpětné vazby častěji než jejich zkušenějším kolegům.
- U více než poloviny učitelů v ČR došlo v důsledku zpětné vazby k pozitivním změnám v oblasti jejich sebedůvěry jako učitele, uspokojení z práce a také jejich motivace. V ostatních zemích byl nicméně tento podíl významně vyšší.
- Podíl učitelů, kteří zaznamenali ve svém zaměstnání pozitivní dopad zpětné vazby na kariérní postup a profesní vzdělávání je v ČR v porovnání s ostatními zeměmi jeden z nejnižších.
- Více než polovina učitelů v ČR potvrdila pozitivní vliv zpětné vazby na výukové postupy a také na způsob organizace práce se třídou. Necelá polovina z nich se i přesto domnívá, že hodnocení učitelů a zpětná vazba mají jen malý vliv na to, jak učitelé v jejich škole vyučují.
- Třetina učitelů v ČR považuje hodnocení učitelů a zpětnou vazbu pouze za činnost prováděnou s cílem splnit administrativní požadavky. Tento zdánlivě vysoký podíl je ve skutečnosti mezi zúčastněnými zeměmi druhý nejnižší.

V této kapitole budou představena hlavní zjištění z oblasti formálního hodnocení učitelů a poskytování zpětné vazby učitelům v jejich práci. Koncepční rámec šetření TALIS 2013 považuje oblast hodnocení a zpětné vazby za jeden z klíčových faktorů, které pozitivně ovlivňují podmínky pro efektivní výuku. Ačkoli je obtížné prokázat přímý dopad hodnocení a poskytování zpětné vazby na výsledky žáků, výzkumy dokazují jejich pozitivní přínos v několika oblastech. Hodnocení učitelů a poskytování zpětné vazby napomáhají identifikovat silné a slabé stránky ve vyučovacích postupech učitelů, čímž následně ovlivňují výukovou praxi ve třídě, od níž se odvíjejí výsledky žáků. Rovněž napomáhají šíření příkladů dobré praxe ve škole a podporují komunikaci a spolupráci učitelů. Výzkumy potvrdily, že konstruktivní zpětná vazba s prvky formativního hodnocení může hrát důležitou roli v profesním rozvoji učitelů, a předchozí vlna šetření TALIS 2008 ukázala, že také pozitivně ovlivňuje spokojenost učitelů v jejich zaměstnání.²⁵

25 viz Koncepční rámec šetření TALIS 2013

4.2 Formální hodnocení práce učitelů

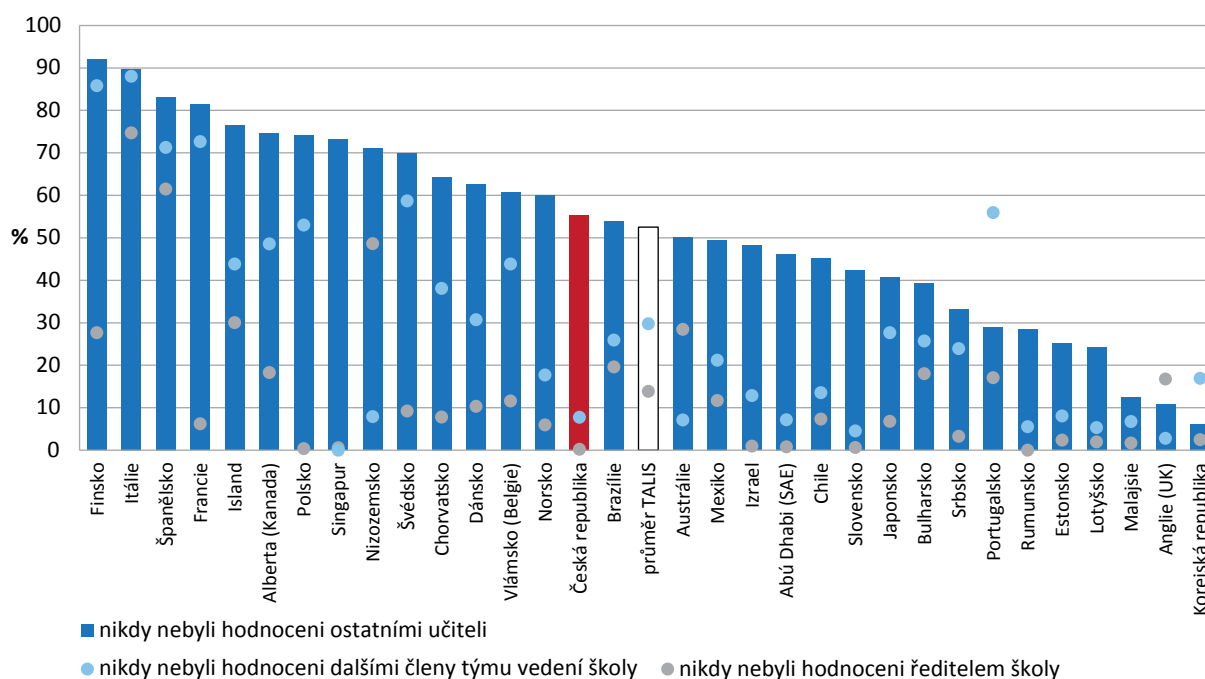
Ředitelský dotazník šetření TALIS 2013 obsahoval otázky zaměřené na formální hodnocení učitelů ve škole, jeho četnost, metody a na opatření, která jsou v návaznosti na toto hodnocení prováděna. Je třeba poznamenat, že otázky zaměřené na formální hodnocení učitelů byly součástí dotazníků pro ředitele škol, a naopak informace o zpětné vazbě, prezentované v následujícím oddíle, byly získány od učitelů. Tyto dva zdroje informací se vzájemně doplňují.

Hodnocení je pro účely šetření TALIS 2013 definováno jako postup, kdy práci učitele/učitelky sledují ředitel/ka, školní inspektor/ka nebo kolegové/kolegyně dané/ho vyučující/ho. V tomto pojetí se jedná o spíše formální přístup (např. jako součást formálního systému pro řízení výkonnosti, který zahrnuje pevně stanovené postupy a kritéria), na rozdíl od spíše neformálního přístupu (např. v neformálních rozhovorech).

Kdo a jak často hodnotí učitele

ČR patří stejně jako např. Polsko a Slovensko k zemím, kde se s formálním hodnocením ze strany ředitelů škol setkávají všichni učitelé. Jak u nás, tak na Slovensku pracuje téměř polovina učitelů ve školách, kde ředitelé toto hodnocení provádějí dvakrát či vícekrát ročně (tato hodnota výrazně převyšuje mezinárodní průměr), a dalších přibližně 40 % učitelů v ČR pracuje ve školách, kde takovéto hodnocení probíhá jednou ročně.

Graf č. 19: Podíl učitelů pracujících ve školách, kde učitelé nejsou nikdy formálně hodnoceni vybranými subjekty



Jak je patrné z grafu č. 19, mezi země, kde formální hodnocení učitelů ze strany ředitele školy není tolik běžné, se zařadily Itálie a Španělsko (více než 60 % učitelů pracuje ve školách, kde toto formální hodnocení není nikdy prováděno). V těchto dvou zemích, spolu s Francií a Finskem, byl také zjištěn nejvyšší podíl učitelů (70 % a více), kteří ve své škole nejsou dle výpovědi ředitele formálně hodnoceni členy týmu vedení školy.²⁶

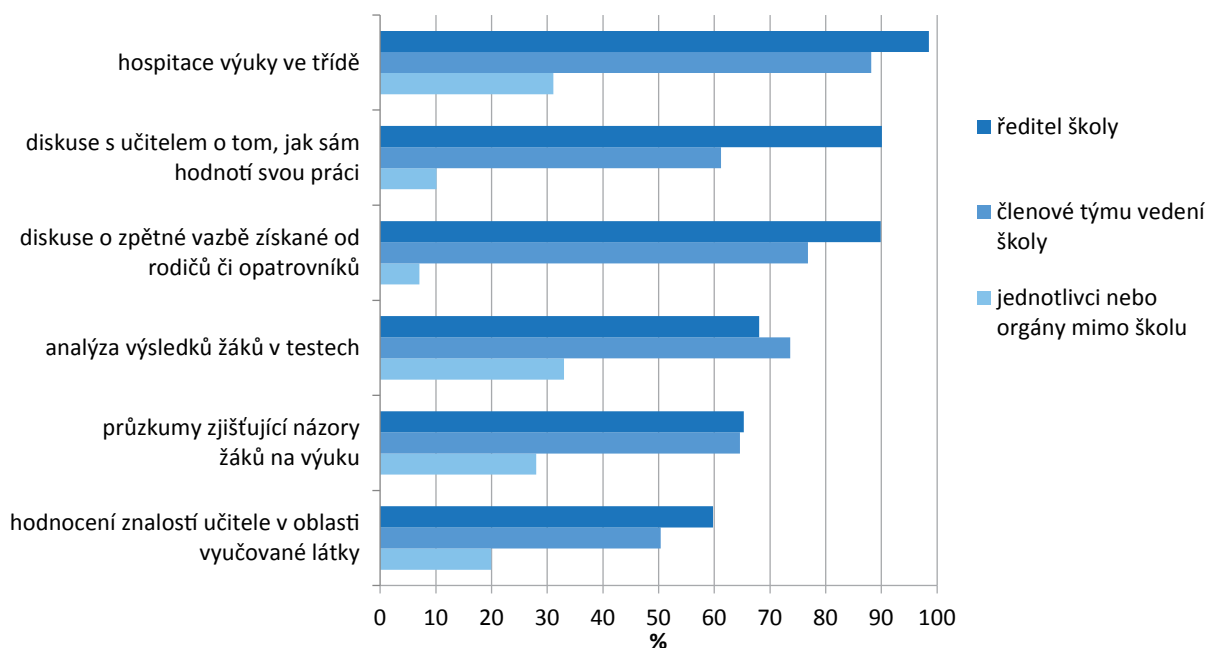
26 Definice pojmu tým vedení školy: viz kapitola Vedení a řízení školy

V ČR je podíl učitelů, kteří jsou ve školách formálně hodnoceni členy týmu vedení školy, vysoký (92 %) a přibližně odpovídá také podílu učitelů, kteří jsou ve škole formálně hodnoceni jednotlivci a orgány mimo školu (např. školní inspektoři, zástupci státní správy, zástupci zřizovatele). Existují zde však rozdíly v četnosti takového hodnocení. Zatímco hodnocení členy týmu vedení školy je dle výpovědi ředitelů prováděno v 80 % případů jednou ročně a častěji, u hodnocení učitelů externími subjekty se jedná v 62 % případů o hodnocení prováděné méně než jednou za dva roky (to mj. souvisí s četností provádění inspekční činnosti ve školách v ČR). Méně časté je potom formální hodnocení učitelů ze strany ostatních učitelů, kteří nejsou členy týmu vedení školy (55 % učitelů pracuje ve školách, kde toto hodnocení není nikdy prováděno; viz graf č. 19), a ze strany mentorů.

Formy hodnocení učitelů ve škole

Jak bylo uvedeno výše, nejvíce učitelů pracuje v ČR ve školách, kde je formální hodnocení jejich práce prováděno ředitelem školy, členy týmu vedení školy a externími hodnotiteli. Z grafu č. 20 je patrné, že formální hodnocení učitelů ze strany ředitelů škol je nejčastěji založeno na hospitacích ve třídě, na diskusi s učitelem o tom, jak sám hodnotí svou práci a na diskusi založené na zpětné vazbě od rodičů či opatrovníků. Ve všech těchto případech se jedná o výrazně nadprůměrný podíl učitelů (90 % a více), které ředitelé hodnotí uvedenými způsoby.

Graf č. 20: Podíl učitelů v ČR, v jejichž škole probíhá formální hodnocení učitelů uvedenými způsoby

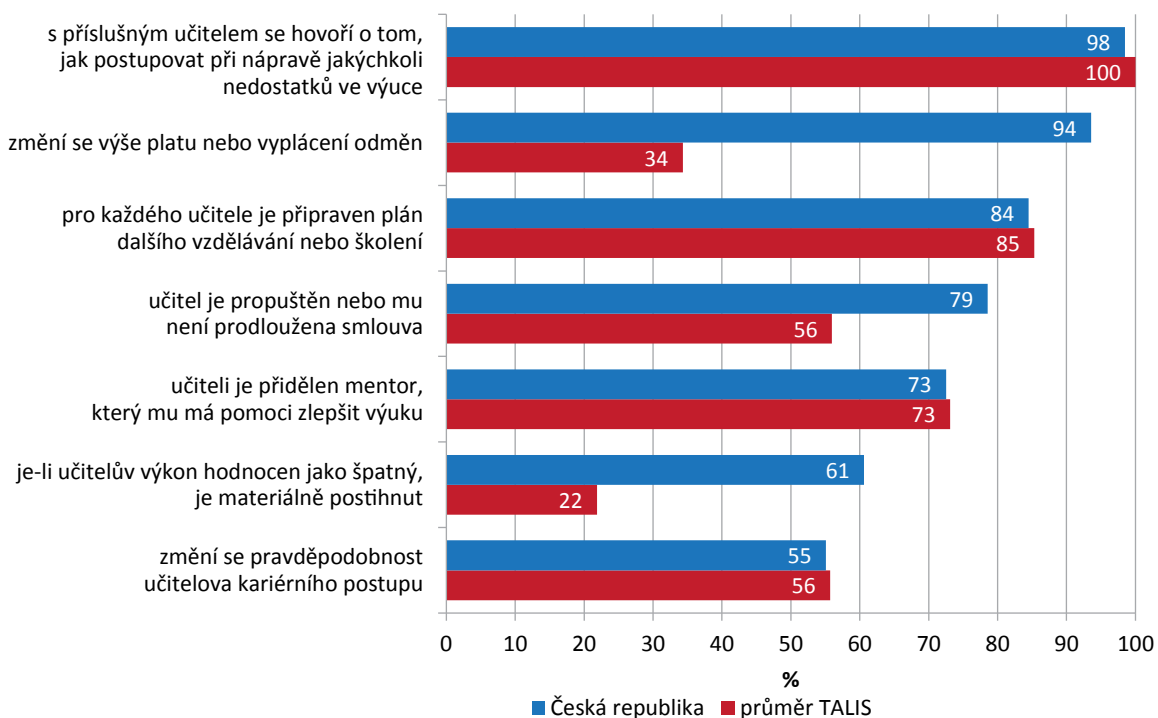


Nejméně časté je pak u ředitelů v ČR hodnocení znalostí učitelů v oblasti vyučované látky, nicméně i v tomto případě je podíl učitelů, jejichž ředitelé je takto hodnotí, v mezinárodním srovnání výrazně nadprůměrný. Zatímco u hodnocení ze strany členů týmu vedení školy můžeme sledovat přibližně podobné rozložení odpovědí, poněkud odlišná je situace u hodnocení, jež zajišťují jednotlivci nebo orgány mimo školu. To je v ČR prováděno vedle třídních hospitací nejčastěji na základě analýz výsledků žáků v testech a na základě průzkumu názorů žáků na výuku. Opět zde lze nalézt značné rozdíly mezi zúčastněnými zeměmi. Zatímco např. ve Francii pracuje téměř 80 % učitelů ve školách, kde externí subjekty hodnotí učitele prostřednictvím hospitací ve třídě, ve Finsku, Itálii a Austrálii je to méně než 2 % učitelů.

Dopady formálního hodnocení učitelů

Z výsledků šetření TALIS 2013 vyplývá, že formální hodnocení učitelů v zúčastněných zemích příliš neovlivňuje míru jejich finančního ohodnocení. To může být dáno do jisté míry přístupem ředitele a také mírou autonomie ředitelů škol v jednotlivých zemích. Jak lze vidět v grafu č. 21, v zúčastněných zemích pracuje 34 % učitelů ve školách, kde dle výpovědi ředitele vede formální hodnocení k změnám ve finančním ohodnocení učitelů. Jinými slovy – dvě třetiny učitelů pracují ve školách, kde formální hodnocení učitelů nikdy nevede k změnám ve výši platu či vyplácení odměn. Podíváme-li se však na situaci v ČR, uvidíme, že je v tomto smyslu mnohem příznivější: 94 % učitelů (což je nejvíce ze zúčastněných zemí) pracuje ve školách, kde výsledky formálního hodnocení alespoň občas dle výpovědi ředitelů ovlivní jejich finanční ohodnocení. Obdobně nadprůměrný je v ČR též podíl učitelů pracujících ve školách, kde ředitelé vypověděli, že je-li výkon učitele hodnocen jako špatný, je nějak materiálně postihnut (např. je mu zkráceno každoroční zvýšení platu). Tato praxe je čtenější již jen v Anglii (Spojené království), Švédsku a Singapuru, a naopak nikdy se s ní nesetkáme v Portugalsku. Lze tedy říci, že ačkoli napříč zúčastněnými zeměmi pracuje téměř 80 % učitelů ve školách, kde nedochází k materiálnímu postihu učitelů, jejichž výkon je hodnocen jako špatný, v ČR je tento podíl poloviční (39 %).

Graf č. 21: Podíl učitelů, v jejichž škole je v důsledku hodnocení učitelů alespoň někdy přistupováno k následujícím opatřením



Z grafu č. 21 je dále patrné, že téměř polovina učitelů (jak ve všech zapojených zemích, tak v ČR) pracuje ve škole, kde formální hodnocení nikdy nevede k změně pravděpodobnosti jejich kariérního postupu. Co se týče závažnějších dopadů formálního hodnocení učitelů, jako je propuštění učitele nebo neprodloužení smlouvy, 56 % učitelů v zemích zapojených do šetření TALIS 2013 pracuje ve školách, kde hodnocení učitelů alespoň někdy napomůže řediteli učinit rozhodnutí ohledně propuštění učitele či neprodloužení jeho smlouvy. V ČR je tento podíl ve srovnání s ostatními zeměmi nadprůměrný – dosahuje téměř 80 %.

V ČR, stejně jako v mezinárodním průměru se ukázalo, že výsledky formálního hodnocení učitelů přispívají k profesnímu rozvoji učitelů – více než 80 % učitelů pracuje ve školách, kde je formální

hodnocení alespoň někdy následováno přípravou plánu dalšího vzdělávání nebo školení, a více než 70 % učitelů pracuje ve školách, kde je alespoň někdy učiteli přidělen mentor, který mu má pomoci zlepšit výuku. Téměř ve všech školách (jak v ČR, tak ve všech zapojených zemích) pak v návaznosti na provedené hodnocení ředitel hovoří s učitelem o tom, jak postupovat při nápravě zjištěných nedostatků ve výuce.

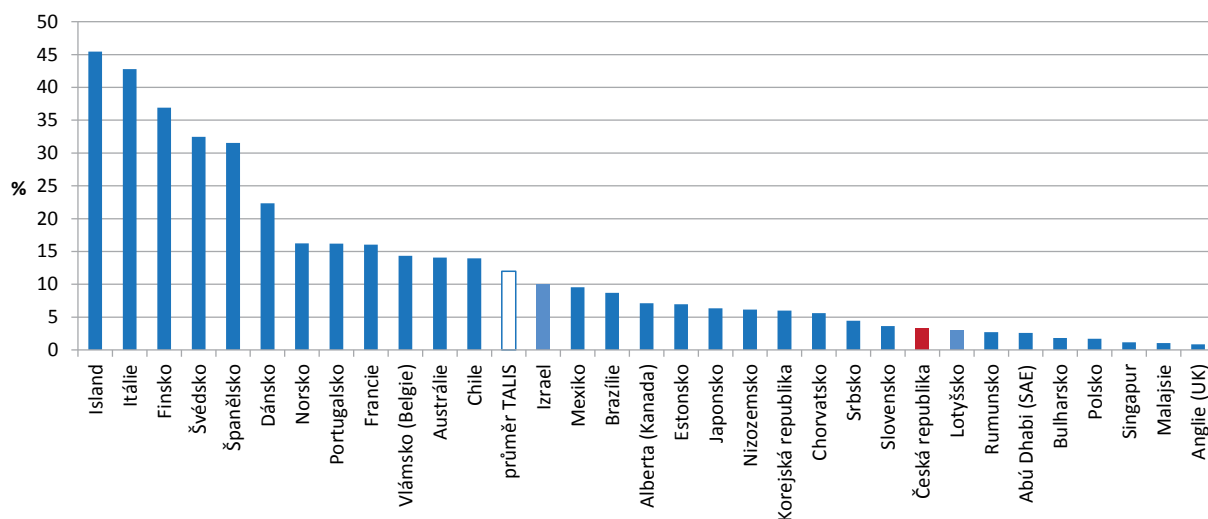
4.3 Zpětná vazba poskytovaná učitelům v jejich práci

Otázky týkající se poskytování zpětné vazby učitelům byly součástí učitelského dotazníku šetření TALIS 2013 (na rozdíl od otázek sledujících formální hodnocení, které byly zahrnuty v dotazníku pro ředitele). Učitelé tak přímo vypovídali o svých zkušenostech, a to vždy ve vztahu ke škole, na které právě působí.

Zpětná vazba je v šetření TALIS 2013 široce definována jako veškeré poznatky o výuce, které učitel získá na základě toho, že se někdo zabývá jeho prací (např. hospitace ve výuce, debaty o kurikulu či vzdělávacích výsledcích žáků). Zpětnou vazbu je možné získat v rámci neformálních rozhovorů nebo více formálním a systematickým způsobem.

V ČR obdrželi nějakou formu zpětné vazby ve svém stávajícím zaměstnání téměř všichni učitelé na úrovni ISCED 2 (97 %). To je výrazně více než mezinárodní průměr, který činí 88 %. Graf č. 22 znázorňuje podíl učitelů, kterým se v jednotlivých zemích nedostává zpětné vazby v jejich práci. Zatímco u nás byla zjištěna pouhá 3 % učitelů, jimž se zpětné vazby nedostává, v některých zemích dosahoval tento podíl jedné třetiny (Finsko, Švédsko, Španělsko), na Islandu a v Itálii dokonce přesáhl 40 %. Obdobná situace jako v ČR byla zjištěna např. v Lotyšsku, Rumunsku, Bulharsku či na Slovensku.

Graf č. 22: Podíl učitelů, kteří ve svém současném zaměstnání nikdy neobdrželi zpětnou vazbu



Kdo poskytuje zpětnou vazbu učitelům

Při pohledu na to, kdo tuto zpětnou vazbu učitelům nejčastěji poskytuje, se ukáže, že učitelé v ČR dostávají zpětnou vazbu nejvíce od ředitele (73 % učitelů), případně dalších členů týmu vedení školy (64 % učitelů). Okolo poloviny učitelů pak někdy obdrželo zpětnou vazbu od svých kolegů učitelů (52 %) a od jednotlivců či orgánů mimo školu (48 %) – zde se může jednat např. o pracovníky České školní inspekce či zřizovatele škol. Nejméně častým zdrojem zpětné vazby jsou potom pověření mentoři (obdrželo ji 8 % učitelů). Uvedená data naznačují, že většina učitelů dostává zpětnou vazbu od více subjektů (přibližně polovina učitelů obdržela ve své škole zpětnou vazbu ke své práci od tří a více subjektů).

Není překvapivé, že lze pozorovat značné rozdíly ve zdrojích zpětné vazby mezi zúčastněnými zeměmi, což je dáno rozdíly v národních systémech evaluace škol a učitelů (pokud takové existují). Za všechny zúčastněné země lze souhrnně konstatovat, že interní zpětná vazba (tedy zpětná vazba poskytovaná pracovníky školy) převládá nad externí a že nejčastějším zdrojem zpětné vazby pro učitele jsou ředitelé škol a další členové týmu vedení školy.

Na základě získaných dat nelze potvrdit, že by se začínajícím učitelům (tedy těm, kteří vyučují dva roky a méně) v ČR dostávalo různých forem zpětné vazby častěji než jejich zkušenějším kolegům. Výjimkou je však zpětná vazba od mentorů, kterou dostává v ČR téměř čtvrtina začínajících učitelů (mezi zkušenějšími učiteli se s touto formou zpětné vazby setkáme jen v 7 % případů).

Formy zpětné vazby, kterou učitelé dostávají

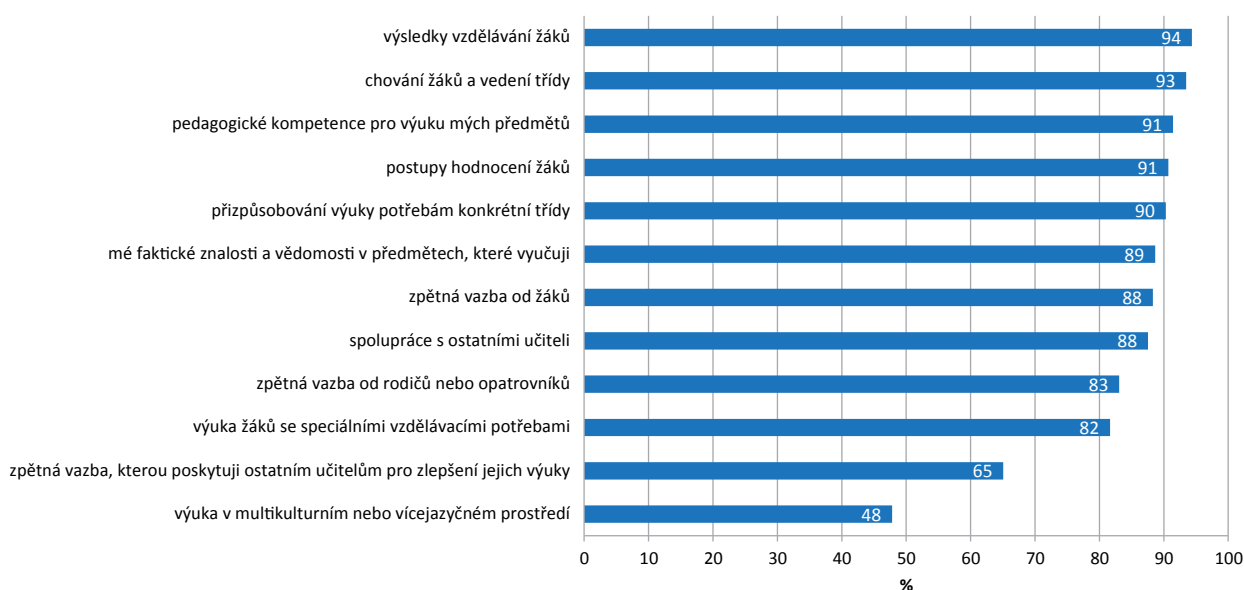
Výše bylo popsáno, kdo učitelům nejčastěji poskytuje zpětnou vazbu v jejich práci. U těch, kteří nějakou formu zpětné vazby dostávají, je možné se blíže zaměřit na to, jak tato zpětná vazba probíhá. Učitelé v ČR dostávají nejčastěji zpětnou vazbu založenou na osobní hospitaci ve třídě – s tou se setkalo 94 % učitelů, což je o 16 % více, než činí mezinárodní průměr. Četnější je zpětná vazba vycházející z hospitace ve třídě jen v Polsku, Anglii (Spojené království) a z mimoevropských zemí v Singapuru a Malajsii. Naopak nejméně často se se zpětnou vazbou založenou na hospitaci ve třídě lze setkat na Islandu a v Itálii, nicméně je třeba dodat, že se jedná o země, kde poskytování zpětné vazby není všeobecně příliš rozšířené.

Druhou nejrozšířenější je v ČR zpětná vazba založená na analýze výsledků testů vyučovaných žáků (setkalo se s ní 74 % učitelů) a více než 60 % učitelů někdy obdrželo zpětnou vazbu na základě průzkumů mezi žáky a dále na základě průzkumů mezi rodiči (příp. opatrovníky). Okolo 50 % všech učitelů pak někdy obdrželo zpětnou vazbu založenou na hodnocení jejich faktických znalostí a zpětnou vazbu založenou na sebehodnocení vlastní práce. U žádné z těchto forem poskytování zpětné vazby nelze říci, že se s ní setkávají začínající učitelé častěji než učitelé zkušenější. To je překvapivé zjištění, které může být vysvětleno mimo jiné tím, že některé formy poskytování zpětné vazby mohou být ve školách prováděny v časových intervalech, které mohou být delší, než je působení začínajících učitelů v dané škole (jak bylo zmíněno, začínající učitelé mají praxi v oblasti výuky dva roky a méně).

Na co se zpětná vazba zaměřuje

Dalším aspektem zpětné vazby, kterou učitelé dostávají ve své práci, je její obsah, to znamená, na jaké aspekty učitelské profese se zpětná vazba zaměřuje. Učitelský dotazník sledoval celkem dvanáct aspektů, které byly posuzovány na škále „pokládáno za bezvýznamné“ – „pokládáno za málo významné“ – „pokládáno za středně významné“ – „pokládáno za velmi významné“. Níže je prezentována četnost odpovědí souhrnně za poslední dvě kategorie (pokládáno za středně a velmi významné).

Graf č. 23: Na co se v ČR zaměřuje zpětná vazba poskytovaná učitelům v jejich práci (pokládáno za středně a velmi významné)



Z grafu č. 23 je patrné, že zpětná vazba, kterou učitelé v ČR dostávají ve svém zaměstnání, nabývá z hlediska jejího obsahu velmi komplexního charakteru. U většiny učitelů v ČR, kteří zpětnou vazbu někdy obdrželi, byla zaměřena nejen na jejich předpoklady pro výuku (pedagogické kompetence, faktické znalosti), ale také na samotnou praxi ve třídě (přizpůsobování výuky potřebám třídy, výuka žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, chování žáků a vedení třídy, postupy hodnocení žáků), na žáky daného učitele (výsledky vzdělávání žáků, zpětná vazba od žáků) či jeho kolegy (spolupráce s ostatními učiteli). Velmi obdobné rozložení odpovědí můžeme sledovat též na Slovensku, kde jediný větší rozdíl představuje četnost aspektu Výuka v multikulturním nebo vícejazyčném prostředí (v rámci poskytování zpětné vazby se s ním na Slovensku setkává o 9 % učitelů více, tedy 57 %).

Dopady zpětné vazby

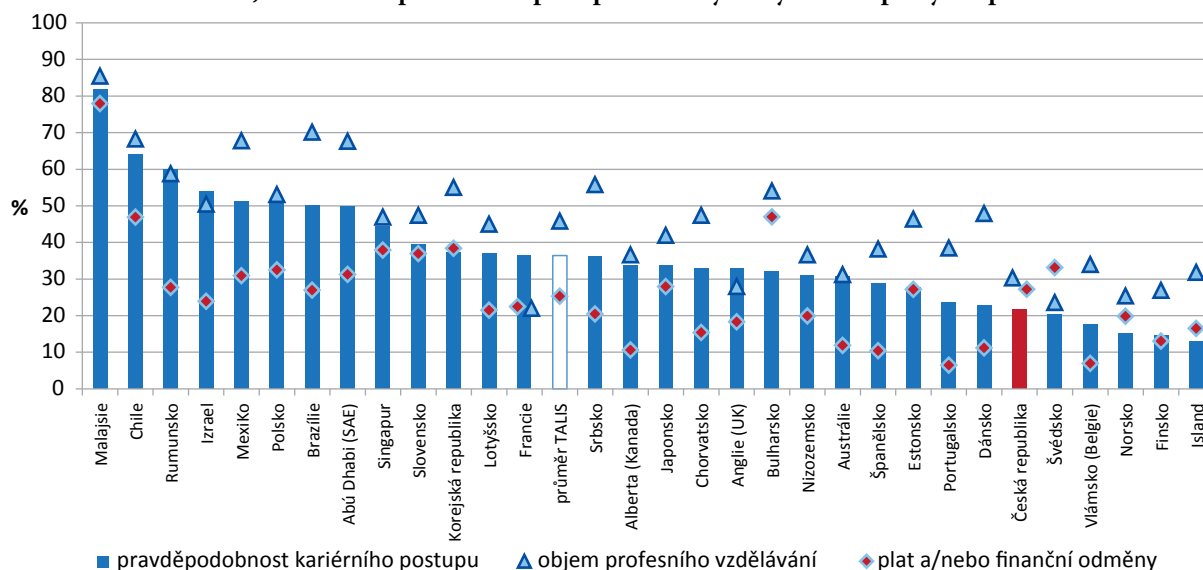
Učitelův dotazník šetření TALIS 2013 zjišťoval dopady zpětné vazby v několika oblastech, které můžeme označit jako dopady subjektivní (sebedůvěra, uspokojení z práce, motivace), objektivní (veřejné uznání, kariérní postup, profesní vzdělávání, plat) a praktické (organizace práce se třídou, výukové postupy, faktické znalosti vyučovaného předmětu, výuka žáků se speciálními vzdělávacími potřebami). Učitelé posuzovali uvedené oblasti na škále „žádná pozitivní změna“ – „malá změna“ – „střední změna“ – „velká změna“. Pokud je níže uvedeno, že došlo k pozitivní změně v některé oblasti, znamená to, že daný podíl učitelů vybral na této škále možnost „střední“ nebo „velká“ změna.

Výsledky ukazují, že u více než poloviny učitelů v ČR, kteří obdrželi zpětnou vazbu ve svém stávajícím zaměstnání, došlo k pozitivním změnám v oblasti jejich sebedůvěry jako učitele (62 % učitelů), uspokojení z práce (56 %) a také jejich motivace (55 %). Ve všech třech oblastech se jedná ve srovnání s ostatními zeměmi o hodnoty podprůměrné. Pozitivní dopad zpětné vazby ve všech třech uvedených oblastech byl zaznamenán v nejvyšší míře v Malajsii a Mexiku, a naopak v nejnižší míře v Anglii (Spojeném království), Nizozemsku a Austrálii.

Při pohledu na dopady zpětné vazby z hlediska délky praxe učitelů v ČR je patrné, že pozitivní dopad na motivaci, sebedůvěru i uspokojení z práce je čtenější u začínajících učitelů než u učitelů s praxí delší než dva roky. Neméně důležitým faktorem, který může ovlivnit spokojenost učitelů v zaměstnání, je veřejně vyjádřené uznání práce učitele od ředitele či od kolegů. Ukázalo se, že v ČR se s tímto uznáním v důsledku zpětné vazby setkala 57 % učitelů.

Vliv zpětné vazby na pravděpodobnost kariérního postupu, objem profesního vzdělávání a plat či finanční odměny již není dán pouze osobním postojem učitele a jeho kolegů, nýbrž je podmíněn např. mírou autonomie školy či formálně ukotveným kariérním systémem/řádem.

Graf č. 24: Podíl učitelů, kteří uvedli pozitivní dopad zpětné vazby na vybrané aspekty své profese



Z grafu č. 24 je patrné, že ČR vykazuje v oblasti kariérního postupu a profesního vzdělávání jeden z nejslabších pozitivních vlivů zpětné vazby, a řadí se tak do společnosti skandinávských zemí, Vlámka (Belgie) a Islandu (jak bylo uvedeno výše, Finsko, Švédsko a Island jsou zeměmi, kde značná část učitelů zpětnou vazbu nedostává vůbec). Zjištěná situace v ČR je do značné míry odrazem absence kariérního systému učitele (ten je však v době vydání této publikace připravován).

Podíl učitelů, kteří potvrdili pozitivní vliv zpětné vazby na objem profesního vzdělávání, kterého se učitelé zúčastní, byl nejvyšší v zemích asijských (Malajsie, Abú Dhabí /Spojené arabské emiráty/) a zemích Střední a Jižní Ameriky (Chile, Mexiko, Brazílie) a nejnižší ve Francii, Anglii (Spojeném království) a ve skandinávských zemích. Pozitivní dopad zpětné vazby na finanční ohodnocení byl v nejvyšší míře zjištěn v Malajsii, Bulharsku a Chile, a naopak v nejnižší míře např. ve Vlámku (Belgii), Portugalsku a Španělsku. V ČR byl zjištěn u jedné čtvrtiny učitelů, přičemž tato hodnota odpovídá průměru zúčastněných zemí.

Další sledovanou oblastí byl vliv zpětné vazby na vyučovací postupy a práci ve třídě. Více než polovina učitelů v ČR potvrdila pozitivní vliv zpětné vazby na výukové postupy a také na způsob organizace práce se třídou. Pozitivní dopad zpětné vazby na způsob organizace práce se třídou byl v ČR zjištěn ve vyšší míře u začínajících učitelů (61 %) než u učitelů s delší praxí (52 %). Překvapivé je naopak zjištění, že u začínajících učitelů nebyla prokázána vyšší míra pozitivního vlivu na výukové postupy v důsledku zpětné vazby ve srovnání s jejich zkušenějšími kolegy. Necelá polovina učitelů v ČR dále potvrdila pozitivní vliv zpětné vazby na faktické znalosti a vědomosti v hlavním vyučovaném předmětu a o něco méně učitelů (44 %) zaznamenalo pozitivní dopad zpětné vazby na své metody při výuce žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

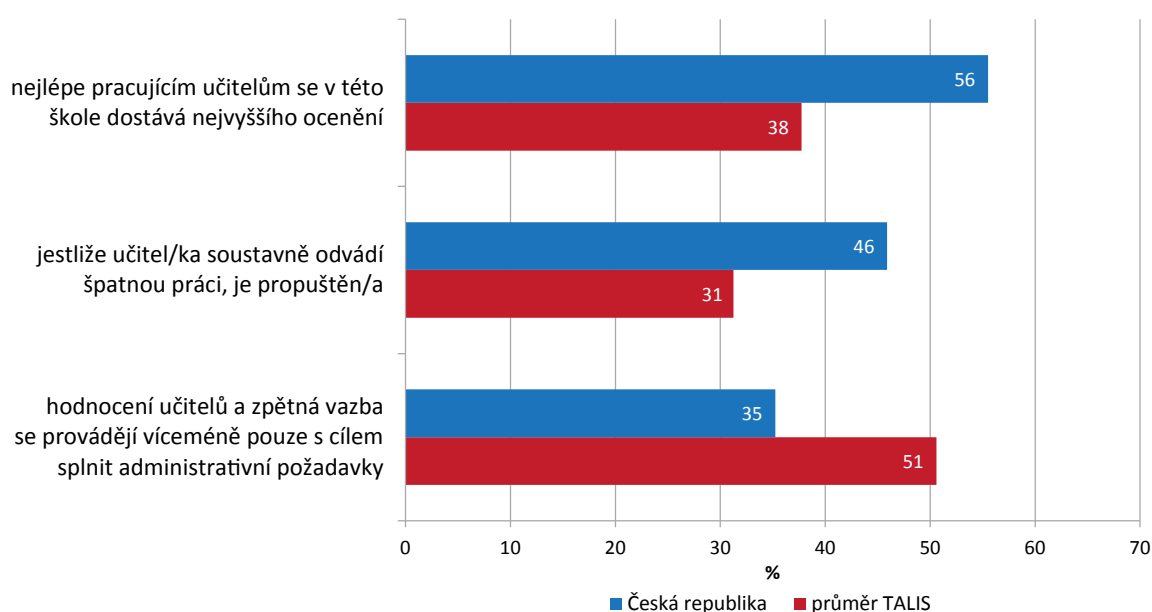
4.4 Postoje učitelů vůči hodnocení jejich práce a poskytování zpětné vazby

V této části kapitoly bude představeno, jak učitelé vnímají formální hodnocení své práce v dané škole a jaký je jejich pohled na poskytování zpětné vazby, s níž se ve svém stávajícím zaměstnání setkali.

Okolo jedné poloviny učitelů v ČR souhlasí s tím, že učitelé v jejich škole dostávají zpětnou vazbu založenou na důkladném hodnocení jejich práce. Ačkoli, jak je uvedeno výše, více než polovina učitelů v ČR potvrdila pozitivní dopad zpětné vazby, které se jim dostává, na jejich vyučovací postupy a organizaci práce se třídou, ukázalo se, že značná část těchto učitelů je při hodnocení dopadu zpětné vazby v jejich škole relativně skeptická – téměř polovina z nich se domnívá, že hodnocení učitelů a zpětná vazba mají jen malý vliv na to, jak učitelé v jejich škole vyučují ve třídách.

Dalším nepříliš pozitivním zjištěním je fakt, že 44 % učitelů v ČR se domnívá, že nejlépe pracujícím učitelům ve škole se nedostává nejvyššího ocenění (např. formou odměn, rozšířených příležitostí ke vzdělávání či v oblasti svěřené odpovědnosti), a ještě o něco vyšší podíl učitelů (54 %) potvrdil, že ani situace, kdy nějaký učitel ve škole soustavně odvádí špatnou práci, nevede k jeho propuštění. V mezinárodním srovnání se nicméně jedná o podprůměrné hodnoty – v grafu č. 25 lze vidět srovnání situace v ČR s mezinárodním průměrem.

Graf č.25: Podíl učitelů, kteří „rozhodně souhlasí“ a „souhlasí“ s uvedenými výroky ohledně hodnocení a zpětné vazby



Z grafu je dále patrné, že více než jedna třetina učitelů v ČR považuje hodnocení učitelů a zpětnou vazbu pouze za činnost prováděnou s cílem splnit administrativní požadavky. Ačkoli se tento podíl může zdát vysoký, v mezinárodním srovnání jde o druhý nejnižší podíl (úplně nejnižší podíl učitelů, kteří s tímto výrokiem souhlasí, byl zjištěn v Bulharsku – 26 %). Mezinárodní průměr činí 51 % a nejvyšší podíl učitelů, zastávající tento názor, byl zjištěn v Malajsii, Portugalsku a Chile (okolo 70 %).

5 Přesvědčení učitelů o způsobu vedení výuky, spolupráce učitelů, jejich postupy při výuce a hodnocení práce žáků

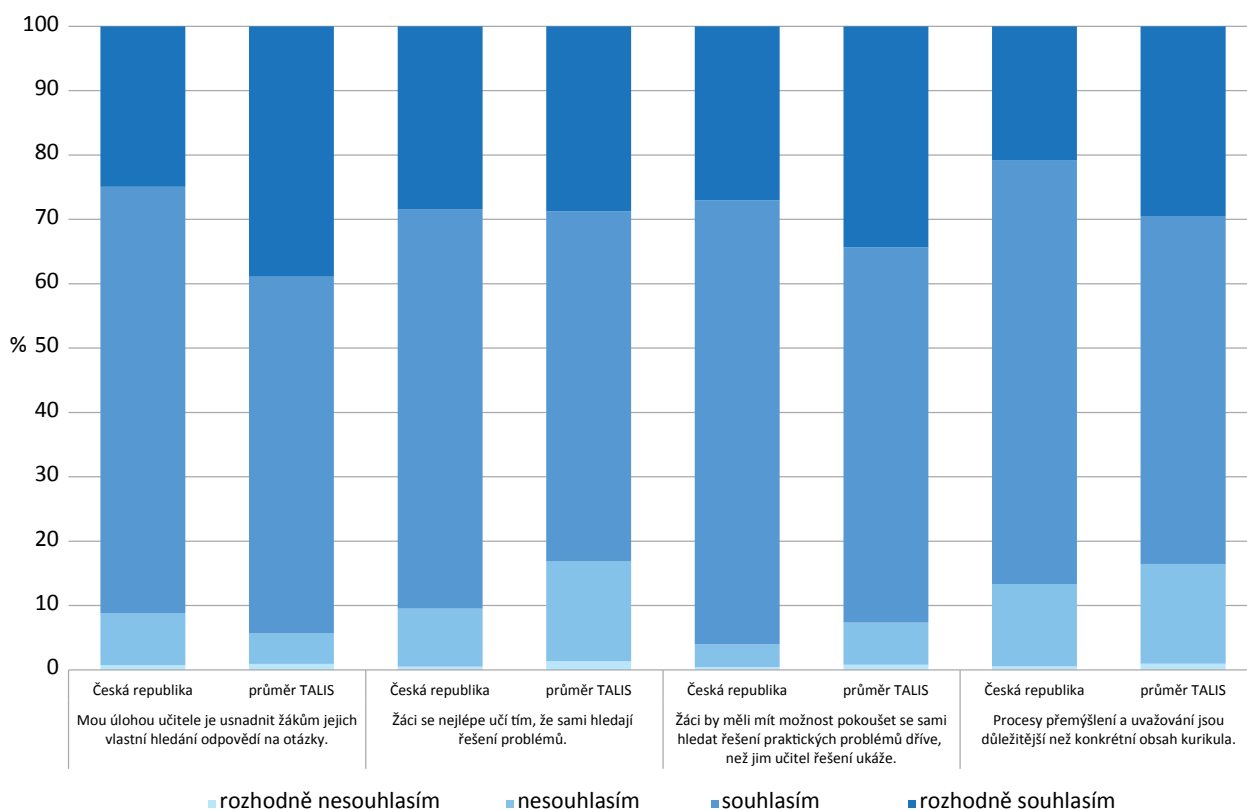
5.1 Hlavní zjištění

- › V zemích zapojených do šetření TALIS 2013, včetně ČR, vyjadřovali učitelé značný příklon ke konstruktivistickému postoji k výuce. Přitom odlišnosti v míře tohoto příklonu lze nalézt zejména mezi jednotlivými učiteli; rozdíly mezi jednotlivými zeměmi a školami již zdaleka nejsou tak výrazné.
- › Spolupráce mezi učiteli formou výměny materiálů, informací a koordinace činností spojených s výukou byla v ČR i v mezinárodním průměru častější než přímé vykonávání společných aktivit, zejména týmové výuky společně s dalšími učiteli v téže třídě a pozorování výuky ostatních učitelů a poskytování zpětné vazby.
- › V ČR je oproti mezinárodnímu průměru výrazně vyšší podíl učitelů, kteří uvedli, že do své praxe nezařazují týmovou výuku. V ostatních způsobech spolupráce jsou naopak učitelé v ČR dle své výpovědi oproti mezinárodnímu průměru vždy o něco aktivnější. Odlišnosti ve způsobu a frekvenci spolupráce učitelů jsou opět nejvíce patrné na úrovni jednotlivých učitelů.
- › Míra uplatňování tradičních metod výuky je v ČR i v mezinárodním průměru vyšší než míra zařazování aktivizujících metod či přizpůsobování výuky potřebám konkrétních žáků. Co se týče využívání aktivizujících metod, většina rozdílů v odpovědích učitelů se přitom zakládá na odlišnostech mezi jednotlivými učiteli a rozdíly v odpovědích učitelů v jednotlivých školách a zemích jsou již podstatně menší.
- › Až na míru zařazování práce žáků s ICT do výuky učitelé v ČR dle své výpovědi do jisté míry zaostávají v míře uplatňování aktivizujících metod výuky za mezinárodním průměrem. Celkově patří ČR mezi země s nejnižším podílem učitelů, kteří se žáky při výuce často či v rámci (téměř) každé vyučovací hodiny pracují na projektech, jejichž dokončení trvá minimálně týden.
- › Míra využívání práce žáků ve skupinkách a společného hledání řešení problému či úkolu souvisela pozitivně s konstruktivistickým postojem ve všech zemích zapojených v šetření. Praxe zapojování žáků do projektů trvajících minimálně jeden týden již souvisela s konstruktivistickým postojem pouze v zhruba polovině zemí (včetně ČR) a zpravidla s menší intenzitou.
- › Mezi nejčastěji využívané způsoby hodnocení žáků v ČR i v průměru za všechny země se řadí bezprostřední zpětná vazba při pozorování práce žáků nad jednotlivými úkoly a příprava a používání vlastních hodnotících nástrojů.
- › Nejméně častý je v ČR způsob hodnocení, kdy učitelé vedle známkování poskytují žákům i písemnou zpětnou vazbu. Zde je také největší rozdíl mezi učiteli v ČR a v celkovém průměru za všechny země – v ČR je dle výpovědí učitelů tato metoda využívána o poznání méně často.

5.2 Konstruktivistický postoj učitelů k výuce

V šetření TALIS 2013 byla sledována míra konstruktivistického postoje učitelů k výuce, pro který je charakteristická preference praktik cílených na konkrétní žáky a jejich kognitivní aktivizace a motivace.²⁷ Míra konstruktivistického postoje byla v šetření TALIS 2013 zjišťována pomocí výroků o úloze, kterou má učitel při výuce zastat, a o upřednostňování kognitivních procesů nad obsahem vyučované látky (viz graf č. 26):

Graf č. 26: Nahlížení učitelů na svou úlohu v roli učitele (konstruktivistický postoj)



Jak je patrné, konstruktivistický postoj vyjádřil v ČR i v mezinárodním průměru značný podíl učitelů. V ČR se podíl souhlasných reakcí na jednotlivé výroky (tj. odpovědi „rozhodně souhlasím“ a „souhlasím“) pohyboval v rozmezí od 87 do 96 %, v průměru za všechny země pak od 83 do 94 %. S výjimkou prvního výroku jsou přítomny podíly souhlasu v ČR v mezinárodním kontextu nadprůměrné.

U výroku, že úlohou učitele je usnadnit žákům jejich vlastní hledání odpovědí na otázky, převyšoval podíl souhlasících učitelů ve všech zemích 80 %. Až na Itálii platí totéž u názoru, že žáci by měli mít možnost pokoušet se sami hledat řešení praktických problémů dříve, než jim učitel řešení ukáže (v Itálii s tímto výrokiem souhlasilo 69 % učitelů). Názor, že procesy přemýšlení a uvažování jsou důležitější než konkrétní obsah kurikula, pak sdílí ve většině zemí 70 % a více učitelů, výjimku tvoří pouze Nizozemsko (64 %). S názorem, že žáci se nejlépe učí tím, že sami hledají řešení problémů, (rozhodně) souhlasí méně než 70 % učitelů v Itálii (59 %), Norsku (53 %) a Švédsku (45 %).

Rozdíly v odpovědích učitelů v šetření TALIS 2013 lze vysvětlit jak odlišnostmi mezi různými zeměmi (danými např. specifickou kulturou a politikou), tak i mezi rozdílnými školami (např. s různými

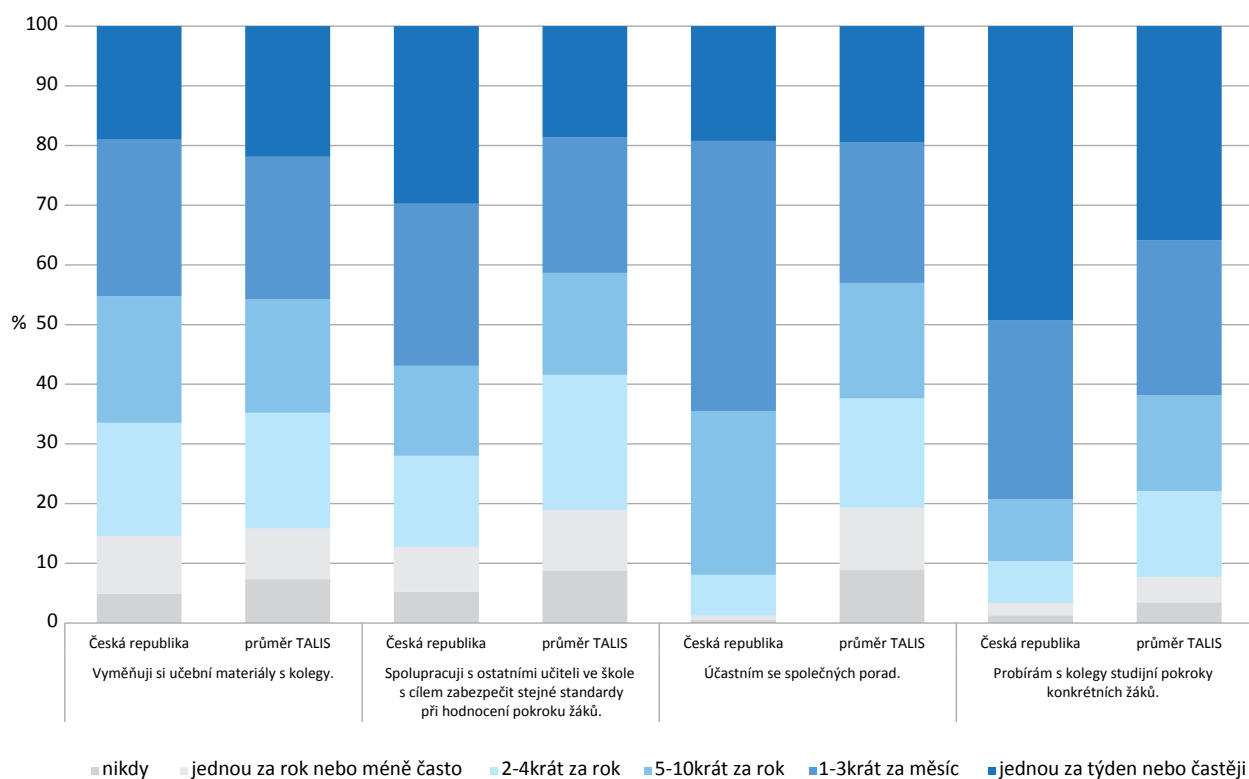
²⁷ Na učení je nahlíženo jako na proces utváření vědomostí, spíše než proces jejich předávání – viz Koncepční rámec šetření TALIS 2013.

prioritami, ale též třeba s odlišným složením učitelů) a rozličnými učiteli (s odlišnými postoji, nebo dle vyučovaného předmětu atp.). Reakce každého učitele na výroky uvedené v grafu byly převedeny na jediné číslo²⁸ a dále byl proveden rozklad rozptylu na výše uvedené tři úrovně. Ukázalo se, že odlišnostmi mezi zeměmi lze vysvětlit 12 % rozptylu a odlišnostmi mezi školami 2 %. Velkou část rozdílů v odpovědích učitelů (86 % rozptylu) lze tedy přisoudit odlišnostem mezi jednotlivými učiteli (v ČR zaujímají 81 % rozptylu rozdíly mezi učiteli a 19 % odlišnosti mezi školami).

5.3 Spolupráce učitelů ve škole

Mnoho současných studií zaměřených na učitele se nesoustředí jen na to, co se děje ve třídě, ale také na profesní aktivity, do nichž jsou učitelé zapojeni, včetně způsobů, jakými učitelé vzájemně interagují.²⁹ Jednotlivé způsoby spolupráce sledované v šetření TALIS 2013 byly rozděleny do dvou kategorií, a sice na ty, které vypovídají o výměně materiálů, informací a koordinaci činností spojených s výukou, a na způsoby, jež odkazují na komplexnější profesní spolupráci založenou zejména na kolektivně vykonávaných úkolech³⁰. Jak je z následujících dvou grafů patrné, v ČR i v průměru za všechny země byla dle výpovědí učitelů častější spolupráce formou výměny materiálů, informací a koordinace činností spojených s výukou než profesní spolupráce učitelů (viz grafy č. 27 a č. 28).

Graf č. 27: Spolupráce učitelů formou výměny materiálů, informací a koordinace

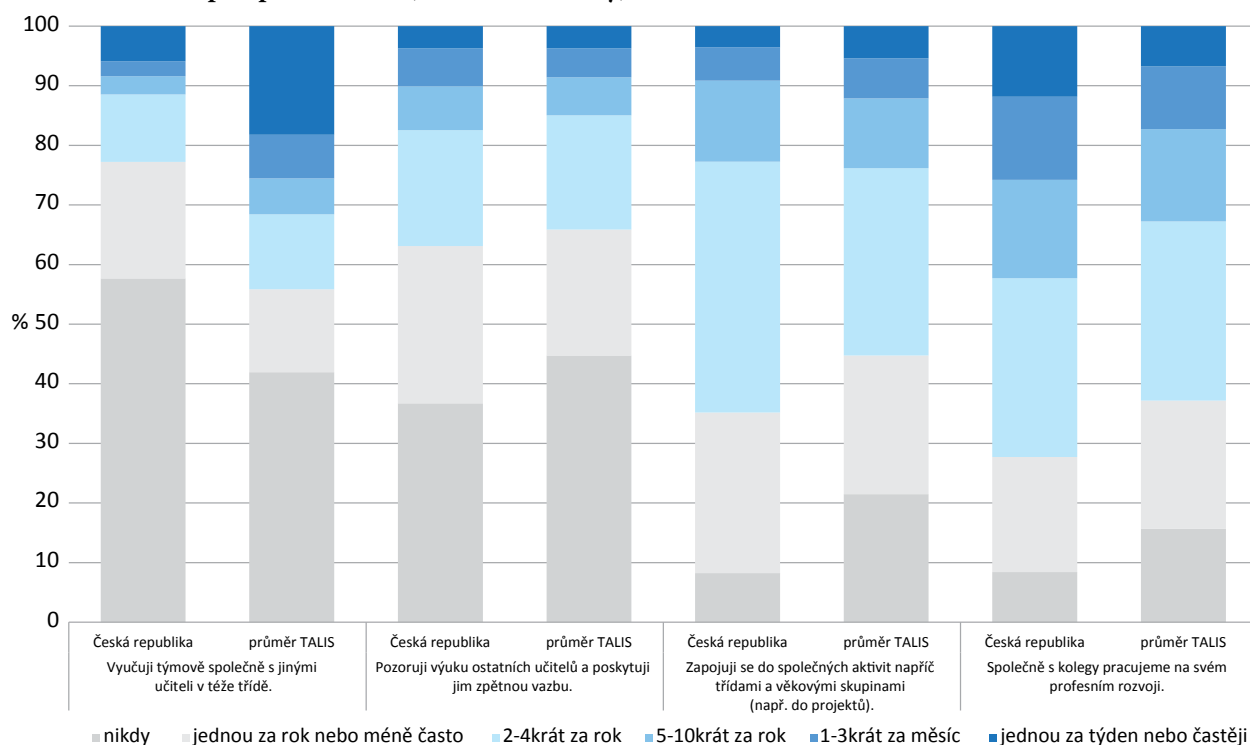


28 Tedy stupeň konstruktivistického postoje získaný na základě modelu konfirmační faktorové analýzy, podrobnosti viz mezinárodní zpráva šetření TALIS 2013.

29 Viz Koncepční rámec šetření TALIS 2013.

30 Aktivity profesní spolupráce („professional collaboration“) se ve větší míře pojí s pokrokovými formami profesionalizace, která vyžaduje hlubší výměnu názorů a zkušeností – viz odkaz na Clement a Vandenberghe (2000) v mezinárodní zprávě šetření TALIS 2008, dostupné [on-line] na: www.oecd.org/dataoecd/17/51/43023606.pdf [cit. 25. 4. 2014].

Graf 28: Profesní spolupráce učitelů (kolektivní aktivity)



Spolupráce založená na výměně učebních materiálů, informací a na koordinaci výuky je v ČR i v průměru za všechny země značně rozšířená. V ČR uvedlo 79 % učitelů, že s kolegy probírá jednou za měsíc nebo častěji studijní pokroky konkrétních žáků a téměř polovina tak dle své výpovědi činí dokonce 1krát týdně nebo častěji (oproti tomu v mezinárodním průměru je to 62 %, resp. 36 %). Společných porad se jednou za týden a častěji v ČR, jakož i v mezinárodním průměru účastní již jen přibližně pětina učitelů. V ČR je však naprostá většina učitelů minimálně 2krát do roka absolvuje (99 % oproti 81 % v mezinárodním průměru). Již o poznání méně častá je v ČR spolupráce s ostatními učiteli ve škole s cílem zabezpečit stejné standardy při hodnocení pokroku žáků a výměna učebních materiálů, nicméně 57 %, resp. 45 %, učitelů se alespoň jednou za měsíc dle své výpovědi těchto aktivit účastní a naprostá většina (95 %) jich tyto způsoby spolupráce alespoň někdy využila.

Společně vykonávané aktivity jsou podle výpovědí učitelů v ČR i v mezinárodním průměru realizovány mnohem méně často. Celkem 8 % učitelů v ČR nikdy nespolupracuje s kolegy na svém profesním rozvoji (v mezinárodním průměru je to 2krát tolik) a další zhruba polovina tak činí 4krát do roka či méně často (což odpovídá mezinárodnímu průměru). Jen 9 % učitelů v ČR dále uvedlo, že se minimálně jednou za měsíc zapojuje do společných aktivit napříč třídami a věkovými skupinami, nicméně 65 % tak minimálně 2krát do roka učiní a jen 8 % tento typ spolupráce vůbec nevyužívá (ve srovnání s tím v mezinárodním průměru tento typ spolupráce vůbec nevyužívá 21 % učitelů). Oproti tomu 37 % učitelů v ČR nikdy nepozoruje výuku ostatních učitelů s cílem poskytnout jim zpětnou vazbu a 58 % učitelů nikdy nevyučuje týmově (v mezinárodním průměru je to 45 %, resp. 42 %).

Celkově lze konstatovat, že je v ČR oproti mezinárodnímu průměru znatelně vyšší podíl učitelů, kteří do své praxe nezařazují týmovou výuku. V ostatních způsobech spolupráce jsou naopak učitelé v ČR oproti průměru za všechny země vždy o něco aktivnější.

Mezi výukou v různých zemích byly shledány poměrně velké rozdíly. Dále budou porovnány podíly učitelů, kteří se do uvedených způsobů spolupráce nikdy nezapojují.

V Dánsku a na Slovensku je jen přibližně desetina učitelů, kteří uvedli, že se nikdy nezapojují do týmové výuky; v Bulharsku, Nizozemsku a Španělsku je to zhruba 70 % učitelů. Pozorování výuky

ostatních učitelů a poskytování zpětné vazby je dále běžné v Japonsku a v Korejské republice: pouze 6 %, resp. 5 %, učitelů uvedlo, že tak nikdy nečiní oproti Španělsku, kde je takových učitelů 87 %. Ve Španělsku a Korejské republice je nejvyšší podíl učitelů, kteří uvedli, že se nikdy nezapojují do společných aktivit napříč třídami a věkovými skupinami, např. do projektů (zhruba polovina). Oproti tomu v ČR, Dánsku, Lotyšsku, Polsku a Vlámku (Belgie) je takových učitelů méně než desetina. ČR patří také mezi 16 zemí, kde méně než desetina učitelů uvedla, že nikdy nepracuje společně s kolegy na svém profesním rozvoji. Oproti tomu na Slovensku je takových učitelů 49 % a více než dvě pětiny takových učitelů je možné najít také ve Finsku a Vlámku (Belgie).

Jen v sedmi zemích více než desetina učitelů uvedla, že si nikdy nevyměňuje učební materiály s kolegy, nejvyšší podíl této odpovědi zaznamenala Brazílie a Island (obě země 19 %). Absence diskusí s kolegy o studijních pokrocích konkrétních žáků byla nejčastější v Korejské republice (uvedlo tak 25 % učitelů), v ostatních zemích byl tento podíl maximálně desetinný. Absenci spolupráce s ostatními učiteli ve škole s cílem zabezpečit stejné standardy při hodnocení pokroku žáků uvedlo ve všech zemích 1 – 20 % učitelů. Na spodní příčce žebříčku stojí Francie s 20 %, resp. Izrael s 19 %, a na horní příčce Polsko s 1 %. Nakonec jen 0,6 % učitelů se v ČR nikdy neúčastnilo společných porad, nižší podíl této absence zaznamenala jen Itálie a Portugalsko. Naopak ve Francii, v Chile a na Slovensku se společných porad neúčastnila zhruba třetina učitelů.

I u spolupráce učitelů byl proveden rozklad rozptylu do tří úrovní, a sice zvláště za spolupráci učitelů formou výměny materiálů, informací a koordinace činností spojených s výukou a za profesní spolupráci učitelů formou společně vykonávaných aktivit³¹. Ukázalo se, že rozdíly mezi různými školami lze vysvětlit přibližně 8 % rozptylu v rámci obou uvedených druhů spolupráce. Co se týče rozdílů, které lze přisoudit odlišnostem mezi zeměmi, zaujímají vyšší podíl u položek zaměřených na bližší spolupráci (26 %) než u položek zacílených na výměnu materiálů, informací a koordinaci (19 %). Částečnou roli zde tedy mohou hrát kulturní či politické rozdíly. Většina proměnlivosti se však odvíjí od odlišností mezi jednotlivými učiteli (tj. 66 %, resp. 73 %). Při pohledu na samostatné výsledky v rámci ČR byl pak podíl rozptylu, který zaujímají rozdíly mezi učiteli, u obou druhů spolupráce přibližně poloviční, další polovinu zaujímají rozdíly mezi školami (z toho 28 %, resp. 19 % rozdílů mezi základními školami a gymnázii).

Ve většině zemí byly dále nalezeny pozitivní souvislosti mezi (jakkoli častou) účastí v profesním vzdělávání v posledních 12 měsících od doby sběru dat a spoluprací formou výměny materiálů a koordinace, jakož i bližší spoluprací. V ČR souvisela frekvence zapojování se do obou druhů spolupráce s účastí ve všech sledovaných formách profesního vzdělávání (viz předchozí kapitola), s výjimkou účasti na pedagogických konferencích nebo seminářích a účasti v kvalifikačních programech.³²

5.4 Uplatňování různých vyučovacích postupů ve třídě

Učitelé měli dále dle pokynů v dotazníku vybrat jednu třídu, kterou vyučují, a poskytnout informace o její charakteristice³³ a o výuce v této třídě. Tato kapitola popíše, jakým vyučovacím postupům dávali učitelé v ČR a v jiných zemích přednost.

Grafy č. 29 a 30 ukazují podíly odpovědí učitelů v ČR i v průměru za všechny země. V prvním grafu jsou uvedeny častěji uplatňované a spíše tradiční postupy, v druhém grafu méně často uplatňované postupy zohledňující individuální potřeby žáků a tři pro žáky aktivizující způsoby výuky, které podle dosavadních zjištění mohou u žáků výrazně podpořit učení a připravit je na pozdější praxi v následném vzdělávání či na trhu práce³⁴: práce žáků ve skupinkách a společné hledání řešení problému či úkolu, práce žáků na projektech, jejichž dokončení trvá alespoň jeden týden, a práce žáků s ICT.

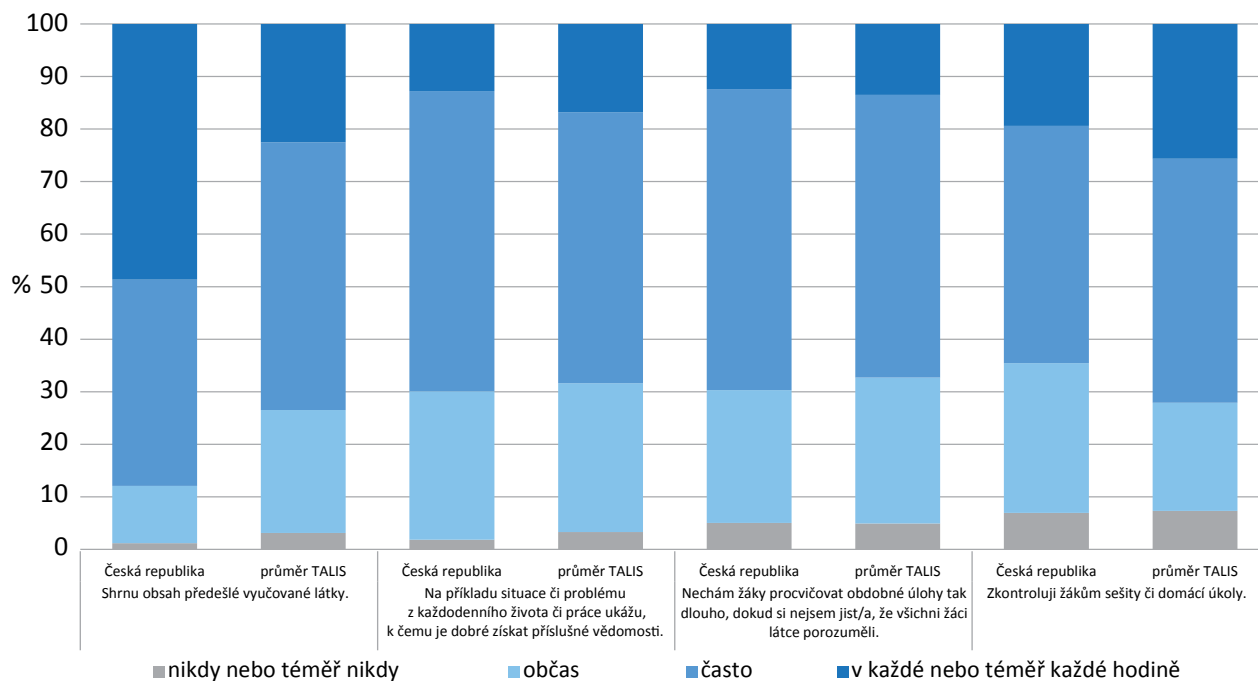
31 Pro tvorbu těchto dvou ukazatelů bylo opět využito konfirmační faktorové analýzy.

32 Pro posouzení vztahu zde bylo použito mnohonásobné lineární regrese (viz mezinárodní zpráva šetření TALIS 2013). Vzhledem k tomu, že v šetření TALIS 2013 nebyl sledován směr vztahu, píše se zde o „souvislostech“.

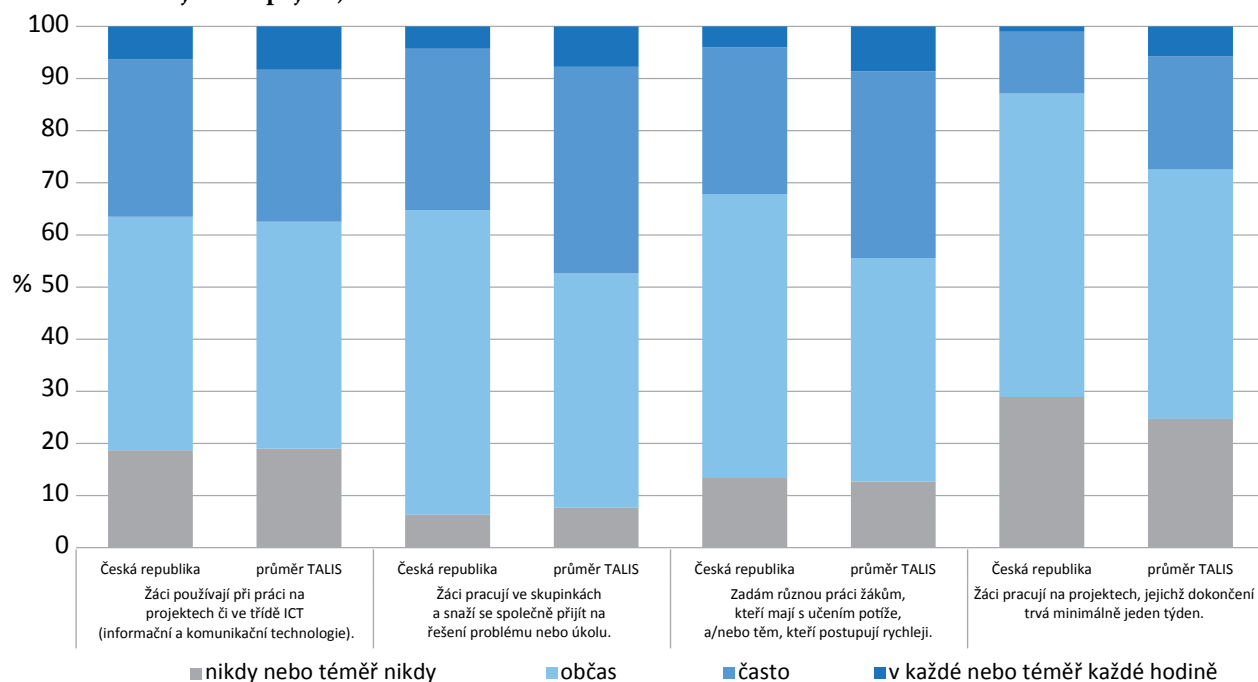
33 Tedy o počtu a složení žáků, o vyučovacím předmětu, nakolik tato třída odpovídá jako vzorek jiným učitelům vyučováním třídám.

34 Více je o tomto tématu uvedeno v mezinárodní zprávě šetření TALIS 2013.

Graf č. 29: Míra uplatňování vybraných vyučovacích postupů (učители častěji využívané)



Graf č. 30: Míra uplatňování vybraných vyučovacích postupů (zohledňující individualitu žáků a potřebu jejich aktivnějšího zapojení)



Oproti průměru za všechny země je v ČR vyšší podíl učitelů, kteří dle své výpovědi často či v (téměř) všech hodinách shrnou obsah předešlé vyučované látky, a naopak o něco menší podíl těch, kteří často či (téměř) v každé vyučovací hodině kontrolují žákům sešity či domácí úkoly. O poznání menší podíl učitelů v ČR než v mezinárodním průměru pak uvedl, že často či (téměř) v každé vyučovací hodině zadává různou práci žákům, kteří mají s učením potíže, a/nebo těm, kteří postupují rychleji, nechává žáky často či (téměř) v každé vyučovací hodině pracovat ve skupinkách, aby společně našli řešení problému, či na projektech, jejichž dokončení trvá minimálně jeden týden.

Až na míru zařazování práce žáků s ICT do výuky tak učitelé v ČR dle své výpovědi do jisté míry zaostávají v míře uplatňování způsobů výuky uvedených v druhém grafu za mezinárodním průměrem.³⁵ Při pohledu na tyto vyučovací metody je také možné si všimnout, že 29 % učitelů v ČR uvedlo, že nikdy nezadáva žákům práci na projektech, jejichž dokončení by trvalo minimálně týden. Oproti tomu práci v malých skupinkách do jisté míry využívá 94 % učitelů v ČR, nicméně oba tyto způsoby práce se žáky zařazují do výuky téměř tři pětiny učitelů (58 %) pouze občas.

Kromě zařazování aktivizujících prvků do výuky je zdůrazňována též potřeba uplatňování pestré škály různých vyučovacích postupů.³⁶ V ČR se od sebe učitelé různých předmětů v pestrosti využívaných postupů při výuce liší. Učitelé čtení, psaní a literatury, soudobých cizích jazyků i společensko-vědních předmětů vykazali nadprůměrně pestrou škálu postupů. Naproti tomu v matematice a přírodovědných předmětech využívají učitelé z nabízených výukových postupů menší počet. Učitelé matematiky se od vyučujících ostatních předmětů liší též výrazným příklonem učitelů k tradičnímu stylu výuky³⁷.

Co se týče mezinárodního srovnání, největší rozmanitost využívaných metod výuky (uvedených v prvním i druhém grafu) zaznamenaly ze všech zemí v šetření TALIS 2013 Abú Dhabí (Spojené arabské emiráty) a Chile. V nich u všech metod více než polovina učitelů uvedla, že je využívá často či (téměř) ve všech hodinách, a tři, resp. čtyři metody dokonce využívá často více než 80 % učitelů. Naopak na Islandu, v Japonsku a v Korejské republice byla zaznamenána nejmenší pestrost uvedených metod.³⁸

Graf č. 31 se zaměřuje na výše zmíněné aktivizující způsoby výuky a znázorňuje podíl učitelů v jednotlivých zemích a v mezinárodním průměru, kteří uvedli, že ten který způsob výuky využívají často či (téměř) ve všech hodinách³⁹. Země jsou řazeny podle součtu podílů učitelů, kteří v této frekvenci uvedené tři způsoby výuky využívají.

35 V míře zařazování práce žáků s ICT do výuky se učitelé v ČR od mezinárodního průměru neliší.

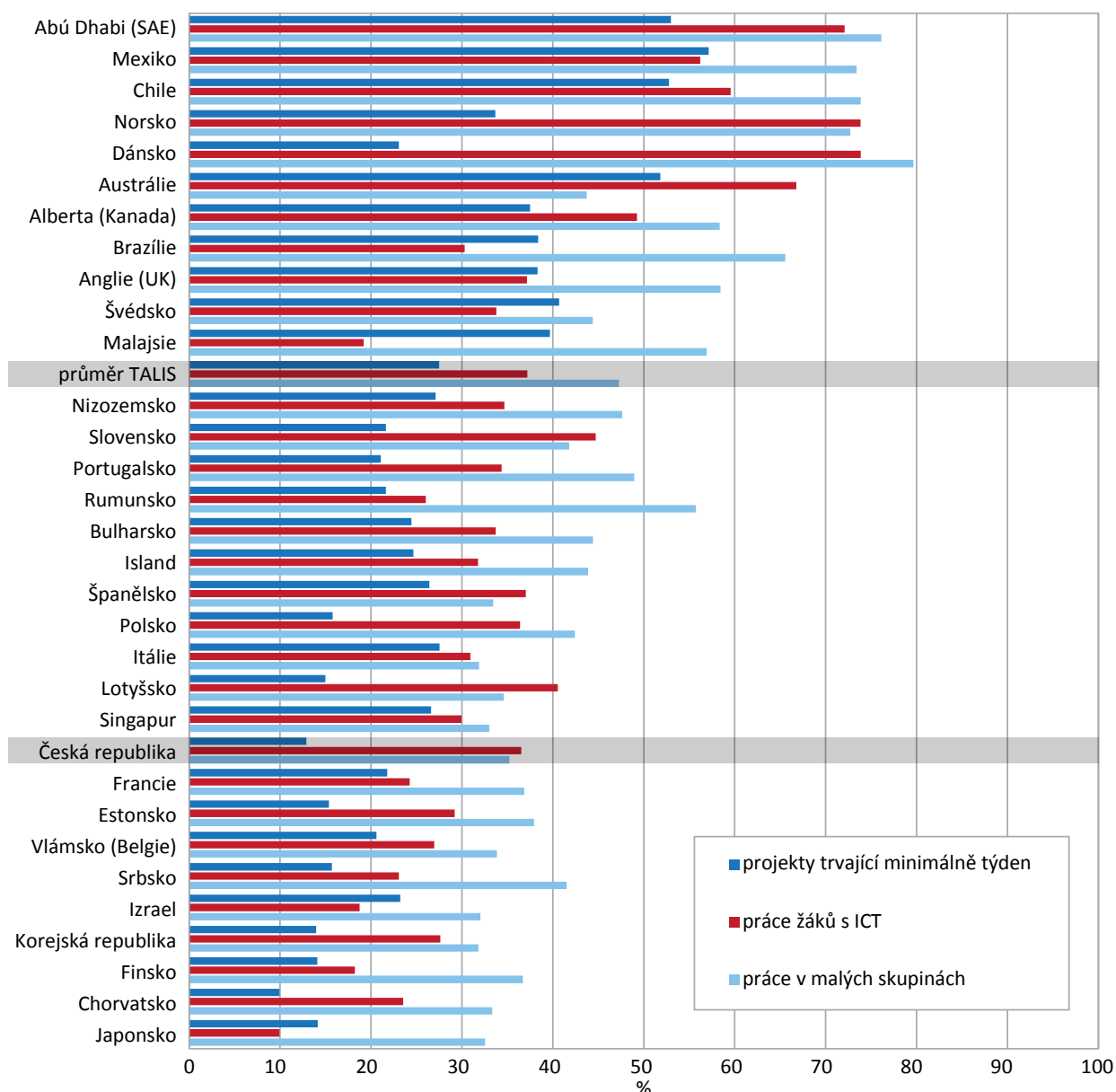
36 Viz např. Vieluf, S., Kaplan, D., Klieme, E., and Bayer, S.: *Teaching practices and pedagogical innovation: Evidence from TALIS*. OECD Publishing 2012.

37 Tedy z nabízených metod shrnutí obsahu předešlé vyučované látky, kontrolování sešitů a domácích úkolů a ponechání, aby žáci procvičovali danou látku tak dlouho, dokud si učitel není jistý, že ji všichni pochopili.

38 Na Islandu ani jednu z metod nevyužívá často či v (téměř) všech hodinách více než polovina učitelů a všechny metody zaznamenaly podíl takových učitelů v rozmezí od jedné čtvrtiny do poloviny.

39 Dále v textu bude na tuto frekvenci odkazováno jako na „často“ využívané způsoby.

Graf č. 31: Podíly učitelů, kteří využívají uvedené způsoby často či (téměř) ve všech hodinách



Největší rozdíly mezi zeměmi byly identifikovány u využívání ICT při výuce. Zatímco v Abú Dhabí (Spojené arabské emiráty), Dánsku a Norsku pracuje více než 70 % učitelů často se žáky při výuce s ICT, v Japonsku takto odpovědělo jen 10 % učitelů, a naopak největší podíl učitelů uvedl, že tuto metodu (téměř) nevyužívá (60 %). V Abú Dhabí (Spojené arabské emiráty), Dánsku, Mexiku a Norsku také více než 70 % učitelů často využívá práci žáků ve skupinkách; ČR se spolu s Japonskem řadí mezi země, kde je tento podíl kolem třetiny⁴⁰, a Japonsko též zaznamenalo nejvyšší podíl odpovědí, že tento způsob výuky učitelé (téměř) nevyužívají (19 %; v ČR je to 6 %). Nakonec ČR patří mezi země s nejnižším podílem učitelů, kteří dle své výpovědi s žáky při výuce často pracují na projektech, jejichž vyřešení trvá minimálně týden (nižší podíl je jen v Chorvatsku). Na druhou stranu však 71 % učitelů v ČR alespoň někdy tuto metodu při výuce využívá. V osmi dalších zemích třetina až více než polovina učitelů (55 % v Japonsku) tuto metodu nevyužívá (téměř) nikdy.

Celkově lze konstatovat, že v Abú Dhabí (Spojené arabské emiráty), Austrálii, Chile, Dánsku, Mexiku a Norsku byly alespoň dva z těchto aktivizujících způsobů výuky často využívány nadpoloviční větši-

40 Nejmenší podíl (32 %) zaznamenala Itálie, Izrael a Korejská republika.

nou učitelů (v Abú Dhabí /Spojené arabské emiráty/, Chile a Mexiku jsou to všechny tři tyto metody). Naopak Japonsko zaznamenalo celkově nejnižší míru častého uplatňování těchto tří způsobů výuky a zároveň u všech tří způsobů vykázalo nejvyšší podíl učitelů, kteří je (téměř) nikdy nevyužívají.

Jak ukázala analýza rozptylu, většina rozdílů v odpovědích se zakládá na odlišnostech mezi jednotlivými učiteli (80 % u práce žáků s ICT a 87 % u ostatních dvou metod); odlišnosti mezi jednotlivými školami a zeměmi zde hrají jen malou roli. Přesto lze poznamenat, že u práce žáků s ICT je vliv země a školy větší než u ostatních metod práce s žáky. To může být dáno vyššími finančními nároky, které jsou s ní spojeny.

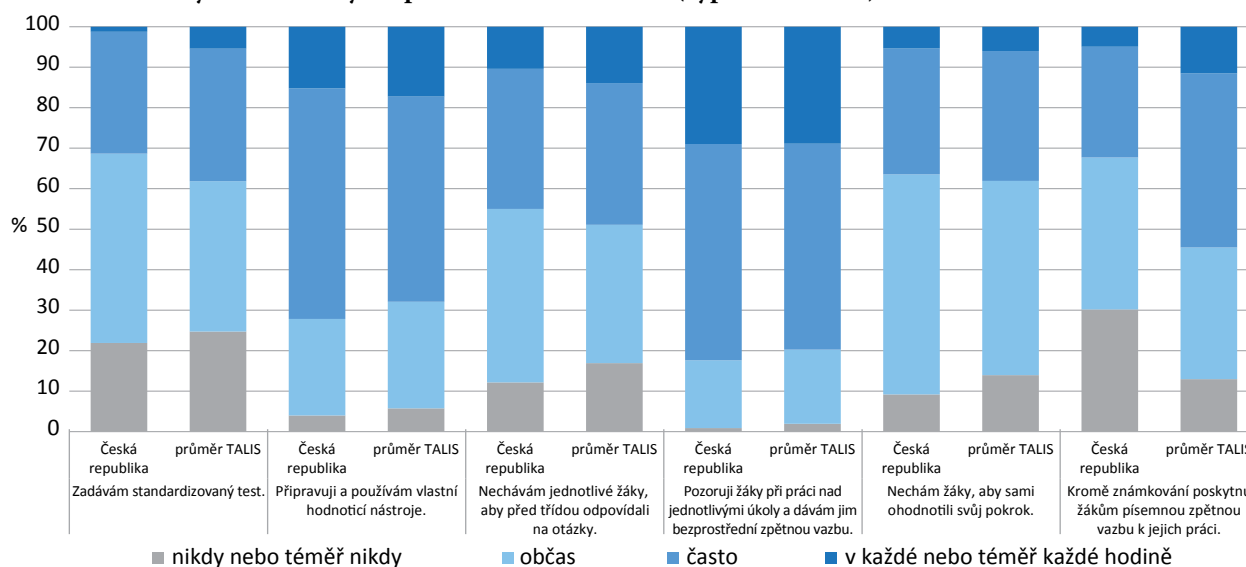
Dále byly v šetření TALIS 2013 sledovány souvislosti mezi konstruktivistickým postojem a uvedenými třemi aktivizujícími postupy uplatňovanými při výuce⁴¹. Míra uplatňování práce žáků ve skupinách a společného hledání řešení problému či úkolu souvisí pozitivně s mírou konstruktivistického postoje ve všech zemích zapojených v šetření TALIS 2013. Praxe zapojování žáků do projektů trvajících minimálně jeden týden již souvisí s konstruktivistickým postojem pouze v 16 zemích (včetně ČR) a zpravidla s menší intenzitou. Přitom v Korejské republice jako v jediné zemi souvisí vyšší míra konstruktivistického postoje s méně častým využíváním této metody. Stejně tak využívání ICT žáky při výuce či v projektech souviselo s konstruktivistickým postojem v 16 zemích (včetně ČR) a ve všech případech se jednalo o pozitivní vztah. Přitom se většinou opět jednalo o vztah slabší, než jaký byl identifikován u práce žáků ve skupinkách a společného hledání řešení problému či úkolu.

V naprosté většině zemí (včetně ČR) byla u učitelů, kteří se (ať již v jakékoliv intenzitě) účastnili v posledních 12 měsících nějakého druhu profesního vzdělávání, sledována souvislost s častým využíváním uvedených tří aktivizujících metod výuky⁴². V ČR časté využívání všech tří metod souviselo se zapojením do skupiny učitelů, která vznikla za účelem profesního rozvoje svých členů, a do individuálního nebo skupinového výzkumu zaměřeného na témata, která učitele odborně zajímají. V případě využívání práce žáků s ICT byla také zaznamenána souvislost s účastí v kurzech či seminářích a u práce žáků v malých skupinkách byla zjištěna souvislost s účastí v mentorování a/nebo ve vzájemných hospitacích a konzultacích s kolegy v rámci formálně nastaveného systému práce ve škole.

5.5 Uplatňování různých způsobů hodnocení žáků

V šetření TALIS 2013 bylo rozlišováno mezi různými způsoby hodnocení žáků (viz graf č. 32).

Graf č. 32: Míra využívání různých způsobů hodnocení žáků (výpovědi učitelů)



41 Pro sledování souvislostí zde bylo využito mnohonásobné lineární regrese, více viz mezinárodní zpráva šetření TALIS 2013.

42 Pro sledování souvislostí zde bylo využito logistické regrese, více viz mezinárodní zpráva šetření TALIS 2013.

Mezi často či v (téměř) každé hodině využívané způsoby⁴³ patří v ČR i v mezinárodním průměru zejména bezprostřední zpětná vazba při pozorování práce žáků na jednotlivých úkolech (82 %, resp. 80 % učitelů; podíl učitelů nevyužívajících tento způsob je jen nepatrný) a příprava a používání vlastních hodnotících nástrojů (72 %, resp. 68 % učitelů). Zhruba poloviční podíl učitelů v mezinárodním průměru též uvedl jako častý způsob, kdy žáci odpovídají na otázky před třídou (49 %), v ČR je to jen o něco méně (45 %).

Téměř dvě pětiny učitelů v ČR i v mezinárodním průměru (36 %, resp. 38 %) uvedly, že často vyzývají žáky, aby sami ohodnotili svůj pokrok. Obdobně 38 % učitelů v mezinárodním průměru zadává ve třídách často standardizovaný test, v ČR je to jen 31 %. Nejméně častý je v ČR způsob hodnocení, kdy učitelé vedle známkování poskytují žákům i písemnou zpětnou vazbu. Zde je také největší rozdíl oproti mezinárodnímu průměru. V ČR tak činí často 32 % učitelů, v mezinárodním průměru pak 55 %, a naopak je v ČR vyšší podíl učitelů, kteří tuto metodu vůbec neuplatňují (30 % v ČR oproti 13 % v mezinárodním průměru).

Lze doplnit, že v ČR uvedli učitelé čtení, psaní a literatury, soudobých cizích jazyků a společensko-vědních předmětů relativně pestřejší škálu způsobů hodnocení, naopak v přírodovědných předmětech učitelé dle své výpovědi tíhnou k nižšímu počtu využívaných způsobů hodnocení.

Mezi jednotlivými zeměmi byly shledány značné rozdíly. Podíly učitelů, kteří uvedli častou přípravu a používání vlastních hodnotících nástrojů, se pohybují od 29 % takových učitelů v Japonsku po 93 % v Brazílii. Časté zadávání standardizovaného testu uvedlo 8 % učitelů ve Francii oproti 71 % v Lotyšsku a Singapuru. Jen 5 % učitelů na Islandu nechává často jednotlivé žáky, aby před třídou odpovídali na otázky; v Itálii je to 80 % učitelů. Písemnou zpětnou vazbu kromě známkování často využívá 22 % učitelů v Lotyšsku a 82 % v Abú Dhabí (Spojené arabské emiráty) a Anglii (Spojené království). Ve Francii a na Islandu uvedlo jen 17 % učitelů, že často nechává žáky, aby sami ohodnotili svůj pokrok; v Anglii (Spojené království) je takových učitelů 69 %. Nakonec časté pozorování žáků při práci a poskytování bezprostřední zpětné vazby uvedlo 43 % učitelů v Japonsku a 94 % v Malajsii.

43 Dále zde budou kategorie odpovědi „často“ a „v každé či téměř každé hodině“ označovány jen jako „často“.

6.1 Hlavní zjištění

- › Naprostá většina učitelů v ČR (89 % a více) i v mezinárodním průměru (87 % a více) pracuje ve školách, jejichž ředitelé uvedli, že názory spolupracovníků jsou vzájemně respektovány, zaměstnanci otevřeně diskutují o obtížích, mají společné představy o vyučování a učení a obvykle sdílejí úspěch. Výrazně pozitivně jsou v ČR i v mezinárodním průměru hodnoceny též vztahy mezi učiteli a žáky. Čtvrtina učitelů v ČR, jakož i v mezinárodním průměru však pracuje ve školách, kde ředitelé spatřují rezervy ve spolupráci s místní komunitou.
- › V podílu učitelů, jejichž ředitelé označili, že se sledované nežádoucí jevy ze strany žáků vyskytují minimálně jednou za týden, zaznamenala ČR nadprůměrně dobré výsledky – až na podvádění, vandalství a krádeže a užívání/držení drog a/nebo alkoholu, jejichž podíl výskytu minimálně jednou za týden je v ČR a v mezinárodním průměru shodný. Nežádoucí projevy žáků, s nimiž se má dle výpovědi ředitelů ve školách v ČR minimálně jednou týdně možnost setkat více než 5 % učitelů, jsou neomluvené absence (6 %), podvádění (13 %) a pozdní příchody do školy (39 %). V případě neomluvených absencí však ČR dopadla nejlépe ze všech zemí.
- › Výskyt negativního chování ze strany učitelů byl ve všech třech sledovaných aspektech v ČR zaznamenán v o poznání menší míře, než jaká byla zaznamenána v průměru za všechny země. Absentérství a diskriminace se v ČR ze strany učitelů prakticky neobjevují. Pozdní příchody učitelů se vyskytují ve školách, kde v souhrnu působí necelá polovina učitelů, jedná se však v naprosté většině pouze o řídký jev.
- › Podíl učitelů v ČR, kteří souhlasili s výrokem, že žáci ve třídě vytvářejí příjemnou studijní atmosféru, je shodný s mezinárodním průměrem (71 %). U ostatních výroků ohledně atmosféry ve třídě již podali učitelé v ČR oproti průměru o něco pozitivnější zprávu. Přitom přibližně 85 % rozptýlu hodnocení výroků o atmosféře ve třídě lze vysvětlit rozdíly mezi jednotlivými učiteli, zbytek leží na úrovni jednotlivých zemí (8 %) a škol (7 %).
- › V průměru za všechny země stráví učitelé dle své výpovědi 79 % času vyučovací hodiny vlastním vyučováním a učením. Nicméně přibližně jeden ze čtyř učitelů ve více než polovině účastnících se zemí uvedl, že stráví minimálně 30 % času vyučovací hodiny zjednáváním pořádku a administrativními činnostmi.
- › Učitelé v ČR uvedli, že věnují vyšší podíl času vyučovací hodiny vlastnímu vyučování a učení (84 %), než je mezinárodní průměr, a naopak podprůměrný podíl zjednávání pořádku a administrativními činnostmi.
- › Podíl času vyučovací hodiny věnovaný vlastnímu vyučování ve třídě souvisí ve všech zemích zúčastněných v šetření TALIS 2013 s atmosférou v této třídě, jak o ní učitelé vypověděli. V mnohých zemích (včetně ČR) byla také zjištěna pozitivní souvislost mezi atmosférou ve třídě a využíváním práce žáků v malých skupinkách, jakož i práce žáků s ICT.

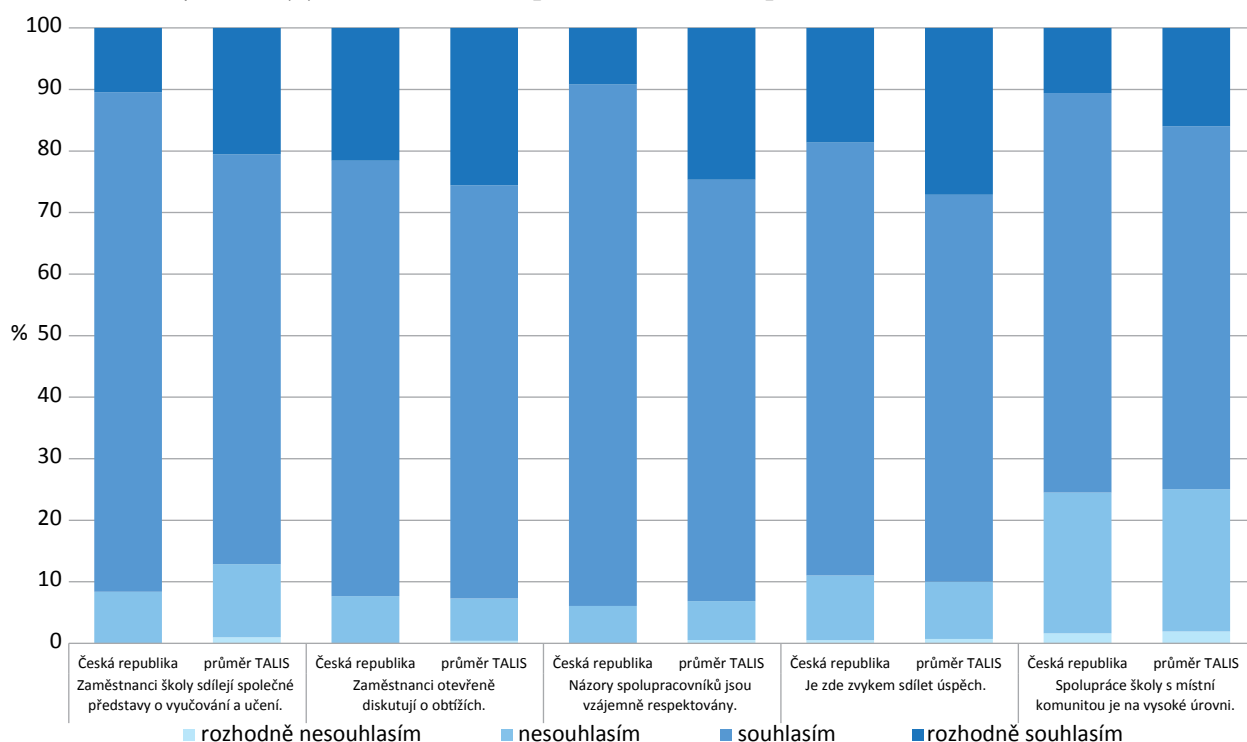
6.2 Atmosféra ve školách

Mezilidské vztahy

Z řady šetření vyplynulo, že školní klima souvisí se školními výsledky, jakož i s prospíváním žáků v oblasti emoční i sociální. Do klimatu školy se přitom výrazně promítají jak vztahy mezi žáky a učiteli, tak i mezi školami a rodiči a mezi řediteli a učiteli.⁴⁴

Atmosféru ve škole zčásti určují vztahy mezi školním personálem (tzv. profesní klima). Jak ukazuje graf č. 33, učitelé v ČR i v průměru za všechny země působí ve školách, kde ředitelé uvedli v tomto ohledu pozitivní hodnocení.

Graf č. 33: Podíly učitelů, jejichž ředitelé uvedli příslušné hodnocení profesního klimatu



Naprostá většina učitelů v ČR i v mezinárodním průměru pracuje ve školách, jejichž ředitelé si myslí, že názory spolupracovníků jsou vzájemně respektovány, kde zaměstnanci otevřeně diskutují o obtížích, mají společné představy o vyučování a učení a obvykle sdílejí úspěch (míra souhlasu⁴⁵ se v ČR pohybuje od 89 do 94 % a v mezinárodním průměru od 87 do 93 %).

Oproti tomu v hodnocení spolupráce školy s místní komunitou byli ředitelé kritičtější – celkem 25 % učitelů v ČR i v průměru za všechny země působí ve školách, jejichž ředitelé nesouhlasili s výrokem, že je tato spolupráce na vysoké úrovni.

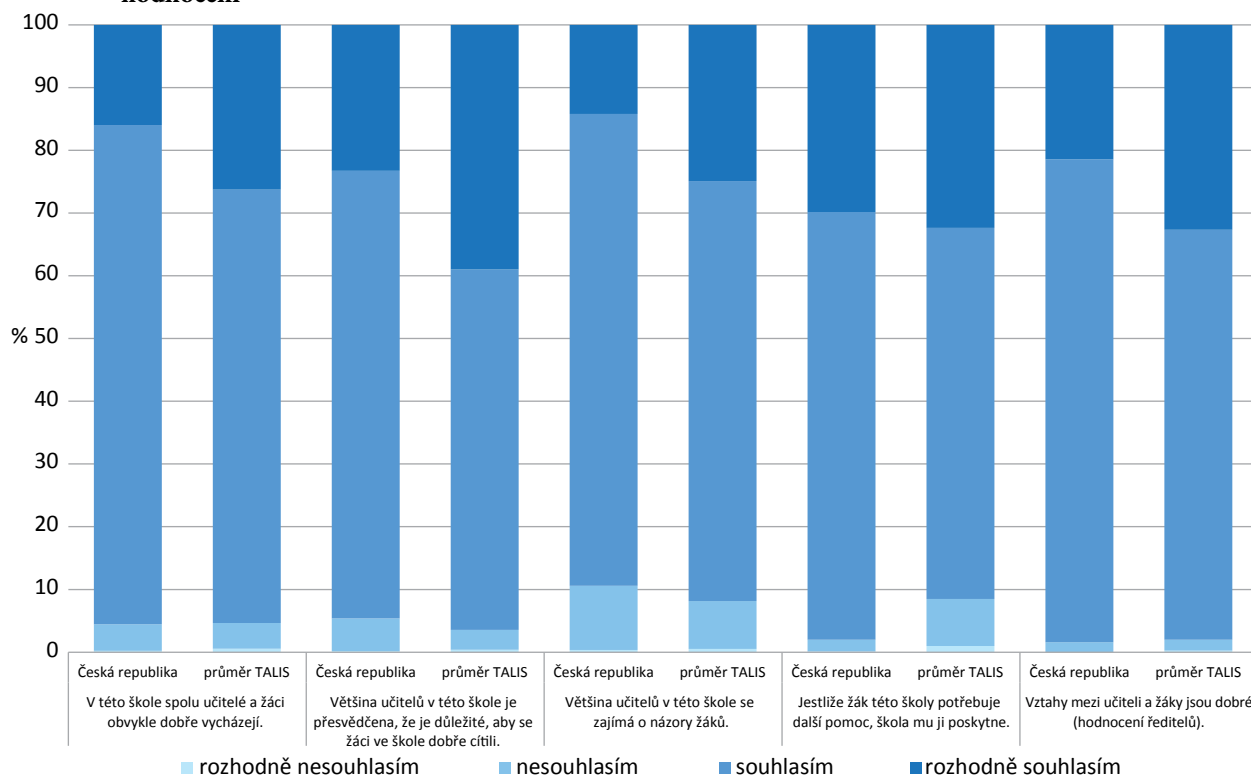
Přestože v mezinárodním průměru 87 % učitelů pracuje ve školách, kde ředitelé uvedli, že zaměstnanci sdílejí společné představy o vyučování a učení, v Chorvatsku je tento podíl pouze 57 %, a naopak v Japonsku 98 % a v Singapuru 97 %. Tři čtvrtiny učitelů dále pracují ve školách, kde ředitelé uvedli vysokou míru spolupráce školy s místní komunitou, v některých zemích byl však tento podíl méně než poloviční: v Dánsku (46 %), Nizozemsku (21 %), Norsku (41 %) a Švédsku (33 %). V ostatních hodnocených parametrech byl podíl souhlasu ve všech zemích 75 % a více.

44 Více viz Koncepční rámec šetření TALIS 2013.

45 Tedy podílu odpovědí „souhlasím“ a „rozhodně souhlasím“.

Dále byla věnována pozornost vztahům mezi žáky a učiteli. Jak ukazuje graf č. 34, i v tomto ohledu bylo hodnocení v naprosté většině případů pozitivní.

Graf č. 34: Učiteli uvedené hodnocení vztahů mezi učiteli a žáky, resp. podíl učitelů, jejichž ředitelé uvedli příslušné hodnocení



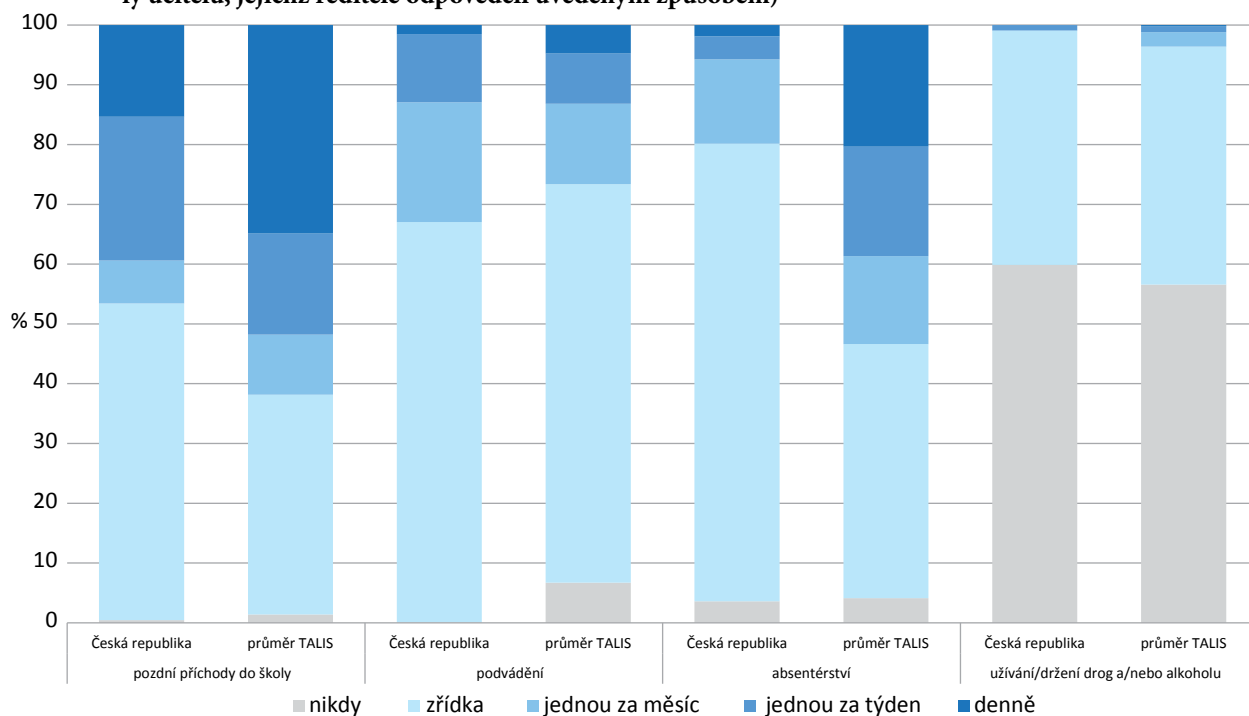
V ČR i v mezinárodním průměru pracuje 98 % učitelů ve školách, kde ředitel uvedl, že vztahy mezi učiteli a žáky jsou dobré, a 96 % učitelů v ČR, resp. 95 % v mezinárodním průměru, souhlasilo s výrokem, že v jejich škole spolu učitelé a žáci obvykle dobře vycházejí. Zároveň 95 % učitelů v ČR a 96 % v mezinárodním průměru označilo, že většina učitelů v této škole je přesvědčena, že je důležité, aby se žáci ve škole dobře cítili.

Obdobně 98 % učitelů v ČR souhlasilo s tvrzením, že jestliže žák této školy potřebuje další pomoc, škola mu ji poskytne; v mezinárodním průměru oproti tomu bylo 9 % učitelů, kteří s tímto výrokem nesouhlasili. S výrokem, že se většina učitelů v této škole zajímá o názory žáků, souhlasil naopak v ČR oproti mezinárodnímu průměru o trochu nižší podíl učitelů (89 % oproti 92 %). Přitom ve všech ze-
mích se všemi výroky souhlasilo více než 70 % učitelů.

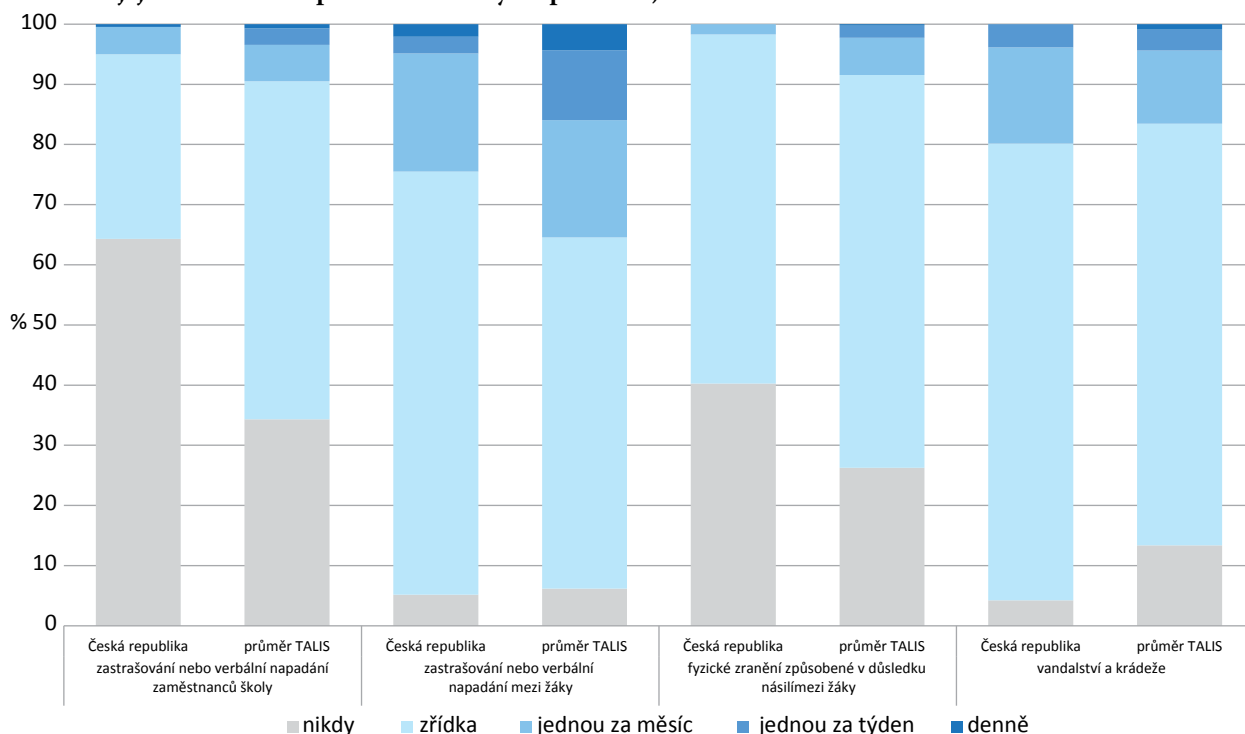
Výskyt nežádoucího chování ze strany žáků a učitelů

Atmosféru ve škole charakterizuje též míra nevhodného chování ze strany žáků a učitelů. Grafy č. 35 a 36 ukazují výskyt negativního chování žáků.

Graf č. 35: Výskyt nežádoucího chování ze strany žáků – pozdní příchody, absence, podvádění, omamné látky (podíly učitelů, jejichž ředitelé odpověděli uvedeným způsobem)



Graf č. 36: Výskyt nežádoucího chování ze strany žáků – agrese ze strany žáků, vandalství a krádeže (podíly učitelů, jejichž ředitelé odpověděli uvedeným způsobem)



Takřka všechny školy v ČR se dle výpovědí ředitelů alespoň zřídka setkávají s pozdními příchody žáků do školy a s podváděním. Co se týče pozdních příchodů, zaznamenala však ČR nadprůměrně

dobré výsledky. Celkem 15 % učitelů v ČR působí ve školách, kde jsou dle odpovědí ředitelů pozdní příchody žáků na denním pořádku, čtvrtina učitelů (24 %) ve školách, kde se pozdní příchody žáků vyskytnou jednou za týden, a 7 % ve školách, kde se tak děje jednou za měsíc. Zhruba polovinu učitelů (53 %) tak zaměstnávají školy, kde se tak děje pouze zřídka. Oproti tomu je v mezinárodním průměru učitelů ve školách, kde jsou pozdní příchody žáků na denním pořádku, 35 % a další větší čtvrtina učitelů pracuje ve školách, kde se tak děje jednou za týden (17 %) či za měsíc (10 %).

Dvě třetiny učitelů v ČR pracují dále ve školách, kde dochází k podvádění žáků zřídka (67 %) a další pětina ve školách, kde se tak děje jednou za měsíc (20 %). Celkem 11 % učitelů působí ve školách, které se s podváděním žáků setkávají jednou za týden a zbývající 2 % ve školách, kde je podvádění žáků na denním pořádku. Oproti tomu v mezinárodním průměru lze identifikovat 7 % učitelů ve školách, kde k podvádění žáků dle výpovědi ředitelů nedochází, za to však 5 % učitelů působí ve školách, v nichž je na denním pořádku.

Méně časté již jsou v ČR případy zastrašování a verbálního napadání mezi žáky, jejich neomluvené absence a případy vandalství a krádeží. Přitom v ČR pracuje v porovnání s mezinárodním průměrem menší podíl učitelů ve školách, kde by dle výpovědi ředitelů častěji než zřídka docházelo jak k zastrašování či verbálnímu napadání mezi žáky (25 % oproti 35 %), tak i k případům jejich neomluvené absence (20 % oproti 53 %). Co se vandalství a krádeží týče, dle odpovědi ředitelů se s nimi ve své škole měl v ČR příležitost setkat větší podíl učitelů (96 %) než v mezinárodním průměru (87 %). Ve valné většině se však opět jednalo o jev řídký.

Ostatní přestupky ze strany žáků se již v ČR vyskytují na menším počtu škol, a to spíše zřídka. Přitom zatímco 40 % učitelů v ČR působí ve školách, které se dle výpovědi ředitelů neseťkávají s fyzickým zraněním způsobeným násilím mezi žáky, v mezinárodním průměru je takových škol jen 26 %. S držetím drog a/nebo alkoholu se pak v ČR shodně s mezinárodním průměrem ve svých školách tři pětiny učitelů nikdy neseťkávají a 1 % se s ním setkává jednou týdně a častěji. Nejvýraznější rozdíl lze nalézt u zastrašování nebo verbálního napadání zaměstnanců školy – v ČR se s ním ve své škole neseťkalo 64 % učitelů oproti 34 % v průměru za všechny země.

Mezi jednotlivými zeměmi jsou ve výskytu nežádoucích jevů ze strany žáků znatelné rozdíly. Dále o nich bude pojednáno uváděním podílu učitelů ve školách, které se s jednotlivými přestupky dle výpovědi ředitelů setkávají jednou za týden a častěji.

V mezinárodním průměru pracuje 52 % učitelů ve školách, jejichž ředitel uvedl, že se zde vyskytují pozdní příchody žáků jednou za týden či častěji. Tento problém je nejrozšířenější ve Finsku (87 %), a naopak nejméně rozšířený v Chorvatsku (20 %). Kromě Finska je podíl učitelů z těchto škol 70 % a vyšší v Albertě (Kanada), Chile, Nizozemsku a Švédsku. Tyto země se přitom také řadí mezi ty s největším podílem učitelů ze škol, kde se objevují případy neomluvených absencí žáků. Přitom v Albertě (Kanada), Finsku a Švédsku pracuje více než 60 % učitelů ve školách, jejichž ředitel označil, že se tak děje minimálně každý týden (oproti 39 % učitelů v průměru za všechny země).

Nejvyšší podíl učitelů ve školách, kde ředitelé uvedli četnost výskytu podvádění minimálně jednou za týden, lze nalézt v Nizozemsku (58 %) a v Polsku (40 %). Naproti tomu ve třetině zemí zapojených do šetření TALIS 2013 (bez ČR) pracuje 5 % či méně učitelů ve školách, kde žáci dle výpovědi ředitelů podvádějí minimálně jednou za týden. Vandalství a krádeže byly nejčastější v Brazílii, Malajsii a Mexiku, kde 11 – 13 % učitelů pracuje ve školách, jejichž ředitel se s těmito přestupky setkává minimálně jednou za týden (v mezinárodním průměru i v ČR jsou to 4 %). Zhruba třetina (29 – 34 %) učitelů v Albertě (Kanadě), Brazílii, Mexiku, Švédsku a Vlámku (Belgie) pracuje ve školách, v nichž se řeší zastrašování nebo verbální napadání mezi žáky jednou za týden či častěji. V ČR, Japonsku, Malajsii, Singapuru a na Slovensku naproti tomu tento podíl činí 5 % či méně.

Učitelů ze škol, které jednou za týden a častěji dle výpovědí ředitelů řeší fyzické zranění způsobené v důsledku násilí mezi žáky a užívání či držení drog a/nebo alkoholu je v zemích zapojených v šetření TALIS 2013 již menší podíl (v průměru za všechny země 2 %, resp. 1 %). S fyzickým zraněním způsobeným v důsledku násilí mezi žáky se jednou za týden ve své škole může setkat 11 % učitelů v Mexiku, v ostatních zemích je to již 7 % a méně. Užívání či držení alkoholu či drog minimálně jednou za týden je nejrozšířenější ve školách v Albertě (Kanada; 6 % učitelů) a v Brazílii (týká se 7 % učitelů), v mezinárodním průměru i v ČR se tento jev vyskytuje ve školách, v nichž působí 1 % učitelů.

Méně rozšířené je také zastrašování nebo verbální napadání učitelů nebo dalších zaměstnanců školy (v průměru za všechny země 3 %). S tímto jevem se dle výpovědí ředitelů měl příležitost ve své škole minimálně jednou týdně setkat nejvyšší podíl učitelů v Austrálii (10 %), Brazílii (12 %), Estonsku (11 %) a Vlámku (Belgie; 9 %).

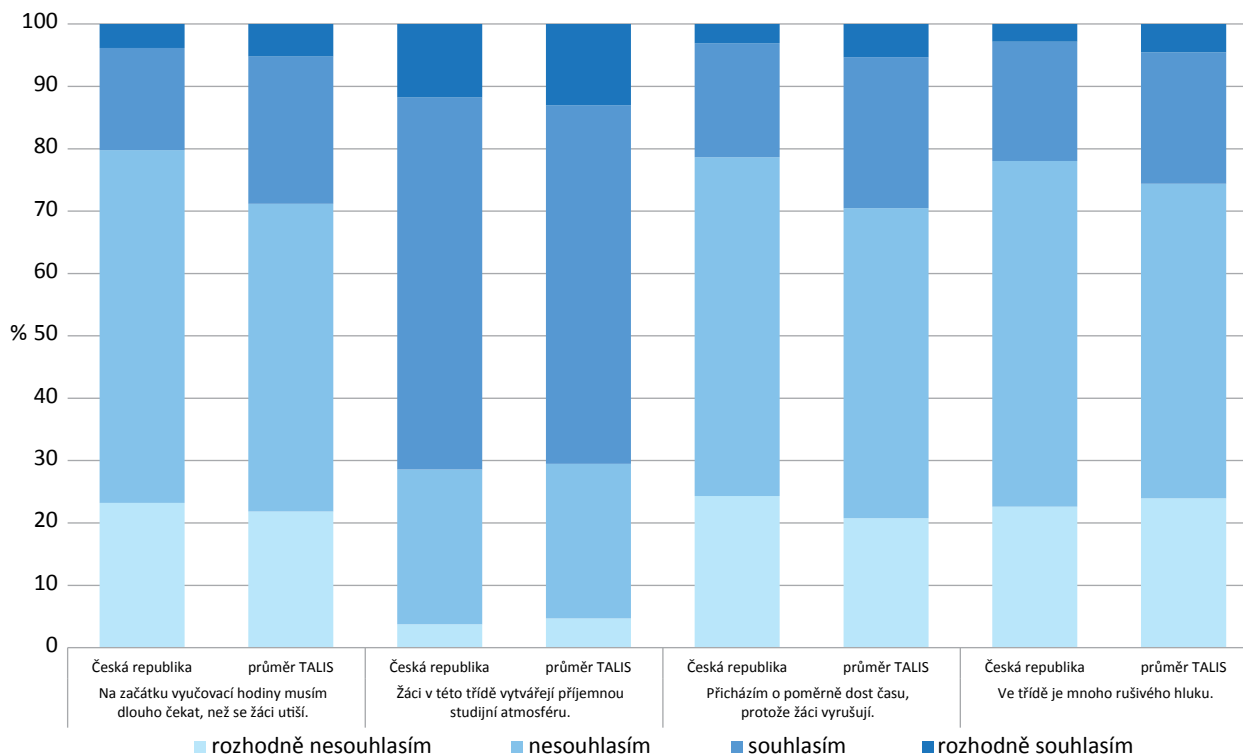
Celkově zaznamenala ČR v podílu učitelů, jejichž ředitelé označili, že se jednotlivé nežádoucí jevy ze strany žáků vyskytují minimálně jednou za týden, nadprůměrně dobré výsledky – až na podvádění, vandalství, krádeže a užívání/držení drog a/nebo alkoholu, jejichž podíl výskytu minimálně jednou za týden je dle výpovědí respondentů v ČR a v mezinárodním průměru přibližně stejný. Jevy, s nimiž se ve školách v ČR minimálně jednou týdně může setkat více než 5 % učitelů, jsou: neomluvené absence (6 %), podvádění (13 %) a pozdní příchody do školy (39 %). V případě neomluvených absencí však ČR dopadla nejpříznivěji ze všech zemí.

V šetření TALIS 2013 bylo zjišťováno i negativní chování ze strany učitelů, a sice pozdní příchody do školy, absentérství a diskriminace. Ve všech třech sledovaných aspektech ČR zaznamenala lepší výsledky, než je mezinárodní průměr. V ČR shodně 98 % učitelů pracuje ve školách, jejichž ředitel uvedl, že se ze strany učitelů nikdy nesesetkává s neomluvenými absencemi a také s diskriminací (např. založenou na pohlaví, příslušnosti k etniku, náboženském vyznání, znevýhodnění). U obou jevů přitom zbyla 2 % učitelů pracujících ve školách, kde ředitel uvedl, že se s nimi setkává jen zřídka. Co se týče pozdních příchodů, vyskytují se ve školách, kde pracuje 48 % učitelů, přičemž u 46 % se jedná o řídký jev a u 2 % o jev, který nastává zhruba jednou za měsíc. V mezinárodním srovnání mají přitom zejména Chile a Mexiko jeden z nejvyšších podílů učitelů ve školách, kde se všechny tři negativní jevy vyskytují alespoň jednou za týden. V ČR oproti tomu podíl učitelů ze škol, kde by k uvedeným jevům docházelo alespoň jednou za týden, ani v jednom případě nedosáhl 0,5 %.

6.3 Atmosféra ve třídách a podíl času věnovaného výuce v hodinách výuky

V dotazníku byli dále učitelé tázáni na kázeň a atmosféru v náhodně vybrané třídě, ve které vyučují.⁴⁶ Graf č. 37 ukazuje míru souhlasu s uvedenými výroky, kterou vyjádřili učitelé v ČR a která byla zaznamenána v průměru na jednu zemi v šetření TALIS 2013.

Graf č. 37: Míra souhlasu s výroky o atmosféře ve třídě (výpovědi učitelů)



Podíl učitelů v ČR, kteří souhlasili⁴⁷ s výrokem, že žáci v této třídě vytvářejí příjemnou studijní atmosféru, je shodný s mezinárodním průměrem (71 %). U ostatních výroků se již učitelé v ČR oproti tomuto průměru vyjádřili o něco pozitivněji. Podíl souhlasu s výroky, že na začátku vyučovací hodiny musí učitel dlouho čekat, než se žáci utiší, že učitel přichází o poměrně dost času, protože žáci vyrušují, a že je ve třídě mnoho rušivého hluku, se pohybuje od 20 do 22 %. Na rozdíl od toho v mezinárodním průměru jsou tyto podíly v rozmezí od 26 do 30 %.

Nejhůře hodnotili atmosféru ve třídě učitelé v Brazílii, kde se všemi uvedenými výroky souhlasilo 50 – 55 % učitelů. Naopak Abú Dhabí (Spojené arabské emiráty), Japonsko a Rumunsko se řadí mezi země, kde učitelé hodnotí atmosféru ve třídě nejlépe: v těchto zemích 80 % a více učitelů souhlasilo, že žáci vytvářejí příjemnou studijní atmosféru, a s ostatními výroky souhlasila ve všech případech méně než pětina učitelů.

Přibližně 85 % rozptylu v hodnocení výroků o atmosféře ve třídě⁴⁸ lze vysvětlit rozdíly mezi jednotlivými učiteli a jen 7 %, resp. 8 %, rozdíly mezi školami, resp. zeměmi. Mezi jednotlivými zeměmi a školami tedy nejsou zdaleka tak výrazné rozdíly jako mezi jednotlivými učiteli, jejichž vyučovací postupy a zkušenosti se i v jedné škole mohou značně lišit, a ovlivnit tak atmosféru ve třídě. V ČR bylo zaznamenáno 63 % rozdílů na úrovni jednotlivých učitelů, zbytek na úrovni jednotlivých škol.

46 Metoda náhodného výběru této třídy byla v dotazníku předepsána.

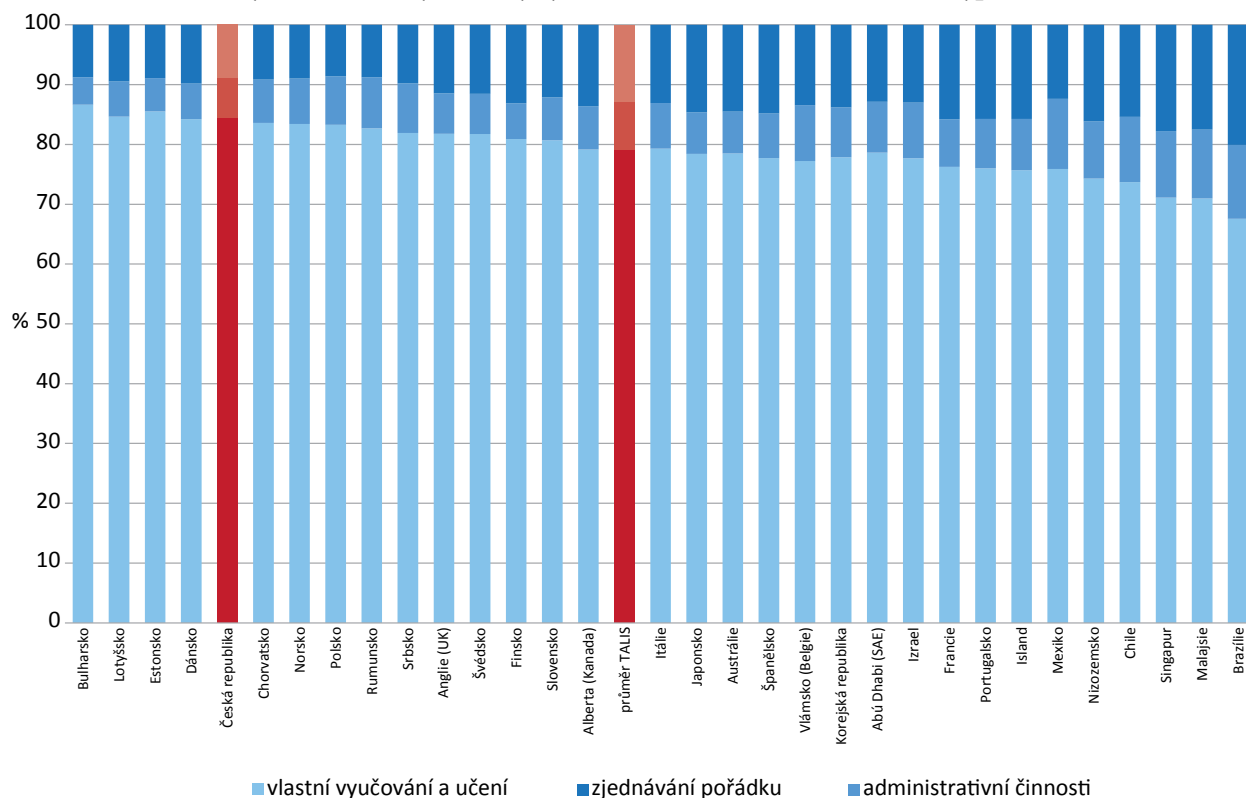
47 Tedy označili odpověď „rozhodně souhlasím“ či „souhlasím“.

48 Opět byl na základě konfirmační faktorové analýzy spočten pro každého respondenta celkový ukazatel, jak vnímá atmosféru ve třídě. Podrobnosti viz mezinárodní zpráva šetření TALIS 2013.

V šetření byla též sledována souvislost mezi atmosférou ve třídě (viz výše v této kapitole) a frekvencí využívání třech aktivizujících metod výuky, jak byly popsány v kapitole o využívání vyučovacích postupů ve třídě.⁴⁹ Přitom až na tři země byla ve všech zemích (včetně ČR) shledána souvislost mezi atmosférou ve třídě a využíváním práce žáků ve skupinkách, kdy se společně snaží přijít na řešení problému. U všech těchto zemí se jedná o vztah, kdy se s častým využíváním práce v malých skupinkách pojí lepší hodnocení atmosféry ve třídě. V 17 zemích (včetně ČR) se také s lepší atmosférou ve třídě pojí častější zařazování práce žáků s ICT do výuky. Oproti tomu častější využívání projektů, na kterých žáci pracují minimálně týden, již souvisí významně s lepší atmosférou ve třídě jen v osmi zemích a ČR mezi tyto země nepatří.

Kromě hodnocení atmosféry ve třídě byli v šetření učitelé dotazováni i na podíl času, který věnují výuce oproti administrativním činnostem a zjednávání pořádku ve třídě (ukázkování žáků). Graf č. 38 ukazuje žebříček zemí dle podílu času vyučovací hodiny věnovaného výuce.

Graf č. 38: Podíl času vyučovací hodiny strávený výukou a dalšími činnostmi ve třídě (výpovědi učitelů)



V zemích zapojených do šetření TALIS 2013 stráví učitel v běžné hodině typicky 79 % vlastním vyučováním a učením, 8 % administrativními úkony a 13 % zjednáváním pořádku.

Jak je patrné, ČR se umístila mezi země, kde učitelé uvedený průměrný podíl času vyučovací hodiny věnovaný zjednávání pořádku ve třídě nepřekročil desetinu (v ČR je to 9 %), a i co se týká času věnovaného administrativním úkonům, patří ČR mezi země s relativně nižším podílem (konkrétně 7 %). Na vyučování a učení tak učitelům v ČR v typické hodině dle jejich výpovědi připadá 84 % času vyučovací hodiny (spolu s Dánskem, Estonskem a Lotyšskem; vyšší podíl uvedli pouze učitelé v Bulharsku, tj. 87 %).

⁴⁹ Výpočet těchto vztahů byl proveden pomocí logistické regrese, přičemž bylo rozlišováno mezi odpověďmi „často“ nebo „v každé či téměř každé hodině“ a odpověďmi „občas“ či „nikdy nebo téměř nikdy“. Blíže informace jsou k dispozici v mezinárodní zprávě šetření TALIS 2013.

Naopak v Brazílii učitelé uvedli, že věnují v průměru 20 % času vyučovací hodiny zjednávání pořádku a spolu s Malajsií a Mexikem patří Brazílie též mezi země s nejvyšším podílem času věnovaného administrativním záležitostem (12 %). Na samotnou výuku tak učitelům v Brazílii v typické vyučovací hodině zůstává pouze 67 % času, což je nejméně ze všech zemí.

V Brazílii, Chile, Malajsií a Singapuru navíc uvedl jeden ze čtyř učitelů, že stráví 40 % času vyučovací hodiny nebo více zjednáváním pořádku ve třídě a administrativními činnostmi, a polovina učitelů v Brazílii, Malajsií a Singapuru dle své výpovědi stráví 15 % či více času vyučovací hodiny zjednáváním kázně ve třídě. Na rozdíl od toho polovina učitelů v Bulharsku, ČR, Estonsku, Chorvatsku, Lotyšsku, Polsku a Rumunsku uvedla, že zjednáváním kázně ve třídě stráví 5 % či méně.

Zajímavé je zjištění, že Japonsko patří mezi země, kde učitelé uvedli nadprůměrný podíl času věnovaného zjednávání pořádku ve třídě (15 %), přestože se zároveň řadí mezi země, kde učitelé hodnotí atmosféru ve třídě nejlépe (viz výše). V Japonsku však také učitelé dle své výpovědi věnují v týdnu ze všech zemí nejnižší podíl odpracovaného času výukou oproti jiným činnostem⁵⁰. Stojí také za zmínku, že v Bulharsku a Estonsku učitelé uvedli, že stráví administrativními záležitostmi v průměru 5 % času vyučovací hodiny, tedy ze všech zemí nejméně.

V rámci jedné země se navíc mohou učitelé od sebe do různé míry lišit. V tomto ohledu se ukázalo, že v podílu času, který učitelé v typické vyučovací hodině stráví vyučováním a učením, existují největší rozdíly mezi učiteli v Brazílii, Chile, Japonsku a Singapuru. ČR se naopak řadí mezi země, kde jsou tyto rozdíly relativně malé (ještě menší jsou však v Chorvatsku, Norsku, Polsku, Rumunsku a Srbsku).

Podíl času vyučovací hodiny věnovaný vlastnímu vyučování ve třídě souvisí ve všech zemích zúčastněných v šetření TALIS 2013 s atmosférou v této třídě, jak o ní učitelé vypověděli (čím vyšší je podíl času věnovaný výuce, tím lepší je hodnocení atmosféry)⁵¹. Nejmenší souvislost (jak ostatně vyplývá z výše uvedených zjištění) byla přitom zaznamenána v Japonsku (s hodnotou korelačního koeficientu 0,21), následují Chile, Korejská republika a Mexiko (s hodnotou pod 0,30). Naopak v Austrálii, ve Finsku, ve Francii, na Islandu, ve Španělsku a ve Švédsku je míra korelace mezi těmito dvěma aspekty nejvyšší (nad hodnotou 0,60).

50 Podíl času věnovaného výuce z celkového času, který učitelé odpracovali v posledním uplynulém kalendářním týdnu, je nejvyšší v Chile (91 %), Brazílii (69 %), Mexiku (68 %) a Finsku (65 %), a nejnižší naopak v Japonsku (33 %), Singapuru (36 %) a Malajsií (38 %). Průměr za všechny země je 50 % a ČR s podílem 45 % vykázala podprůměrný podíl času věnovaného výuce v posledním úplném kalendářním týdnu. V ČR učitelé v průměru uvedli, že odpracovali 39 hodin (tj. průměr za učitele vyučující na plné i částečné úvazky). Průměr za všechny země je přitom 38 hodin. Více viz mezinárodní zpráva šetření TALIS 2013.

51 Tyto výsledky vycházejí z výpočtu korelace, více viz mezinárodní zpráva šetření TALIS 2013.

7 Subjektivně vnímaná vlastní zdatnost učitelů a jejich spokojenost v zaměstnání

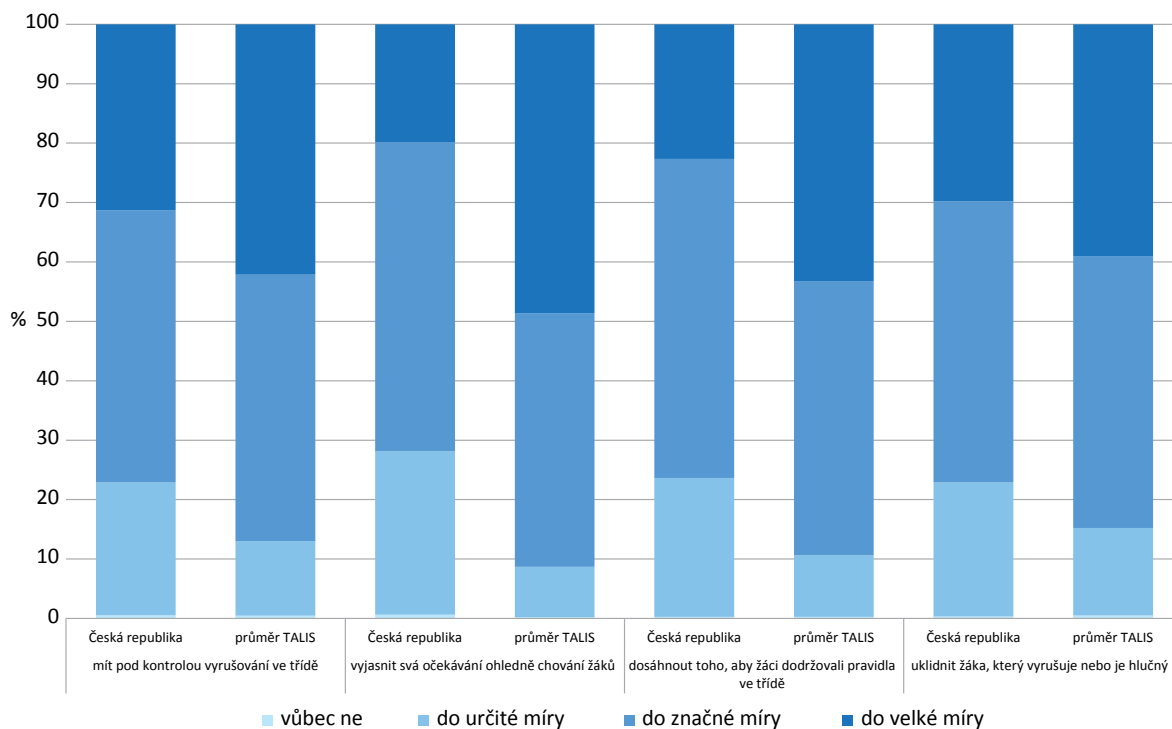
7.1 Hlavní zjištění

- › Učitelé v ČR hodnotí celkově svou zdatnost oproti učitelům v ostatních zemích (kromě Japonska) jako nižší. To platí zejména pro pocit, že zvládají různé činnosti vážící se k motivaci a aktivnímu zapojování žáků do výuky a že dokážou při výuce využívat alternativní vyučovací metody.
- › Přes výše uvedené však učitelé v ČR v naprosté většině uvedli, že jsou se svým výkonem v dané škole spokojeni (95 %), čímž se prakticky neliší od mezinárodního průměru (93 %). Na rozdíl od toho v Japonsku je se svým výkonem v dané škole spokojena jen polovina učitelů.
- › Většina učitelů v zemích zapojených do šetření TALIS 2013 si nemyslí, že by si společnost povolání učitele vážila (v průměru 69 %), přičemž v ČR jsou učitelé v tomto ohledu ještě skeptičtější (88 %). Mezi jednotlivými zeměmi však byly zaznamenány značné rozdíly.
- › Co se spokojenosti s povoláním učitele týče, v ČR i v mezinárodním průměru učitelé v naprosté většině uváděli, že nelitují svého rozhodnutí stát se učitelem (více než 90 %). Téměř třetina učitelů v ČR i v mezinárodním průměru si však říká, jestli by nebylo lepší, kdyby si bývali zvolili jiné povolání. Zároveň jen zhruba tři čtvrtiny uvedly, že kdyby si měly znovu vybrat, zvolily by si opět práci učitele.
- › O tom, že výhody učitelského povolání jednoznačně převažují nad jeho nevýhodami, je v ČR ze všech zemí přesvědčen nejnižší podíl učitelů (53 %).
- › S vyšší subjektivně vnímanou vlastní zdatností učitelů ve všech zemích do jisté míry souvisí vyšší spokojenost v zaměstnání, a naopak.
- › Spokojenost učitelů v zaměstnání souvisí ve všech zemích výrazně s příležitostmi, které mají zaměstnanci školy k tomu, aby rozhodovali o školních záležitostech. Ve 20 zemích (včetně ČR) souvisejí tyto příležitosti také se subjektivně vnímanou vlastní zdatností učitelů, přestože již v o poznání menší intenzitě.
- › S vyšší subjektivně vnímanou vlastní zdatností učitelů a jejich spokojeností v zaměstnání souvisí též ve všech či většině zemí (včetně ČR) vyšší míra konstruktivistického postoje, lepší vztahy učitelů se žáky a intenzivnější spolupráce mezi učiteli.
- › V ČR byla zaznamenána silná pozitivní souvislost mezi spokojeností učitelů v zaměstnání a názorem, že zpětná vazba má vliv na to, jak učitelé vyučují, a naopak není prováděna pouze za účelem splnit administrativní požadavky. Tento vztah se přitom do jisté míry projevil téměř ve všech zemích zapojených do šetření.
- › V šetření byly v řadě zemí (včetně ČR) zjištěny též souvislosti mezi spokojeností učitelů v zaměstnání, resp. mezi jejich hodnocením vlastní zdatnosti a složením žáků ve třídě (příp. ve škole na úrovni ISCED 2), jakož i podílem času vyučovací hodiny věnovaného udržování kázně.

7.2 Subjektivně vnímaná vlastní zdatnost učitelů

V šetření TALIS 2013 byla zjišťována subjektivně vnímaná vlastní zdatnost učitelů spadající do oblasti vedení třídy žáků, samotné výuky a motivace a angažování žáků. Existují důkazy, že sebehodnocení vlastní zdatnosti učitelů úzce souvisí s jejich výukovými postupy, s tím, nakolik aktivně ke své výuce přistupují a nakolik se celkově ve své práci dobře cítí⁵². Grafy č. 39, 40 a 41 ukazují odpovědi učitelů v ČR a v mezinárodním průměru na otázku, nakolik zvládají při výuce dosahovat uvedených žádoucích stavů.

Graf č. 39: Subjektivně vnímaná vlastní zdatnost učitelů v oblasti řízení třídy žáků



Subjektivně vnímaná vlastní zdatnost učitelů v ČR v oblasti řízení třídy žáků je ve všech čtyřech sledovaných oblastech v mezinárodním srovnání podprůměrná. Přesto však ve všech čtyřech ohledech více než 70 % učitelů označilo, že do značné či velké míry uvedené zvládá. Zároveň jen zcela nepatrný podíl učitelů v ČR i v průměru za všechny země označil, že se mu dosahování úspěchu v některé z těchto oblastí vůbec nedaří.

Co bylo výše řečeno u sebehodnocení zdatnosti učitelů v oblasti řízení třídy žáků, platí i pro sebehodnocení v oblasti samotné výuky (viz graf č. 40), s výjimkou využívání alternativních vyučovacích metod⁵³ – 46 % učitelů v ČR uvedlo, že je při výuce zvládá využívat jen do určité míry a 1 % učitelů alternativní vyučovací metody vůbec nezvládá využívat. Do značné či velké míry je v ČR tedy dle svého názoru zvládá využívat jen lehce nadpoloviční podíl učitelů (52 %). Oproti tomu v průměru za všechny země 77 % učitelů uvedlo, že při výuce zvládá využívat alternativní vyučovací postupy do značné či velké míry.

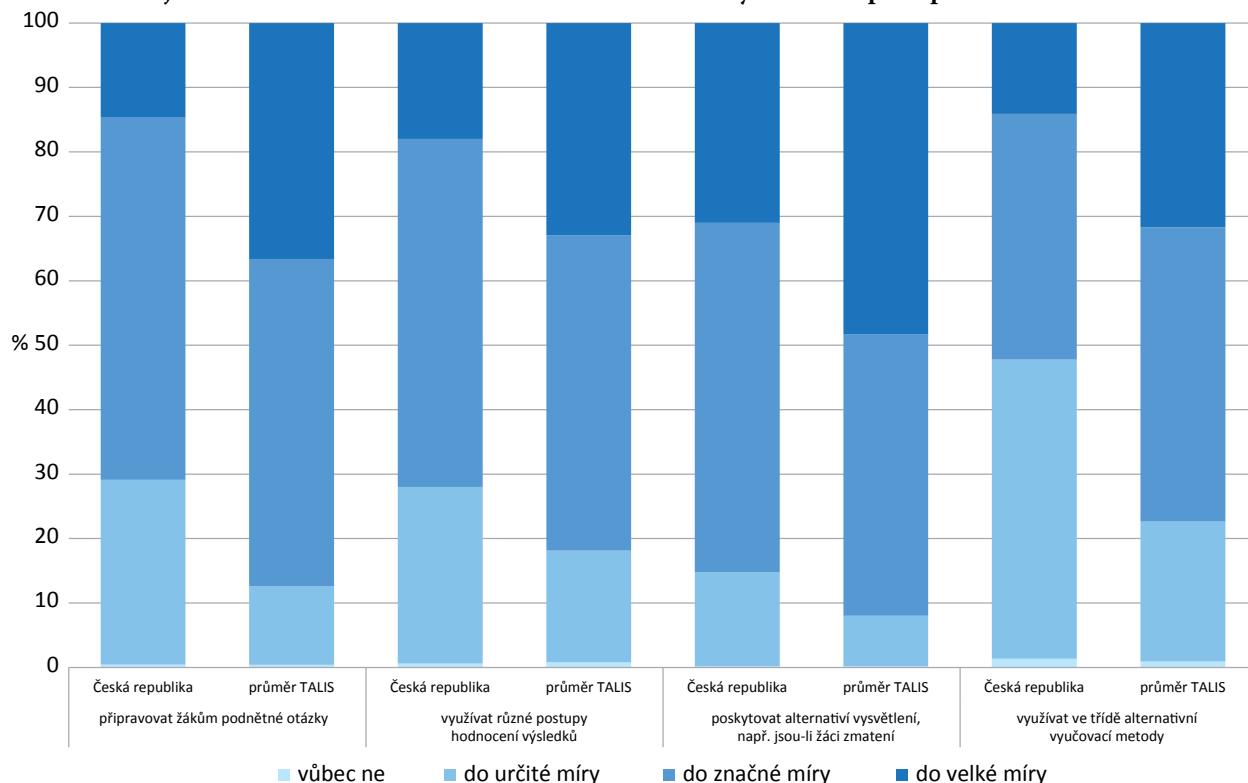
Učitelé v ČR nejméně důvěřují svým dovednostem v oblasti motivace a aktivního zapojování žáků do výuky (viz graf č. 41) a na rozdíl od mezinárodního průměru již u všech sledovaných položek převládá odpověď „do určité míry“. Největší podíl takového sebehodnocení vlastní zdatnosti uvedli učitelé u motivace žáků, kteří nemají zájem o školní práci (66 %). Motivovat takové žáky se zároveň

52 Více viz Koncepční rámec šetření TALIS 2013.

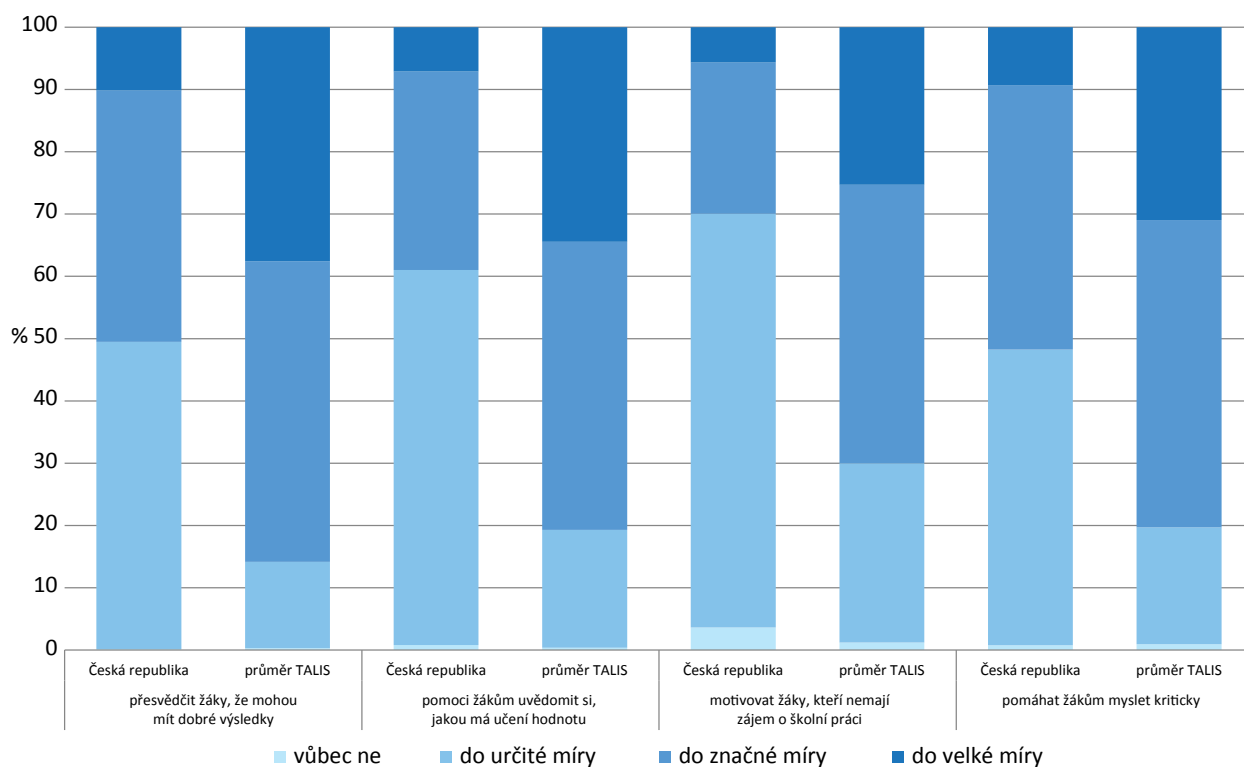
53 Tento termín v šetření TALIS 2013 označuje nové nebo inovativní vyučovací metody oproti tradiční výuce soustředěné na osobnost učitele (tedy např. projektovou výuku, práci ve skupinkách, individuální učební plány).

4 % učitelů dle svých slov nedaří vůbec. Oproti tomu průměrný podíl učitelů za všechny země, kteří uvedli, že nezvládají motivovat žáky, kteří nemají zájem o školní práci vůbec nebo je zvládají motivovat jen do určité míry, je 30 % a z toho odpověď „vůbec“ zaujímá jen 1 %.

Graf č. 40: Subjektivně vnímaná vlastní zdatnost učitelů v oblasti vyučovacích postupů



Graf č. 41: Subjektivně vnímaná vlastní zdatnost učitelů v oblasti motivace a aktivního zapojování žáků do výuky



Značná část učitelů v ČR též uvedla, že jen do určité míry zvládá pomoci žákům uvědomit si, jakou má učení hodnotu (60 %), přesvědčit žáky, že mohou mít dobré výsledky (49 %) a pomáhat žákům myslet kriticky (47 %). Oproti tomu v mezinárodním průměru 80 % a více učitelů u těchto činností uvedlo, že je zvládá do značné či velké míry (viz graf č. 41).

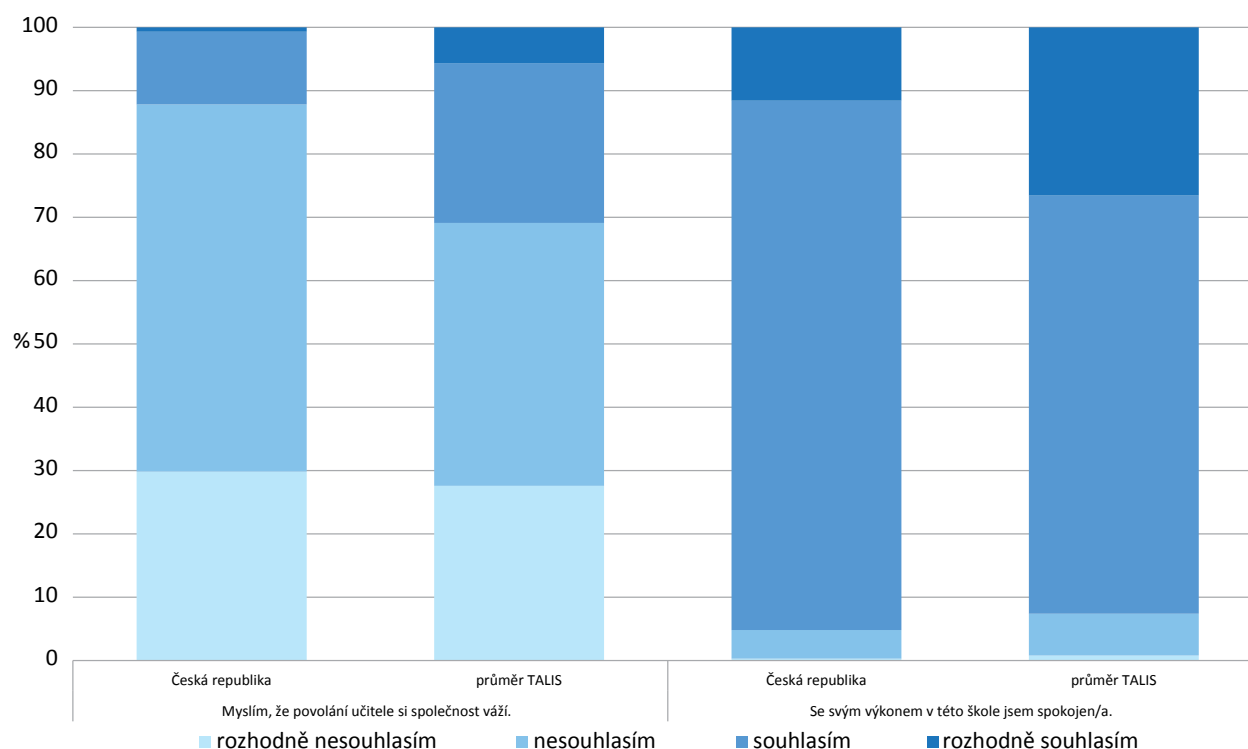
V hodnocení vlastní zdatnosti učitelů se mohou mezi sebou lišit jednotliví učitelé (zejména na základě individuálních charakteristik, dle vyučovaných předmětů apod.), nebo též celé školy (např. dle skladby žáků, stylu vedení školy). Přitom v ČR je možné rozdíly mezi jednotlivými učiteli vysvětlit 70 % rozptylu z celkového sebehodnocení zdatnosti učitelů, zbytek leží na úrovni škol. Co se týče sebehodnocení zdatnosti učitelů v oblasti motivace a aktivního zapojování žáků do výuky, leží na úrovni škol 36 % rozptylu oproti 23 % rozptylu na úrovni škol v oblasti vedení třídy žáků (u sebehodnocení zdatnosti učitelů v oblasti vyučovacích postupů je podíl rozptylu na úrovni škol 31 %).⁵⁴

Nejmenší podíl součtu odpovědí „do značné míry“ a „do velké míry“ byl ve všech hodnocených oblastech zaznamenán v Japonsku. V devíti oblastech se přitom ČR v tomto ohledu zařadila hned za Japonsko (ve dvou případech spolu s dalšími zeměmi) a celkově je dle výsledků šetření ČR druhou zemí s nejhorším sebehodnocením vlastní zdatnosti učitelů. Naopak celkově nejlepší hodnocení vlastní zdatnosti uvedli učitelé v Portugalsku, Rumunsku a v Abú Dhabí (Spojené arabské emiráty).

7.3 Spokojenost učitelů v zaměstnání

Graf č. 42 znázorňuje spokojenost učitelů se svým výkonem ve škole a s postojem veřejnosti k učitelské profesi v ČR a v průměru za všechny země. Jak si lze všimnout, přestože učitelé v ČR hodnotili svou vlastní zdatnost ve srovnání s mezinárodním průměrem hůře (viz výše), ve spokojenosti s vlastním výkonem ve své škole se od mezinárodního průměru výrazně nelišili.

Graf č. 42: Spokojenost učitelů se svým výkonem ve škole a s postojem veřejnosti k učitelům



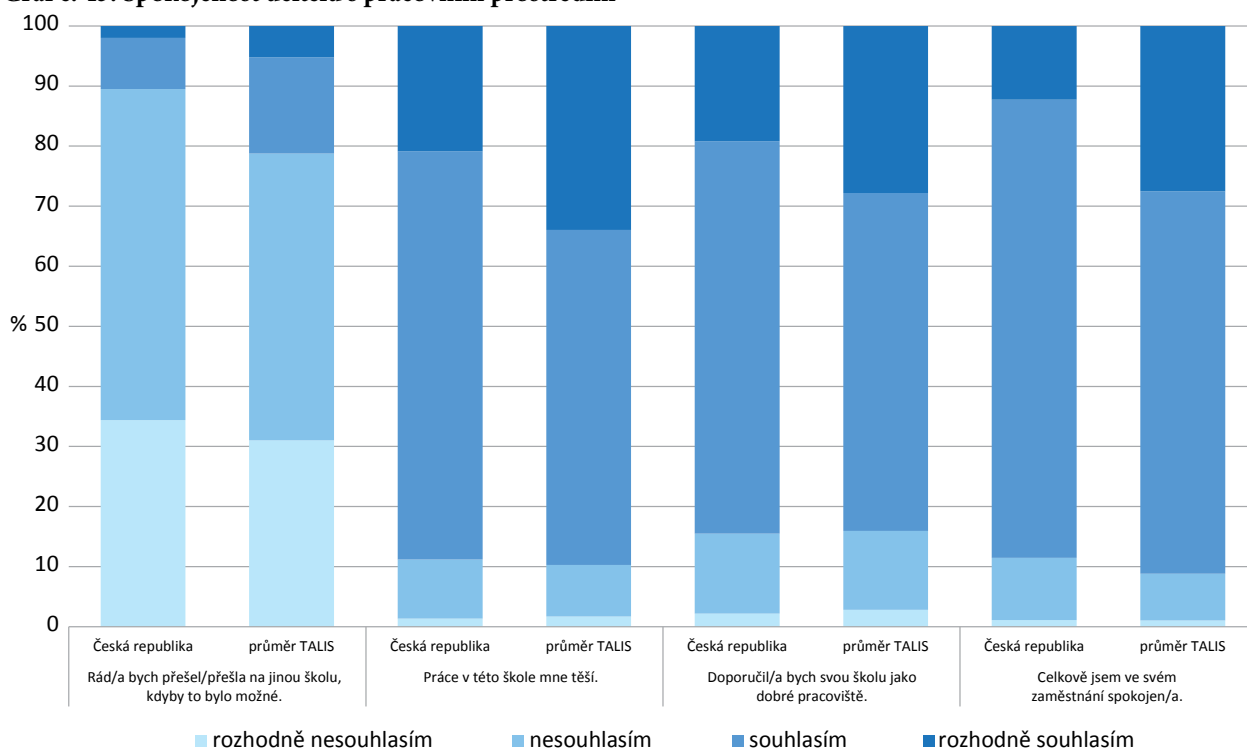
⁵⁴ Zde byly opět pomocí konfirmační faktorové analýzy vytvořeny ukazatele míry celkového sebehodnocení vlastní zdatnosti, jakož i zdatnosti v jednotlivých třech oblastech, jak jsou definovány výše (viz grafy).

Ačkoli byl v ČR oproti mezinárodnímu průměru menší podíl učitelů se svým výkonem ve škole „rozhodně spokojený“, spokojenost⁵⁵ se svým výkonem vyjádřilo 95 % učitelů v ČR a 93 % v mezinárodním průměru. Situace v ČR se zde liší od Japonska, kde učitelé hodnotili svou zdatnost ze všech zemí nejhůře a zároveň jich nejmenší podíl ze všech zemí byl se svým výkonem ve škole spokojen (50 %).

Z průměrného výsledku za všechny země zapojené do šetření TALIS 2013 lze usuzovat, že si většina učitelů nemyslí, že by si společnost povolání učitele vážila (69 %), přičemž v ČR jsou učitelé v tomto ohledu ještě skeptičtější (88 %). Zde lze identifikovat značné rozdíly mezi zeměmi. Pocit, že si společnost povolání učitele váží, sdílí nejmenší podíl učitelů ve Francii (5 %), na Slovensku (4 %) a ve Švédsku (5 %); naopak v Malajsii dosahuje podíl takových učitelů 84 % a kolem dvou třetin takových učitelů lze nalézt i v Abú Dhabi (Spojené arabské emiráty; 67 %), v Korejské republice (67 %) a v Singapuru (68 %).

Graf č. 43 ukazuje, jakou učitelé vyjádřili spokojenost s pracovním prostředím.

Graf č. 43: Spokojenost učitelů s pracovním prostředím



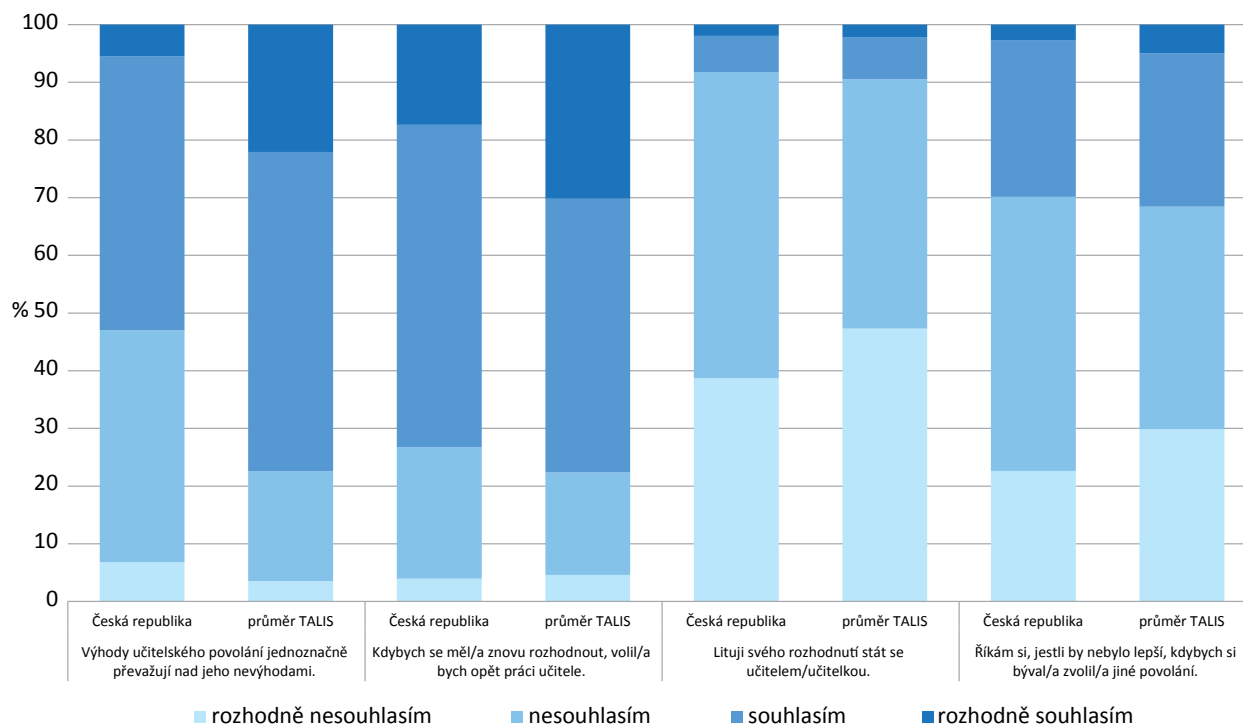
Učitelé v ČR i v mezinárodním průměru v naprosté většině uváděli, že jsou se svým pracovním prostředím spokojeni. Od mezinárodního průměru se ČR odlišuje zejména menším podílem učitelů, kteří by rádi přešli na jinou školu, kdyby to bylo možné (ČR patří mezi země s nejnižším podílem souhlasných reakcí na tento výrok), a dále nižším podílem odpovědi „rozhodně souhlasím“ z celkového podílu souhlasných reakcí na ostatní výroky.

Největší podíl učitelů, kteří jsou celkově ve svém zaměstnání spokojeni, je v Malajsii (97 %) a Mexiku (98 %), a nejmenší naopak v Anglii (Spojené království; 82 %), podprůměrný podíl znamenalo např. též Japonsko a Švédsko (obě země 85 %). V Japonsku a Korejské republice lze dále nalézt ze všech zemí nejmenší podíl učitelů, které práce v jejich škole těší (78 %, resp. 74 %) a kteří by doporučili svou školu jako dobré pracoviště (62 %, resp. 66 %).

⁵⁵ Tedy odpověď „rozhodně souhlasím“ či „souhlasím“, dále v textu budou tyto dvě kategorie slučovány, pokud není uvedeno jinak.

Graf č. 44 uvádí míru souhlasu učitelů s výroky, které mapují spokojenost učitelů se svým povoláním.

Graf č. 44: Spokojenost učitelů s povoláním učitele



Co se spokojenosti s povoláním učitele týče, v ČR i v mezinárodním průměru učitelé v naprosté většině uváděli, že nelitují svého rozhodnutí stát se učitelem (92 %, resp. 91 %). Téměř třetina učitelů v ČR i v mezinárodním průměru si však říká, jestli by nebylo lepší, kdyby si bývali zvolili jiné povolání (30 %, resp. 32 %)⁵⁶, a jen přibližně tři čtvrtiny uvedly, že kdyby si měly znovu vybrat, zvolily by si opět práci učitele (73 %, resp. 78 %).

O tom, že výhody učitelského povolání jednoznačně převažují nad jeho nevýhodami, je rozhodně přesvědčeno 22 % učitelů v mezinárodním průměru oproti 5 % v ČR a celkově s tímto výrokiem souhlasilo v mezinárodním průměru 77 % učitelů oproti 53 % v ČR. V tomto ohledu zaznamenala ČR nejnižší podíl souhlasu ze všech zemí.

Naopak nejvyšší podíl učitelů, kteří jsou názoru, že výhody učitelského povolání jednoznačně převažují nad jeho nevýhodami, je v Malajsii (98 %). V Malajsii a Mexiku je též ze všech zemí nejmenší podíl učitelů, kteří si říkají, zda by nebylo lepší, kdyby si bývali byli zvolili jiné povolání (9 %, resp. 10 %), a naopak nejvyšší podíl učitelů, kteří se domnívají, že kdyby se měli znovu rozhodnout, zvolili by si opět práci učitele (93 %, resp. 95 %). Práci učitele by si naopak znovu vybraly jen zhruba tři pětiny učitelů v Japonsku (58 %) a v Korejské republice (63 %) a ještě menší podíl ve Švédsku (53 %). V Korejské republice a ve Švédsku zároveň pětina učitelů uvedla, že litují svého rozhodnutí stát se učitelem (20 %, resp. 18 %), což je nejvyšší podíl ze všech zemí. Na rozdíl od toho v Mexiku svého rozhodnutí stát se učitelem litují jen 3 % učitelů.

Do rozdílů ve spokojenosti učitelů v zaměstnání se v ČR již více než do sebehodnocení zdatnosti učitelů promítá vliv charakteristiky školy⁵⁷ – do rozdílů v celkové spokojenosti v zaměstnání⁵⁸ se vliv

56 Oproti tomu na Slovensku je podíl učitelů, kteří si říkají, zda by nebylo lepší, kdyby si bývali zvolili jiné povolání, nadprůměrný (45 %) a nejvyšší podíl takových učitelů byl zaznamenán ve Švédsku (50 %).

57 Například dle přístupu vedení školy, ale též vliv daný odlišným složením učitelů, lokalitou apod.

58 Opět byly na základě konfirmační faktorové analýzy spočteny ukazatele, a sice celkové spokojenosti v zaměstnání (zahrnující všechny položky), jakož i spokojenosti s pracovním prostředím a s povoláním učitele.

školy promítá 45 %, do spokojenosti s pracovním prostředím se promítá vliv školy 53 % a do spokojenosti s povoláním učitele 31 %. V rámci téže školy se tedy učitelé liší zejména ve své spokojenosti s povoláním učitele.

Stojí také za zmínku, že ředitelé v ČR jsou s pracovním prostředím výrazně spokojenější než učitelé stejné školy⁵⁹. Přitom míra spokojenosti učitelů konkrétní školy nemá téměř žádnou souvislost se spokojeností jejich ředitele⁶⁰.

7.4 Některé další souvislosti

Ve všech zemích souvisí větší spokojenost učitelů v zaměstnání do jisté míry s pozitivnějším sebehodnocením své zdatnosti, a naopak. Zároveň byly zjištěny vztahy mezi proměnnými vypovídajícími o sebehodnocení zdatnosti učitelů či jejich spokojenosti v zaměstnání a dalšími proměnnými.⁶¹

Lze říci, že lepší vztahy mezi učiteli a žáky a častější či rozmanitější spolupráce mezi učiteli vždy do jisté míry souvisí s lepším hodnocením vlastní zdatnosti učitelů a s jejich větší spokojeností v zaměstnání. Výjimkou je pouze Korejská republika, kde spolupráce učitelů nesouvisela statisticky významně se spokojeností v zaměstnání.

Vyšší subjektivně vnímaná vlastní zdatnost učitelů souvisela také ve všech zemích statisticky významně s vyšší mírou konstruktivistického postoje a ve 29 zemích (včetně ČR) byly zaznamenány statisticky významné souvislosti mezi větší spokojeností v zaměstnání a vyšší mírou konstruktivistického postoje.

Obzvláště silné pozitivní souvislosti byly ve všech zemích identifikovány mezi spokojeností učitelů v zaměstnání a příležitostmi, jež mají zaměstnanci školy k tomu, aby rozhodovali o školních záležitostech. Na rozdíl od toho se subjektivně vnímanou vlastní zdatností učitelů tyto příležitosti pozitivně souvisí již jen ve 20 zemích (včetně ČR), a to v o poznání menší intenzitě.

Ve většině zemí zapojených do šetření TALIS 2013 (včetně ČR) navíc existuje pozitivní souvislost mezi možností zaměstnanců školy rozhodovat o školních záležitostech a názorem, že si povolání učitele společnost váží.

Zároveň ve většině zemí (včetně ČR) nebyla shledána souvislost mezi spokojeností učitelů v zaměstnání ani jejich subjektivně vnímanou vlastní zdatností a mírou uplatňování pedagogického stylu řízení školy, jak byl měřen v šetření TALIS 2013.

Ve všech zemích byla zjištěna negativní souvislost mezi spokojeností učitelů v zaměstnání a názorem učitelů, že je zpětná vazba ve škole často poskytována pouze s cílem splnit administrativní požadavky. Učitelé, kteří jsou v zaměstnání spokojenější, navíc ve všech zemích kromě Japonska a Slovenska častěji uváděli, že zpětná vazba má vliv na to, jak učitelé vyučují ve třídách. Přitom v ČR byla zaznamenána silná pozitivní souvislost mezi spokojeností učitelů v zaměstnání a názorem, že zpětná vazba má vliv na to, jak učitelé vyučují, a naopak není prováděna pouze za účelem splnit administrativní požadavky. Kromě toho byla silná pozitivní souvislost v ČR také identifikována mezi spokojeností učitelů v zaměstnání a zaměřením zpětné vazby na chování žáků a vedení třídy. S pozitivním sebehodnocením vlastní zdatnosti učitelů pak v ČR silně pozitivně souviselo hodnocení, které klade důraz na zpětnou vazbu od žáků.

59 Bylo provedeno porovnání průměrné hodnoty indexu spokojenosti s pracovním prostředím za všechny učitele s hodnotou indexu ředitele téže školy.

60 Korelace mezi indexem ředitele a průměrem indexů učitelů stejné školy je jen 0,12 – tedy velmi nízká.

61 Vztahy zde prezentované byly vypočteny pomocí regresní analýzy. Vzhledem k tomu, že šetření TALIS 2013 nesleduje kauzální vztahy, bude v textu odkazováno na „souvislosti“ mezi proměnnými. Podrobné výsledky těchto analýz jsou uvedeny v mezinárodní zprávě šetření TALIS 2013.

Zatímco v ČR učitelé, kteří se účastnili neformálních zaškolovacích aktivit, vyjádřili o něco větší spokojenost v zaměstnání, učitelé, kteří se účastnili formálních zaškolovacích aktivit, uvedli zase o něco lepší sebehodnocení vlastní zdatnosti. V mezinárodním kontextu byla souvislost mezi spokojeností učitelů v zaměstnání a jejich účastí v neformálních zaškolovacích aktivitách zaznamenána ve vyšším počtu zemí než souvislost mezi spokojeností učitelů v zaměstnání a jejich účastí ve formálních zaškolovacích aktivitách; u sebehodnocení vlastní zdatnosti učitelů tomu bylo naopak.

S lepším sebehodnocením vlastní zdatnosti učitelů i s jejich spokojeností v zaměstnání se ve většině zemí zapojených do šetření (včetně ČR) pojí nižší podíl žáků (10 % a méně) s horšími studijními výsledky a s problémy v chování, a naopak vyšší podíl (více než 10 %) mimořádně nadaných žáků ve třídě, ve které vyučují.⁶² V ČR byla zároveň zjištěna středně silná souvislost mezi podílem času věnovaného v uvedené vyučovací hodině zjednávání pořádku a sebehodnocením vlastní zdatnosti učitelů.⁶³ Významné souvislosti mezi podílem času věnovaného zjednávání pořádku ve třídě a sebehodnocením vlastní zdatnosti, jakož i spokojenosti v zaměstnání byly přitom zjištěny v naprosté většině, resp. všech zemích v šetření TALIS 2013 (včetně ČR).

V 18 zemích byla dále zjištěna negativní souvislost mezi sebehodnocením vlastní zdatnosti učitelů a podílem žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na úrovni ISCED 2 v dané škole (s lepším sebehodnocením vlastní zdatnosti učitelů souvisel nižší podíl takových žáků, tedy 10 % a méně, příp. jejich absence); v pěti zemích tomu bylo naopak. V 10 zemích však vyšší podíl těchto žáků statisticky významně souvisel s vyšší spokojeností v zaměstnání, naopak tomu bylo v 11 zemích. Přitom v ČR učitelé, kteří vyučují vyšší podíl žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, měli tendenci si méně věřit, že se jim daří dosahovat žádoucích výsledků, nicméně vyjádřili vyšší spokojenost v zaměstnání.

Ve 12 zemích se dále lepší sebehodnocení vlastní zdatnosti učitelů pojí s nižším podílem (30 % a méně) žáků ze sociálně a ekonomicky znevýhodňujícího prostředí na úrovni ISCED 2 v dané škole; v sedmi zemích tomu bylo naopak. V 16 zemích pak vyšší podíl takových žáků statisticky významně souvisel s nižší spokojeností v zaměstnání (naopak tomu bylo ve třech zemích). Přitom v ČR učitelé, kteří mají vyšší podíl těchto žáků ve třídě, uvedli o něco lepší sebehodnocení vlastní zdatnosti, avšak menší spokojenost v zaměstnání (tedy opačnou tendenci, než jaká byla zaznamenána u vyššího podílu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami).

62 V ČR a v Japonsku byla shledána obzvláště velká souvislost mezi podílem mimořádně nadaných žáků a sebehodnocením vlastní zdatnosti učitelů.

63 Spolu s dalšími pěti zeměmi, ještě větší souvislost pak byla zaznamenána v Norsku.

Národní zpráva šetření TALIS 2013

Zpracovali: Vendula Kašparová, Simona Boudová, Martina Ševců, Petr Soukup

První vydání

Vydala: Česká školní inspekce, Fráni Šrámka 37, Praha 5 v roce 2014 v nákladu 1 000 výtisků

Grafická úprava: Karel Lula

www.csicr.cz



INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ



Česká školní
inspekce

ISBN 978-80-905632-3-0