



# Výsledky šetření TALIS 2018

UČITELÉ A ŘEDITELÉ ŠKOL JAKO ÚČASTNÍCI  
CELOŽIVOTNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ

ČÁST I



MEZINÁRODNÍ ŠETŘENÍ O VYUČOVÁNÍ A UČENÍ



EVROPSKÁ UNIE  
Evropské strukturální a investiční fondy  
Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,  
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY

# Výsledky šetření TALIS 2018 (Část I.)

UČITELÉ A ŘEDITELÉ ŠKOL  
JAKO ÚČASTNÍCI CELOŽIVOTNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ

Zodpovědnost za vydání tohoto dokumentu nese generální tajemník OECD. Vyjádřené názory a použité argumenty nemusí nutně vyjadřovat oficiální postoje členských zemí OECD.

Tento dokument a jakékoli v něm použité informace a mapy se nedotýkají ani statusu či suverenity jakéhokoli území, ani vymezení mezinárodních hranic či názvů území, měst nebo oblastí.

Dokument je českým překladem mezinárodní zprávy vytvořeným v gesci České školní inspekce, která v České republice odpovídá za přípravu, realizaci a vyhodnocování mezinárodního šetření TALIS. Nejedná se tedy o oficiální překlad OECD, za kvalitu překladu a soulad s originálem odpovídá Česká školní inspekce a v případě nesouladu originálu s jeho přeloženou verzí může být za platný považován pouze originál.

**Tuto publikaci citujte následovně:**

OECD (2019), *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*, TALIS, OECD Publishing, Paris.

<https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>

ISBN (tištěná verze) 978-92-64-75256-6

ISBN (PDF) 978-92-64-54134-4

Řada: TALIS

ISSN: 2312962X (tištěná verze) ISSN: 23129638 (online verze)

Statistické údaje pro Izrael dodává příslušný úřad státu Izrael, který za ně zodpovídá. Využitím těchto dat ze strany OECD není dotčen status Golanských výšin, Východního Jeruzaléma a izraelských osad na Západním břehu Jordánu dle mezinárodního práva.

**Fotografie:** Cover © Hill Street Studios /Gettyimages

Opravy tiskových chyb publikací OECD naleznete online na adrese:

[www.oecd.org/about/publishing/corrigenda.htm](http://www.oecd.org/about/publishing/corrigenda.htm).

© OECD 2019

---

Obsah dokumentů OECD můžete kopírovat, stahovat nebo tisknout pro své vlastní použití a konspekty z publikací, databází a multimediálních produktů OECD můžete ve svých dokumentech, prezentacích, blozích, na webových stránkách a ve výukových materiálech použít pod podmínkou, že vhodně uvedete zdroj a autorská práva vlastníka. Veškeré žádosti o veřejné nebo komerční použití a práva k překladu směřujte na [rights@oecd.org](mailto:rights@oecd.org). Žádosti o povolení k vytvoření fotokopie částí tohoto materiálu pro veřejné nebo komerční využití směřujte přímo do Centra pro autorská práva (Copyright Clearance Center – CCC) na adresu [info@copyright.com](mailto:info@copyright.com) nebo do Centre français d'exploitation du droit de copie (CFC) na adresu [contact@cfcopies.com](mailto:contact@cfcopies.com).

---

# Předmluva

V dnešní době už vzdělávání není jen o tom, abychom žáky něco naučili, ale abychom jim pomáhali rozvíjet spolehlivé schopnosti a nástroje potřebné k tomu, aby se mohli bez obav orientovat ve stále komplexnějším, proměnlivějším a nejistějším světě. Žijeme ve světě, kde vše, co lze někoho snadno naučit a vyzkoušet ho z toho, lze zároveň snadno digitalizovat i automatizovat a kde společnost už žáky neodměňuje jen za to, co vědí – protože Google ví vše –, ale za to, čeho díky svým vědomostem dokážou dosáhnout. Dnešní učitelé musí žákům pomáhat samostatně myslet, spolupracovat s ostatními a rozvíjet vlastní identitu, životní náplň a smysl.

Z toho důvodu klademe na učitele velké nároky. Očekáváme, že budou mít hluboké a rozsáhlé znalosti o tom, co vyučují, i o těch, které vyučují, protože na učení žáků mají významný vliv právě vědomosti a péče učitele. To vyžaduje nejen profesionální znalosti, například znalost předmětu, znalost kurikula daného předmětu a povědomí o tom, jak se žáci tento předmět učí, ale také znalosti o odborném přístupu, aby učitelé dokázali vytvořit takové vzdělávací prostředí, které povede k dobrým vzdělávacím výsledkům. Nutné jsou i výzkumné a dotazovací dovednosti, jež učitelům pomáhají celoživotně se vzdělávat a růst ve svém oboru. Pokud žáci u svých učitelů nevidí, že se neustále aktivně vzdělávají, nerozvine se celoživotní vzdělávání ani u žáků.

Vzhledem ke specifickým aspektům učitelské profese se toto povolání od ostatních profesí v mnohém liší a nese s sebou daleko více výzev. Učitelé musí vynikat v multitaskingu, neboť musí v jednom okamžiku reagovat na žáky s různými potřebami, pracují s dynamikou třídy, která je nepředvídatelná, a učitel na ni musí reagovat ve zlomku vteřiny. Žáci jsou přitom svědky všeho, co učitel udělá, i když se to často týká pouze jednoho z nich. I to může mít vliv, jak vnímají učitele.

Od učitelů ovšem očekáváme mnohem více než jen to, co mají ve svém popisu práce. Očekáváme, že budou nadšení a empatičtí, budou podporovat angažovanost a zodpovědnost žáků, budou brát v potaz to, z jakého prostředí žáci pocházejí a jaké mají potřeby, budou podporovat spolupráci a společenskou soudržnost, poskytovat žákům průběžné hodnocení i zpětnou vazbu a dbát na to, aby žáci měli pocit, že si jich učitel cení a že každý žák je nedílnou součástí třídy. Snad každý člověk si vzpomene alespoň na jednoho svého učitele, který se skutečně zajímal o jeho život a plány, cíle, naučil ho mít rád učení, pomáhal mu pochopit sám sebe a objevit své touhy. A přesně tyto aspekty motivují většinu lidí k tomu, aby se z nich stali učitelé – podle mezinárodního šetření OECD o vyučování a učení (TALIS) považuje devět z deseti učitelů v účastnických zemích a ekonomikách OECD za hlavní motivaci k učitelské profesi právě možnost ovlivnit rozvoj dětí a přispět k rozvoji společnosti.

Je zřejmé, že mnohé školské systémy mohou pro to, aby učitelům pomohly tuto misi naplnit, udělat daleko více. Přednostně by se měl školský systém větší měrou zajímat o profesní názory učitelů jako odborníků na vyučování a učení. Šetření, jakým je TALIS – zjišťuje pohled učitelů na to, jak lze zorganizovat výuku a učení tak, aby se dosáhlo co nejlepších výsledků – jsou stále velmi vzácná.

Zákony, nařízení, systémy a instituce, na které mají vzdělávací politiky tendenci se zaměřovat, jsou pouze malou špičkou obrovského ledovce. Posunout vzdělávací systémy jiným směrem je velmi těžké právě proto, že pod hladinou, nad níž ční tato špička ledovce, se skrývá mnohem větší, neviditelná část, již tvoří zájmy, přesvědčení, motivace i obavy všech účastníků tohoto

procesu, včetně učitelů. Tady právě dochází k neočekávaným střetům, neboť velmi často stojí mimo povědomí veřejné politiky.

Autoři vzdělávací politiky dosáhnou při prosazování její reformy jen zřídka úspěchu, protože je k tomu nezbytné, aby pomohli lidem nejen pochopit, jaké změny jsou třeba, ale také vytvořili sdílené pochopení takových změn a společnou zodpovědnost za ně. Dále je pro úspěch nutné určit potřebné zdroje, vybudovat kapacity, vytvořit správné politické klima, nastavit opatření pro měření zodpovědnosti tak, aby podporovala inovace a vývoj, nikoli jen jejich dodržování, a vypořádat se se strukturami institucí, které často vychází ze zájmů či zvyků systému, ačkoli by měly vycházet spíše ze zájmů žáků. Pokud učitelům neumožníme podílet se na navrhování změn, pomohou s jejich zaváděním jen výjimečně.

Názory učitelů vyjádřené v šetření TALIS vypovídají mnohé o propasti mezi pedagogickou vizí a praxí, mezi profesními ambicemi a stále ještě vysoce industriální organizací práce. Pro naplnění rostoucí poptávky po kvalitních učitelích musí jednotlivé země vynaložit větší úsilí, nestačí jen učinit z učitelství lépe placenou profesi. Ze všeho nejdůležitější je, aby se tento obor stal intelektuálně atraktivnější díky lepší podpoře pracovníků s pokročilými znalostmi, kteří vykazují vysoký stupeň profesní nezávislosti a kultury spolupráce. K tomu je učitelům nutné poskytovat i lepší příležitosti, jak se připravit na budoucí svět. Podle šetření TALIS prošlo v účastnických zemích a ekonomikách OECD jen něco málo přes polovinu učitelů školením v oblasti využití technologií ve výuce a méně než polovina se při zahájení učitelské profese cítila dobře připravena. To kontrastuje s tím, že dvě třetiny učitelů uvedly, že největší vliv na jejich profesní rozvoj měly aktivity zaměřené na inovace ve výuce.

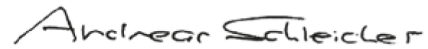
Úspěšné vzdělávací systémy 21. století udělají vše pro to, aby rozvíjely zodpovědnost učitelů za svůj profesní výkon. Setkávám se s mnoha lidmi, kteří tvrdí, že nemohou dát učitelům a vedoucím pracovníkům ve školách větší autonomii, protože jim chybí způsobilost a odbornost pro její úspěšné využití. To může být částečně pravda, avšak udržování normativního modelu učitelství k větší kreativitě učitelů nepřispěje – stejně jako se z kuchařů vyškolených jen pro ohřívání hotových hamburgerů nikdy nestanou šéfkuchaři. Pokud naopak budou učitelé cítit zodpovědnost za svou třídu a žáci budou cítit zodpovědnost za své učení, vytvoří se produktivní vzdělávací prostředí. Řešením je tedy posilovat v této profesi zároveň důvěru, transparentnost, profesní autonomii a kulturu spolupráce.

Industriální model vzdělávání se i v dnešním rychle se měnícím světě mění jen velmi pomalu. Ani ten nejlepší ministr školství dnes nedokáže vystihnout skutečné potřeby milionů žáků, stovek tisíc učitelů a desítek tisíc škol. Jeho úkolem je vycházet ze zkušeností učitelů a vedoucích pracovníků ve školách a zapojit je do navrhování té nejlepší vzdělávací politiky a praktik. Představte si ohromný otevřený zdroj v podobě komunity učitelů, kteří vzájemně sdílejí své nápady a postupy, a ta stimuluje kreativitu učitelů jednoduše tím, že jim umožňuje využívat jejich touhu přispívat, spolupracovat a získávat za tuto spolupráci uznání. O tom je tzv. satelitní projekt šetření TALIS, v jehož rámci OECD založí globální videoknihovnu vyučování – Global Teaching InSights.

Jsem přesvědčen o tom, že kvalita vzdělávacího systému nemůže nikdy přesáhnout kvalitu jeho učitelů, proto je pro vzdělávací systémy tou největší výzvou přilákat, rozvíjet a udržet si ty nejlepší učitele. Aby vlády jednotlivých zemí dokázaly v této výzvě uspět, mohou nahlédnout i do ostatních sektorů naší společnosti a zjistit, jak se v nich budují týmy. Vědí, že musí věnovat pozornost tomu, jak si vytváří soubor zdrojů, ze kterých si vybírají své zaměstnance, jaký typ vstupních školení jim před nástupem do zaměstnání poskytnout, jak uvádí a zaškolují nové pracovníky, jaký typ průběžného vzdělání jim poskytují, jakou strukturu má systém odměn, jak jsou odměňováni lidé s nejlepšími výkony, jak se zlepšuje výkon těch, kterým se nedaří, a také to, jaké příležitosti k získání vyššího statusu a širšího záběru zodpovědnosti poskytují těm nejlepším.



TALIS nám připomíná, že mnozí učitelé i mnohé školy jsou na toto připraveni. Aby je vzdělávací politika povzbuzovala k rozvoji, musí inspirovat k inovacím, umožňovat jejich zavádění a identifikovat a sdílet ty nejlepší postupy. Tento posun ve vzdělávací politice bude muset vycházet z důvěry – důvěry ve vzdělávání, vzdělávací instituce, ve školy a učitele i v žáky a komunity. Důvěra je zásadní součástí správného vedení ve všech veřejných službách. Úspěšné školy pak budou vždy místem, kde chtějí pracovat skvělí lidé a kde budou nejlepší podmínky pro realizaci jejich nápadů a bude panovat vzájemná důvěra.



**Andreas Schleicher**

Ředitel pro vzdělávání a dovednosti

# Poděkování

Mezinárodní šetření OECD o vyučování a učení (TALIS) je výsledkem spolupráce účastnických zemí a ekonomik, sekretariátu OECD, Evropské komise a mezinárodního konsorcia pod vedením Mezinárodní asociace pro hodnocení výsledků vzdělávání (IEA).

Za vznik této zprávy zodpovídala Karine Tremblay (Projektová manažerka TALIS), práci vedli Andreas Schleicher a Yuri Belfali. Noémie Le Donnée řídila s přispěním Pabla Fräsera a Emily Groves produkci dokumentu. Spoluautory 1. kapitoly byli Pablo Fraser, Aakriti Kalra, Noémie Le Donnée a Karine Tremblay. Noémie Le Donnée byla hlavní autorkou 2. a 4. kapitoly, Karine Tremblay hlavní autorkou 3. kapitoly a Pablo Fraser hlavním autorem 5. kapitoly. Doplňující návrhy a příspěvky do těchto kapitol poskytli Maxence Castiello, Gabor Fülöp, Aakriti Kalra, Henri Pearson a Markus Schwabe. Statistické analýzy a výstupy koordinovali Gabor Fülöp a Judit Pál, připravili je Valentin Burban, Maxence Castiello, Gabor Fülöp, Hélène Guillou, Judit Pál a Markus Schwabe.

Emily Groves podporovala přípravu reportů, výrobu, koordinaci projektu a komunikaci. Florence Bernard poskytla překladatelskou podporu a ověření. Rose Bolognini, Cassandra Davis, Sophie Limoges a Henri Pearson poskytli podporu při přípravě reportů a komunikace. Susan Copeland byla hlavní editorkou této části s přispěním Emily Groves a Henriho Pearsona. Publikaci navrhl Fung Kwang Tam. Autoři by tímto chtěli poděkovat následujícím osobám: Francesco Avvisati, Miyako Ikeda, Steffen Knoll, Ann-Kristin Koop, Sabine Meinck, Alejandro Paniagua, Heather Price, Giannina Rech, Nóra Révai, Agnes Stancel-Piątak a Carine Viac a také členům Řídícího výboru TALIS a národním projektovým manažerům, kteří v různých fázích přípravy dat a reportů poskytli cennou zpětnou vazbu.

Na vývoj zprávy dohlížel Řídící výbor TALIS, kterému předsedal João Costa (Portugalsko).

Technická implementace šetření TALIS byla externě zadána mezinárodnímu konsorciu institucí a odborníků pod společným vedením Ralpha Carstense (IEA) a Steffena Knolla (IEA) za podpory Aleny Becker, Viktorie Böhm, Agnes Stancel-Piątak, Davida Ebbse, Jeana Dumaise a Johna Ainleyho. Návrh a vývoj dotazníků vedla Odborná skupina pro dotazníky a nezávislá Technická poradní skupina poskytovala rady k technickým aspektům šetření.

Příloha D této části obsahuje seznam členů různých orgánů TALIS a také odborníků, kteří k šetření TALIS obecně přispěli. Rádi bychom upřímně poděkovali za přispění k šetření TALIS zesnulému Fonsovi van de Vijver, který předsedal Technické poradní skupině a byl poradcem pro šetření TALIS od jeho prvního cyklu v roce 2008.





# Obsah

Shrnutí .....	16
Průvodce pro čtenáře .....	19
Co je to TALIS? .....	24
1. Co šetření TALIS představuje pro politickou strategii.....	33
<b>PROFESIONALITA UČITELŮ A ŘEDITELŮ ŠKOL</b> .....	34
Profesionalita učitelů jako sjednocující rámec pro šetření TALIS 2018.....	34
Výsledky šetření TALIS 2018 a vodítka pro tvůrce politických strategií.....	35
<b>PROSAZOVÁNÍ KVALITNÍHO VYUČOVÁNÍ PRO KAŽDÉHO ŽÁKA</b> .....	36
Cíl: Co nejlépe využít čas učitelů k podpoře kvalitního vyučování .....	36
Cíl: Podpora využívání efektivních výukových postupů.....	37
Cíl: Pěstovat otevřenost k inovacím a efektivně je využívat při výuce ICT .....	38
Cíl: Rozvoj způsobilosti, jakou učitelé a ředitelé škol potřebují k naplnění potřeb tříd a škol s různorodým složením .....	41
Cíl: Vytvářet ve škole a ve třídě klima přispívající k učení žáků a jejich pocitu osobní pohody..	48
Cíl: Co nejlépe využít čas ředitelů k rozvíjení pedagogického vedení.....	51
<b>PODPORA PROFESNÍHO RŮSTU UČITELŮ A ŘEDITELŮ ŠKOL BĚHEM CELÉ JEJICH KARIÉRY</b> .....	52
Cíl: Poskytovat vysoce kvalitní vstupní vzdělání nebo přípravu .....	53
Cíl: Poskytnout začínajícím učitelům naplňující pracovní podmínky a podporu ušitou na míru..	54
Cíl: Propojit vstupní vzdělání učitelů s dalším profesním rozvojem.....	58
Cíl: Poskytovat vysoce kvalitní pokračující profesní rozvoj.....	60
Cíl: Odstranit překážky účasti na aktivitách profesního rozvoje.....	61
<b>PŘILÁKÁNÍ KVALITNÍCH UČITELŮ A ŘEDITELŮ ŠKOL A MONITOROVÁNÍ DYNAMIKY PRACOVNÍ SÍLY</b> .....	62
Cíl: Poskytovat naplňující pracovní podmínky, aby byli učitelé a ředitelé škol motivováni a jejich práce byla efektivní.....	62
Cíl: Podporovat dynamiku pracovní síly.....	64
2. Výuka a učení pro budoucnost .....	74
<b>ÚVOD</b> .....	75
<b>CO UČITELÉ DĚLAJÍ VE TŘÍDĚ A JAKÝ Z TOHO MAJÍ POCIT</b> .....	76
Efektivní výukové strategie.....	76
Hodnoticí postupy učitelů .....	82
Jak učitelé využívají čas ve třídě .....	86
Subjektivně vnímaná zdatnost učitelů.....	91
Vztah mezi výukou, třídou a charakteristikami učitele .....	95
<b>CO UČITELÉ A ŘEDITELÉ DĚLAJÍ MIMO VÝUKU, ABY SE NA NI PŘIPRAVILI</b> .....	98
Plánování, příprava, hodnocení .....	98
Čas, který ředitelé škol tráví činnostmi zaměřenými na vzdělávací programy a výuku .....	101

DO JAKÉ MÍRY DOKÁŽOU UČITELÉ A ŠKOLY INOVOVAT?.....	103
3. Mění se prostředí pro vyučování .....	116
ÚVOD .....	118
MĚNÍCÍ SE DEMOGRAFIE V PROFESI .....	118
Věkový a zkušenostní profil učitelů a vedoucích pracovníků .....	119
Pohlaví učitelů a vedoucích pracovníků .....	125
MĚNÍCÍ SE KONTEXT PRO VYUČOVÁNÍ A UČENÍ .....	129
Složení školy a třídy .....	130
Postoje personálu školy k diverzitě žáků .....	137
Přípravenost učitelů na výuku v multikulturních prostředích .....	141
ZLEPŠOVÁNÍ KLIMATU ŠKOLY A UČEBNÍCH PROSTŘEDÍ.....	144
Bezpečnost školního prostředí pro učení.....	144
Vztahy učitelů se žáky.....	149
Kázeňské klima v současných podmínkách .....	149
Klima školy, vyučovací postupy a subjektivně vnímaná zdatnost učitelů .....	154
VÝZVY A PRIORITY PODLE UČITELŮ A VEDOUČÍCH PRACOVNÍKŮ .....	154
Názory vedoucích pracovníků na problémy se zdroji školy, které jsou překážkou pro poskytování kvalitní výuky .....	154
Názory učitelů na prioritní oblasti intervence a dodatečných výdajů ve vzdělávání .....	157
4. Získávání a efektivní příprava budoucích učitelů .....	174
ÚVOD .....	175
JAKÉ MOTIVY STOJÍ ZA VOLBOU UČITELSKÉ PROFESE? .....	176
JAK JSOU UČITELÉ PŘIPRAVENI NA VYUČOVÁNÍ? .....	181
Počáteční vzdělávání učitelů .....	182
Pocit připravenosti učitelů na výuku .....	192
Učitelé studující v zahraničí .....	192
JAK JSOU VEDOUČÍ PRACOVNÍCI ŠKOL ŠKOLENI PRO PRÁCI ŘEDITELŮ? .....	194
JAKÉ PODPORY SE DOSTÁVÁ ZAČÍNÁJÍCÍM UČITELŮM BĚHEM PRVNÍCH LET JEJICH KARIÉRY? .....	199
Subjektivně vnímaná zdatnost a uspokojení z práce .....	199
Působení začínajících učitelů ve škole .....	200
Zaškolovací programy .....	200
Snížená pracovní zátěž .....	208
Mentoring .....	208
5. Poskytování příležitostí pro celoživotní rozvoj.....	218
ÚVOD .....	219
POSKYTOVÁNÍ PŘÍLEŽITOSTÍ KE VZDĚLÁVÁNÍ UČITELŮM A VEDOUČÍM PRACOVNÍKŮM ŠKOL.....	221
Účast na aktivitách profesního rozvoje .....	221
Účast na aktivitách profesního rozvoje podle charakteristik učitelů a škol.....	224
Typy aktivit profesního rozvoje .....	226

ZKOUMÁNÍ EFEKTIVNÍCH FOREM PROFESNÍHO ROZVOJE.....	231
Dopad aktivit celoživotního profesního rozvoje .....	231
Charakteristika efektivního profesního rozvoje .....	234
ZKOUMÁNÍ OBSAHU A POTŘEBA PROFESNÍHO ROZVOJE .....	237
Obsah a potřeba profesního rozvoje učitelů .....	237
Obsah a potřeba profesního rozvoje učitelů podle charakteristiky učitelů.....	243
Obsah a potřeba profesního rozvoje učitelů – trendy .....	246
Obsah profesního rozvoje, subjektivně vnímaná zdatnost a efektivní praxe ve třídě .....	253
PODPORA PROFESNÍHO ROZVOJE PRO UČITELE A VEDOUCÍ PRACOVNÍKY ŠKOL ..	254
Překážky účasti na profesním rozvoji .....	254
Dostupná podpora pro účast učitelů na profesním rozvoji.....	258
PŘÍLOHA A: Technické poznámky o postupech při vytváření výběrových souborů, návratnost a posouzení pro šetření TALIS 2018.....	268
PŘÍLOHA B: Technické poznámky k analýzám v tomto svazku .....	280
PŘÍLOHA C: Seznam tabulek dostupných online .....	291
PŘÍLOHA D: Seznam přispěvatelů šetření TALIS 2018.....	301

## Rámečky

Rámeček A	Příspěvní šetření TALIS k cílům udržitelného rozvoje .....	27
<hr/>		
Rámeček I.2.1	Začlenění ICT do výuky ve třídě: Příklady z Chile a Izraele .....	81
Rámeček I.2.2	Australský Průvodce učitele pro hodnocení žáků .....	84
Rámeček I.2.3	Jak učitelé využívají čas ve třídě a jaké postupy využívají od primárního až po vyšší sekundární vzdělání.....	90
Rámeček I.2.4	Výuka 21. století poskytovaná všem žákům prostřednictvím kurikulární reformy vzdělávacího programu v Mexiku .....	97
Rámeček I.2.5	Pracovní doba učitelů a ředitelů od primárního až po vyšší sekundární stupeň vzdělávání.....	102
Rámeček I.2.6	Podpora škol v autonomní a inovativní práci v Portugalsku .....	105
Rámeček I.2.7	Inovace na primárním, nižším sekundárním a vyšším sekundárním stupni ....	107
<hr/>		
Rámeček I.3.1	Yvážení věkové distribuce učitelů v Dánsku pomocí zvýšení počtu absolventů počáteční přípravy učitelů .....	121
Rámeček I.3.2	Snaha podporovat ženy na vedoucích pozicích ve školách v Rakousku .....	128
Rámeček I.3.3	Profily učitelů a ředitelů od 1. stupně ZŠ po střední školu.....	129
Rámeček I.3.4	Složení školy v PISA a TALIS.....	130
Rámeček I.3.5	Diverzita žáků od 1. stupně ZŠ po střední školu .....	136
Rámeček I.3.6	Podpora žáků ze socioekonomicky znevýhodněného prostředí prostřednictvím Programu péče v Kazachstánu .....	138
Rámeček I.3.7	Iniciativy v Rakousku v reakci na potřeby multikulturních škol.....	141
Rámeček I.3.8	Iniciativy pro identifikaci a boj proti šikaně.....	148
Rámeček I.3.9	Klima školy od 1. stupně základní školy po střední školu .....	153
Rámeček I.3.10	Problémy se zdroji školy od 1. stupně základní školy po střední školu .....	157
Rámeček I.3.11	Priority pro intervenci vzdělávacích politik od 1. stupně základní školy po střední školu .....	159
<hr/>		
Rámeček I.4.1	Motivace stát se učitelem na prvním stupni základní školy a na střední škole	181
Rámeček I.4.2	Celostátní standardy pro vzdělávání učitelů v Estonsku .....	189
Rámeček I.4.3	Počáteční vzdělávání učitelů prvního stupně základních škol až středních škol .....	191
Rámeček I.4.4	Program pro vzdělávací lídry v Singapuru .....	198
Rámeček I.4.5	Data o účasti začínajících učitelů na zaškolovacích aktivitách v USA .....	206
Rámeček I.4.6	Systemy podpory pro nové učitele od základního po středoškolské vzdělávání.....	211
<hr/>		
Rámeček I.5.1	Ukazatele SDG a TALIS 2018: profesní rozvoj učitelů.....	222
Rámeček I.5.2	Požadavky na účast na profesním rozvoji .....	224
Rámeček I.5.3	Koučování jako efektivní forma profesního rozvoje: Důkazy z Brazílie a Jižní Afriky .....	228
Rámeček I.5.4	Účast na profesním rozvoji od prvního stupně po střední školy a jeho typy...	230
Rámeček I.5.5	Charakteristika efektivního profesního rozvoje od primárního po vyšší sekundární vzdělávání .....	236

Rámeček I.5.6	Obsah a potřeba profesního rozvoje od prvního stupně po střední školy.....	242
Rámeček I.5.7	Budování kapacity učitelů pro výuku v rozmanitém prostředí v Albertě (Kanada) a Švédsku.....	251
Rámeček I.5.8	Nastavení incentívů a příležitostí tak, aby odpovídaly potřebám profesního rozvoje učitelů v Gruzii a Itálii.....	257
Rámeček I.5.9	Překážky účasti učitelů na aktivitách profesního rozvoje na prvním a druhém stupni (viz výše) .....	258

## Obrázky

Obrázek I.1.1	ICT ve výuce .....	40
Obrázek I.1.2	Výuka v multikulturním nebo vícejazyčném prostředí .....	43
Obrázek I.1.3	Výuka žáků s různorodým stupněm schopností a potřeb .....	46
Obrázek I.1.4	Chování žáků a management třídy .....	49
Obrázek I.1.5	Počáteční a další vzdělávání.....	55
Obrázek I.1.6	Sociodemografický profil a praxe učitelů a ředitelů škol.....	67
<hr/>		
Obrázek I.2.1	Vyučovací postupy .....	78
Obrázek I.2.2	Změna ve využívání vyučovacích postupů souvisejících s jasností výuky v letech 2013 až 2018.....	79
Obrázek I.2.3	Hodnotící postupy učitelů .....	83
Obrázek I.2.4	Změny v hodnoticích postupech učitelů mezi lety 2013 až 2018.....	85
Obrázek I.2.5	Doba strávená vlastní výukou a učením dle charakteristiky učitelů a školy .....	88
Obrázek I.2.6	Změna ve využívání času vyučovací hodiny mezi lety 2008 až 2018.....	89
Obrázek I.2.7	Subjektivně vnímaná zdatnost učitelů .....	93
Obrázek I.2.8	Zvládání rušivého chování dle délky praxe učitelů .....	94
Obrázek I.2.9	Vztah mezi velikostí třídy a dobou strávenou vlastní výukou a učením .....	95
Obrázek I.2.10	Změny v učiteli odpracované době mezi lety 2013 až 2018 .....	100
Obrázek I.2.11	Doba, kterou ředitelé stráví prací na vzdělávacích programech a výukou .....	101
Obrázek I.2.12	Názor učitelů na postoj jejich kolegů vůči inovacím .....	106
<hr/>		
Obrázek I.3.1	Věk učitelů .....	120
Obrázek I.3.2	Věk ředitelů .....	122
Obrázek I.3.3	Změna v podílu seniorních učitelů a ředitelů mezi lety 2013 a 2018.....	123
Obrázek I.3.4	Změna v genderové rovnováze mezi učiteli během let 2013 a 2018.....	126
Obrázek I.3.5	Genderová vyváženost mezi učiteli a řediteli.....	127
Obrázek I.3.6	Složení školy .....	132
Obrázek I.3.7	Koncentrace škol se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami .....	133
Obrázek I.3.8	Koncentrace škol, kde se rodný jazyk žáků liší od vyučovacího jazyka(ů) ....	134
Obrázek I.3.9	Postupy školy v souvislosti s rovností.....	139
Obrázek I.3.10	Postupy škol související s diverzitou.....	140
Obrázek I.3.11	Subjektivně vnímaná zdatnost učitelů při výuce v multikulturní třídách .....	143
Obrázek I.3.12	Bezpečnost školy .....	145
Obrázek I.3.13	Změna v bezpečnosti škol mezi lety 2013 a 2018.....	147
Obrázek I.3.14	Změna v kázni ve třídě mezi lety 2013 a 2018.....	152

Obrázek I.3.15	Nedostatečné zdroje školy, které představují překážku pro poskytování kvalitní výuky.....	156
Obrázek I.3.16	Výdajové priority na 2. stupni základní školy.....	158
Obrázek I.3.17	Navýšení platů učitelů.....	160
Obrázek I.3.18	Vztah mezi snížením počtu žáků ve třídě jako vysoce důležitou výdajovou prioritou a velikostí třídy.....	162
<hr/>		
Obrázek I.4.1	Motivace stát se učitelem.....	178
Obrázek I.4.2	Vztah mezi učitelstvím jako profesní volbou a motivací stát se učitelem.....	180
Obrázek I.4.3	Nejvyšší dosažené vzdělání učitelů a ředitelů.....	183
Obrázek I.4.4	Obsah vzdělávání učitelů a pocit připravenosti na výuku.....	186
Obrázek I.4.5	Vzdělávání učitelů v oblasti praxe ve třídě.....	187
Obrázek I.4.6	Vztah mezi subjektivně vnímanou zdatností ve zvládnutí třídy a proškolením ve zvládnutí třídy.....	190
Obrázek I.4.7	Pobyty v zahraničí během vzdělávání učitelů.....	194
Obrázek I.4.8	Formální vzdělání ředitelů předtím, než začali pracovat na pozici ředitele....	196
Obrázek I.4.9	Začínající učitelé podle charakteristiky škol.....	201
Obrázek I.4.10	Zaškolovací aktivity pro učitele.....	203
Obrázek I.4.11	Vztah mezi subjektivně vnímanou zdatností a účastí na zaškolovacím programu v současné škole.....	205
Obrázek I.4.12	Pracovní náplň učitelů podle délky praxe.....	207
Obrázek I.4.13	Důležitost mentoringu.....	209
Obrázek I.4.14	Mentoring kolegů podle délky praxe učitelů.....	210
<hr/>		
Obrázek I.5.1	Účast na aktivitách profesního rozvoje.....	223
Obrázek I.5.2	Požadavky na profesní rozvoj učitelů ve veřejných školách.....	224
Obrázek I.5.3	Typ profesního rozvoje, kterého se účastní učitelé a ředitelé.....	227
Obrázek I.5.4	Vztah mezi uspokojením z práce učitele a subjektivně vnímanou zdatností a účastí na efektivním profesním rozvoji.....	233
Obrázek I.5.5	Charakteristika efektivního profesního rozvoje podle učitelů.....	236
Obrázek I.5.6	Obsah a potřeba profesního rozvoje.....	239
Obrázek I.5.7	Potřeba profesního rozvoje učitelů v oblasti výuky žáků se speciálními potřebami podle účasti učitelů <sup>1</sup> .....	240
Obrázek I.5.8	Účast ředitelů na kurzech či seminářích profesního rozvoje.....	241
Obrázek I.5.9	Účast na profesním rozvoji v oblasti vedení třídy podle zkušeností učitelů...	244
Obrázek I.5.10	Potřeba profesního rozvoje v oblasti výuky žáků se speciálními potřebami podle charakteristiky učitelů.....	245
Obrázek I.5.11	Změna v účasti a potřebě profesního rozvoje ve výuce žáků se speciálními potřebami mezi lety 2013 a 2018.....	248
Obrázek I.5.12	Změna v účasti a potřeba profesního rozvoje v oblasti výuky v multikulturním či vícejazyčném prostředí mezi lety 2013 a 2018.....	249
Obrázek I.5.13	Změna v účasti a potřebě profesního rozvoje v oblasti ICT pro výuku mezi lety 2013 a 2018.....	252
Obrázek I.5.14	Typy překážek účasti učitelů a ředitelů na profesním rozvoji.....	254
Obrázek I.5.15	Změna v překážkách účasti učitelů na profesním rozvoji od r. 2013 do 2018	256
Obrázek I.5.16	Účast na profesním rozvoji a míra získané podpory.....	260



## Tabulky

Tabulka AI.A.1	Pravidla posouzení pro údaje škol či ředitelů v šetření TALIS 2018.....	271
Tabulka AI.A.2	Pravidla posouzení pro údaje učitelů v šetření TALIS 2018.....	271
Tabulka AI.A.3	Účast ředitelů na stupni ISCED 1 a doporučené hodnocení.....	275
Tabulka AI.A.4	Účast učitelů na stupni ISCED 1 a doporučené hodnocení.....	275
Tabulka AI.A.5	Účast ředitelů na stupni ISCED 2 a doporučené hodnocení.....	276
Tabulka AI.A.6	Účast učitelů na stupni ISCED 1 a doporučené hodnocení roztrhaná slova ve sloupcích.....	277
Tabulka AI.A.7	Účast ředitelů na stupni ISCED 3 a doporučené hodnocení.....	277
Tabulka AI.A.8	Účast učitelů na stupni ISCED 3 a doporučené hodnocení.....	278
<hr/>		
Tabulka AI.B.1	Pokrytí mezinárodních průměrů země v šetření TALIS 2018.....	284
Tabulka AI.B.2	Soulad mezi stupni ISCED-2011 a ISCED-97 v publikacích TALIS 2018....	289



# SHRNUTÍ

Většina z nás se dostane do kontaktu s učiteli minimálně ve dvou fázích svého života – nejprve jako žáci, později jako rodiče. Není proto překvapením, že ve společnostech po celém světě často vládne pocit, že do učitelské profese a jejího rozvoje se hodně investuje. Ano, jen o málokteré profesi se kromě učitelství tak často debatuje a podléhá zkoumání a přezkoumávání ze strany ostatních profesí. Učitelé ovšem na oplátku investují do společnosti, které slouží: 90 % z nich podle mezinárodního šetření o vyučování a učení OECD (TALIS) uvádí, že šance být prospěšný pro společnost a ovlivnit vývoj dětí jsou faktory, které je nejvíce ovlivnily při rozhodování stát se učitelem.

Cílem šetření TALIS je, aby byly hlasy učitelů a vedoucích pracovníků vyslyšeny na všech úrovních, tedy až po tu politickou. Šetření se učitelů ptá na jejich profesní život ve škole a zahrnuje vše od školního prostředí a způsobu interakce s kolegy až po jejich vyučovací postupy a účast na celoživotním profesním rozvoji. Šetření TALIS se také věnuje zkušenostem vedoucích pracovníků ve školství a zkoumá různé oblasti včetně jejich role při implementaci vzdělávací politiky, jejich obavy ohledně školních zdrojů a vlastního profesního rozvoje a školení.

V návaznosti na první dva cykly TALIS z let 2008 a 2013 zkoumají výsledky tohoto třetího cyklu stupeň profesionality učitelství, a to do jaké míry učitelé vidí svou profesi jako obor, který nabízí relevantní a atraktivní kariéru. Profesionalitu analyzuje šetření TALIS 2018 zkoumáním pěti pilířů: znalosti a dovednosti potřebné pro učitelství, vnímání prestiže profese, kariéerní příležitosti, kultura spolupráce mezi učiteli a stupeň profesní zodpovědnosti a autonomie učitelů a vedoucích pracovníků ve školství.

První část mezinárodní zprávy Učitelé a vedoucí pracovníci ve školství jako účastníci celoživotního vzdělávání se zaměřuje na první pilíř: znalosti a dovednosti potřebné pro tuto práci. Nejprve zkoumá to, jak učitelé využívají své znalosti a dovednosti ve třídě ve formě vyučovacích postupů, a věnuje náležitou pozornost demografickým faktorům na pracovišti, sociokulturní skladbě třídy a školnímu klimatu, které poskytuje kontext studijnímu prostředí. Poté hodnotí způsoby, jakými učitelé získávají své znalosti a dovednosti v rané fázi vzdělávání a přípravy na povolání, a také kroky, které podnikají v rámci vlastního rozvoje prostřednictvím profesního rozvoje.

## JAKÉ POSTUPY UČITELÉ VE TŘÍDĚ POUŽÍVAJÍ A JAK SE ZMĚNILY?

Během typické vyučovací hodiny se v zemích a ekonomikách OECD účastnících se šetření TALIS převážně využívají postupy zaměřené na management třídy a zajištění jasných instrukcí, přičemž na tyto postupy pravidelně spoléhají minimálně dvě třetiny učitelů. Méně rozšířené je ovšem využívání postupů, které zahrnují kognitivní aktivaci žáků (tj. vybídnutí žáků k vyhodnocení informací a využití vlastních znalostí za účelem vyřešení problému), přestože tento postup má pro učení vysoký potenciál. Praktikuje ho pouze asi polovina učitelů.

V zemích a ekonomikách OECD, které se zúčastnily šetření TALIS, se během vyučovací hodiny věnuje vlastní výuce pouze 78 % času a zbytek učitelé stráví udržováním pořádku a řešením administrativních úkolů. Přibližně v polovině zemí, které se zúčastnily šetření TALIS, byl v uplynulých pěti až deseti letech zjištěn pokles v podílu času stráveného vlastním vyučováním a učením ve třídě.

Hodnocení žáků představuje klíčovou součást procesu učení a šetření ukazuje, že způsoby, které učitelé volí pro hodnocení žáků, mohou mít výrazný vliv na výsledky učení. V zemích OECD, které se zúčastnily šetření TALIS, 79 % učitelů běžně hodnotí pokrok žáků jejich pozorováním a poskytováním okamžité zpětné vazby. Naproti tomu 77 % učitelů uvádí, že provádí vlastní hodnocení svých žáků. Vyhodnotit svůj vlastní pokrok umožňuje žákům pouze

41 % učitelů. Oproti roku 2013 přibylo v roce 2018 učitelů, kteří žákům umožňují sebehodnocení.

Je zřejmé, že školy uznávají hodnotu inovativního vyučování reagujícího na výzvy 21. století. Převážná většina učitelů a vedoucích pracovníků ve školství říká, že jejich škola je otevřena inovativním postupům a mají kapacity na jejich přijetí. Průměrně napříč zeměmi OECD, které se zúčastnily šetření TALIS, také 78 % učitelů uvádí, že oni sami i jejich kolegové pomáhají zavádět nové nápady. Ovšem učitelé v Evropě a učitelé z řad mileniálů takovou otevřenost k inovacím uvádí méně.

## **JAK SE UČITELÉ A JEJICH TŘÍDY V PRŮBĚHU ČASU MĚNÍ?**

Průměrný věk učitelů v zemích OECD, které se zúčastnily šetření TALIS, je 44 let, ovšem napříč jednotlivými zeměmi se tento věk výrazně liší. V mnoha zemích věk učitelů během posledních pěti až deseti let vzrostl, v několika z nich byl nárůst mezi lety 2013 až 2018 velmi výrazný. Pokud v těchto zemích zároveň nedojde k úbytku žáků, budou muset v nadcházejících letech čelit výzvě v podobě získávání a přípravy velkého počtu nových učitelů.

Co se týče prostředí ve třídě, vztahy mezi žáky a učiteli se od roku 2008 ve většině zemí zlepšily. 95 % učitelů uvádí, že žáci a učitelé spolu obvykle vychází dobře. 14 % ředitelů škol ovšem uvádí, že mezi jejich žáky pravidelně dochází k zastrašování nebo šikaně. Počet těchto událostí se v mnoha zemích od roku 2013 snížil, v jiných ale došlo k nárůstu.

Nedávné změny migračních toků ovlivnily složení školních tříd. Téměř třetina učitelů v zemích OECD účastnících se šetření TALIS uvedla, že pracují ve školách, kde minimálně 1 % žáků tvoří uprchlíci, a 17 % učitelů pracuje ve školách, kde pochází minimálně 10 % žáků z rodin imigrantů.

Podle 95 % ředitelů škol jsou jejich učitelé přesvědčeni, že by se děti a mládež měly naučit, že i lidé z jiných kultur toho s nimi mají mnoho společného. Ve velké většině škol v zemích a ekonomikách OECD, které se zúčastnily šetření TALIS, kde žáci pochází z různých kultur, tyto školy začlenily do různých částí školního vzdělávacího programu i globální témata a učí žáky to, jak jednat v případě etnické a kulturní diskriminace – 80 % učitelů uvádí, že pracuje právě v takových školách.

## **PROČ SI UČITELÉ VOLÍ TUTO PROFESI A JAK JSOU V PRVNÍCH LETECH JEJÍHO VÝKONU PŘIPRAVENI?**

Učitelství bylo kariérou volbou číslo jedna pro dva ze tří učitelů v zemích OECD, které se zúčastnily šetření TALIS. To ovšem platí jen pro 59 % mužů–učitelů v porovnání se 70 % žen – učitelek. Zatímco 90 % učitelů uvádí jako hlavní motivaci pro volbu učitelé profese příležitost přispět k rozvoji dětí a společnosti, pouze 61 % uvádí, že důležitým faktorem pro rozhodování byl stabilní kariéru postup, který učitelství nabízí.

Vzdělávání a příprava učitelů zahrnovala převážně výuku v oblasti daného předmětu, didaktiku a postupy při práci ve třídě. Další nejběžnější oblastí bylo chování žáků a management třídy, jež byly součástí přípravy učitelů v 72 % zemí OECD, které se zúčastnily šetření TALIS. Využití informačních a komunikačních technologií (ICT) pro výuku (56 %) a vyučování v multikulturním prostředí (35 %) byly do přípravy učitelů ovšem zahrnuty jen velmi zřídka.

Po nástupu na učitelé místo po dokončení počátečního vzdělávání se pouze 38 % učitelů zúčastnilo na své první škole nějakého typu formálního či neformálního zaškolení, ačkoli tento proces má na přechod čerstvých učitelů do školní praxe pozitivní dopad a je vnímán jako efektivní. Zároveň navzdory tomu, že ředitelé škol obecně považují roli mentora za důležitý faktor pro práci učitelů i výkon žáků, byl v zemích OECD, které se účastnily šetření TALIS, přiřazen mentor pouze průměrně 22 % nově nastupujících učitelů.

## **JAKÉHO DRUHU PROFESNÍHO ROZVOJE SE UČITELÉ A ŘEDITELÉ ŠKOL ÚČASTNÍ A JAKÝ NA NĚJ MAJÍ NÁZOR?**

Účast na nějakém typu školení je mezi učiteli a řediteli škol v zemích a ekonomikách OECD, které se zúčastnily šetření TALIS, běžná – více než 90 % učitelů a ředitelů škol se před realizací šetření zúčastnilo nějaké aktivity v rámci profesního rozvoje. Nejoblíbenějším typem profesního rozvoje učitelů je návštěva kurzů a seminářů mimo školu – tohoto typu školení se účastní více než 70 % z nich, avšak pouze 44 % učitelů se účastní školení založeného na učení se od svých kolegů a na síťování, a to navzdory skutečnosti, že učení vycházející ze spolupráce je jedním z aspektů školení, které učitelé považují za nejúčinnější. Učitelé skutečně uvádí, že profesní rozvoj vycházející ze spolupráce a spolupracujících postojů k učení řadí mezi ty nejúčinnější.

82 % učitelů uvádí, že takové školení mělo na jejich učitelskou praxi pozitivní dopad. Učitelé, kteří uvedli, že se takového účinného školení zúčastnili, mají navíc tendenci projevovat vyšší stupeň subjektivně vnímané zdatnosti a spokojenosti se svým zaměstnáním.

Některé oblasti profesního rozvoje ovšem podle učitelů stále zaostávají. Rozvoj pokročilých dovedností v oboru ICT je jednou z oblastí, o které učitelé uvádí, že v ní potřebují více proškolení. Další takovou oblastí je výuka v multikulturním/vícejazyčném prostředí a výuka žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Okolo poloviny učitelů a ředitelů škol také uvádí, že jejich možnost účasti na profesním rozvoji je pro ně omezena vzhledem k nedostatku času a pobídek.

# PRŮVODCE PRO ČTENÁŘE

Výsledky, na které je v této části odkazováno, naleznete v Příloze C.

## Účast zemí

Tato publikace obsahuje výsledky týkající se učitelů a ředitelů škol pracujících ve školách poskytujících nižší sekundární vzdělání (ISCED stupeň 2) ve 48 zemích a ekonomikách a v jednom společenství (Vlámská komunita v Belgii), které souhlasily s poskytnutím svých dat. Dále publikace obsahuje výsledky týkající se učitelů a ředitelů na 1. stupni základní školy (úroveň ISCED 1) z 15 zemí/ekonomik a učitelů a ředitelů na středních školách (úroveň ISCED 3) z 11 zemí/ekonomik.

V tabulkách jsou země a ekonomiky seřazeny podle abecedy. K tomuto pravidlu jsou dvě výjimky:

- Vlámská komunita v Belgii je v tabulkách vycházejících z dat učitelů a ředitelů škol ze stupně ISCED 2 pro TALIS 2018 odsazena a uvedena kurzívou pod Belgií.
- Země, které nedosáhly požadované míry účasti pro TALIS, jsou umístěny ve spodní části tabulek.

Šetření TALIS 2018 se zúčastnilo pět subjektů na nižší než národní úrovni. Ty jsou uváděny následujícím způsobem:

- Kanadská provincie Alberta je uváděna jako Alberta (Kanada).
- Vlámská komunita v Belgii je v tabulkách a na obrázcích uváděna jako Vlámsko (Belgie).
- Autonomní hlavní město Argentiny Ciudad Autónoma de Buenos Aires je uváděno jako CABA (Argentina).
- Anglický národ je v tabulkách a obrázcích uváděn jako Anglie (Velká Británie) nebo Anglie (UK).
- Samostatná správní jednotka město Šanghaj v Číně je uváděna jako Šanghaj (Čína).

Tchaj-wan a Kypr se šetření TALIS 2018 přímo neúčastnily: sběr a zpracování jejich dat řídilo výhradně mezinárodní výzkumné konsorcium. Data těchto zemí jsou uvedena ve výsledkových tabulkách v Příloze C.

K informacím o Kypru jsou přidány dvě poznámky:

- **Poznámka Turecka:** Informace v tomto dokumentu s odkazem na „Kypr“ se vztahují na jižní část ostrova. Neexistuje úřad, který by zastupoval jak řecké, tak turecké obyvatele ostrova Kypr. Turecko uznává Severokyperskou tureckou republiku (SKTR). Až do nalezení nestranného řešení v kontextu OSN se bude Turecko držet svého postoje ke „Kyperské otázce“.
- **Poznámka všech členských států EU ohledně OECD a EU:** Kyperskou republiku uznávají všechny členské státy OSN s výjimkou Turecka. Informace v tomto dokumentu se vztahují na oblast spravovanou vládou Kyperské republiky.

K informacím o datech pro Izrael je přidána jedna poznámka:

- Statistické údaje pro Izrael dodává příslušný úřad státu Izrael, který za ně zodpovídá. Využitím těchto dat OECD není dotčen status Golanských výšin, Východního Jeruzaléma a izraelských osad na Západním břehu Jordánu dle mezinárodního práva.



## **Klasifikace stupňů vzdělávání**

Klasifikace stupňů vzdělávání vychází z Mezinárodní standardní klasifikace vzdělávání (ISCED). ISCED představuje nástroj pro mezinárodní sestavování statistik ve vzdělávání. Klasifikace ISCED-97 byla v nedávné době aktualizována a v listopadu 2011 byla přijata nová Mezinárodní standardní klasifikace vzdělávání (ISCED-2011), ze které nyní vychází stupně vzdělávání uváděné v této publikaci. Tato klasifikace rozlišuje 9 stupňů vzdělávání:

- preprimární vzdělávání (ISCED stupeň 0)
- primární vzdělávání (ISCED stupeň 1)
- nižší sekundární vzdělávání (ISCED stupeň 2)
- vyšší sekundární vzdělávání (ISCED stupeň 3)
- postsekundární neterciární vzdělávání (ISCED stupeň 4)
- krátký cyklus terciárního vzdělávání (ISCED stupeň 5)
- bakalářská nebo jí odpovídající úroveň (ISCED stupeň 6)
- magisterská nebo jí odpovídající úroveň (ISCED stupeň 7)
- doktorská nebo jí odpovídající úroveň (ISCED stupeň 8)

Více informací naleznete v Příloze B.

## **Prezentování dat z učitelského dotazníku**

Zpráva používá výraz „učitelé“ jako zkratku pro cílovou populaci TALIS zahrnující učitele/učitelky nižšího sekundárního stupně vzdělávání (2. stupeň ZŠ). Šetření TALIS se týká učitelů, kteří v rámci svých pravidelných povinností v cílové škole poskytují vzdělávání v programech na stupni ISCED 2 (nižší sekundární stupeň vzdělávání – 2. stupeň ZŠ). Jako „učitelé 1. stupně“ jsou zde uváděni učitelé/učitelky poskytující vzdělávání na stupni ISCED 1 (primární vzdělávání). Jako „učitelé pro vyšší sekundární vzdělávání“ jsou zde uváděni učitelé/učitelky poskytující vzdělávání na stupni ISCED 3 (vyšší sekundární vzdělávání – střední školy).

## **Prezentování dat z ředitelského dotazníku**

Zpráva používá výraz „ředitelé škol“ a „vedoucí pracovníci ve školách“ jako zkratku pro cílovou populaci TALIS zahrnující ředitele/ředitelky na školách poskytujících nižší sekundární vzdělání (2. stupeň ZŠ). Ředitelé škol poskytli informace o charakteristice svých škol, své vlastní práci a pracovních podmínkách vyplněním dotazníku pro ředitele škol. Na odpovědi ředitelů škol uvedené v této publikaci je obvykle nahlíženo pohledem školy. V některých případech je s odpověďmi ředitelů škol nakládáno jako s atributy osobních pracovních podmínek učitelů. V takových případech jsou odpovědi ředitelů škol analyzovány na úrovni učitele a jsou váženy učitelskými vahami.

## **Mezinárodní průměry**

Průměry OECD a TALIS odpovídají aritmetickému průměru odhadů příslušné země. Jsou vypočítávány pro většinu indikátorů na základě hlavních dat šetření (stupně ISCED 2) prezentovaných v této zprávě. Průměr Evropské unie nazývaný „průměr EU“ považuje členské státy Evropské unie za jeden subjekt, kterému každá země přispívá poměrně dle odhadované velikosti populace. Tento průměr lze použít k vyhodnocení toho, jak si konkrétní země vede v porovnání s EU jako celkem.

Data na úrovni vzdělávacího systému pro Vlámskou komunitu v Belgii nejsou do mezinárodních průměrů zahrnuty, protože Vlámská komunita v Belgii již přispívá do mezinárodního průměru prostřednictvím Belgie jako celku.

Data pro země, které nesplňují požadovanou míru účasti pro šetření TALIS, jsou z mezinárodních průměrů vyloučena. To je případem odhadů založených na odpovědích ředitelů škol poskytujících nižší sekundární vzdělání v Austrálii.

V případě některých zemí nemusí být data pro určité indikátory dostupná, nebo se na ně nemusí vztahovat specifické kategorie. Čtenáři by proto měli mít na paměti, že výrazy „průměr OECD“, „průměr TALIS“ a „průměr EU“ odkazují na země zahrnuté do příslušných průměrů. Každý tento průměr nemusí být nezbytně konzistentní napříč všemi sloupci tabulky.

Počet zemí nebo ekonomik zahrnutých do mezinárodního průměru je uveden vedle takového průměru:

- **OECD průměr-31:** aritmetický průměr vycházející z dat učitelů ISCED 2 napříč 31 zeměmi a ekonomikami OECD s posuzovanými daty. Pokud zpráva odkazuje na průměrného učitele „napříč OECD“, je touto zkratkou myšlen průměrný učitel „napříč 31 zeměmi a ekonomikami účastníci se šetření TALIS“.
- **OECD průměr-30:** aritmetický průměr vycházející z dat ředitelů škol ISCED 2 napříč 30 zeměmi a ekonomikami OECD s posuzovanými daty. Pokud zpráva odkazuje na průměrnou školu nebo ředitele „napříč OECD“, je touto zkratkou myšlena průměrná škola nebo ředitel „napříč 30 zeměmi a ekonomikami účastníci se šetření TALIS“.
- **TALIS průměr-48:** aritmetický průměr vycházející z dat učitelů na stupni ISCED 2 napříč 48 zeměmi a ekonomikami šetření TALIS 2018 s posuzovanými daty.
- **TALIS průměr-47:** aritmetický průměr vycházející z dat ředitelů škol ISCED 2 napříč 47 zeměmi a ekonomikami šetření TALIS 2018 s posuzovanými daty.
- **Průměr EU-23:** vážený průměr vycházející z dat učitelů nebo ředitelů škol ISCED 2 napříč všemi členskými státy EU, které se zúčastnily šetření TALIS s posuzovanými daty.

Seznam zemí a ekonomik zahrnutých do každého mezinárodního průměru je uveden v Příloze B.

### Poznámky u grafů/tabulek

Pro označení odhadů neuvedených ve zprávě je použito pět symbolů:

- a: Otázka nebyla v dané zemi zodpovězena, protože byla volitelná, nebo je součástí dotazníku z cyklu šetření TALIS, jehož se země neúčastnila. Data proto nejsou dostupná.
- c: K dispozici je jen velmi málo pozorování, nebo nejsou vůbec žádná pozorování, která by poskytla spolehlivý odhad, nebo zajistila zachování anonymity respondentů (tj. validní data poskytlo méně než 10 škol/ředitelů nebo 30 učitelů nebo míra neúčasti na položce [tj. poměr chybějících nebo nevalidních odpovědí vůči poměru účastníků, na které se otázka vztahovala] je vyšší než 50 %).
- m: Data byla shromážděna, ale následně z technických důvodů odstraněna (např. kvůli nesprávnému překladu) v rámci procesu čištění dat.
- p: Data byla shromážděna, ale nebyla do zprávy zařazena z technických důvodů (např. z důvodu nízké míry účasti) v rámci procesu posuzování dat.
- w: Data byla stažena, nebo nebyla shromážděna na žádost dotyčného státu.

Výsledky šetření TALIS vychází výhradně ze subjektivních výpovědí učitelů nebo ředitelů škol, a proto reprezentují jejich názory, pohled na věc, přesvědčení a popis jejich vlastních aktivit. Nedošlo k imputaci dat z jiných zdrojů, např. správních dat či dat z jiných studií, a proto jsou tyto informace – tak jako každá jiná data uvedená samotnými účastníky – subjektivní a mohou se lišit od dat shromážděných jinými prostředky (např. správní data nebo pozorování pořízené videozáznamem). To samé platí o výpovědích ředitelů škol o charakteristikách a postupech, které se mohou lišit od popisů poskytnutých ve správních datech na úrovni místních nebo národních vlád.

### **Zaokrouhlování číselných údajů**

Vzhledem k zaokrouhlování nemusí některé číselné údaje po sečtení přesně odpovídat celku. Celkové výsledky a průměry se vždy počítají na základě přesných čísel a jsou zaokrouhlovány až po výpočtu. Všechny standardní chyby v této publikaci byly zaokrouhleny na jedno, dvě nebo tři desetinná čísla. Pokud je někde uvedena hodnota 0,0, 0,00 nebo 0,000, neznamená to, že standardní chyba je nula, ale že je menší než 0,05, 0,005 respektive 0,0005.

### **Zaměření na statisticky významné rozdíly**

Tato část komentuje pouze statisticky významné rozdíly nebo změny. Ty jsou na obrázcích uvedeny tmavou barvou a v tabulkách tučným fontem. Bližší informace naleznete v Příloze B.

### **Zkratky**

ISCED	Mezinárodní standardní klasifikace vzdělávání (International Standard Classification of Education)
Rozd.	bodový rozdíl
% rozd.	rozdíl v procentních bodech
KVK	vnitrotřídní korelační koeficient
ICT	informační a komunikační technologie
S. O.	směrodatná odchylka
S. CH.	standardní chyba

### **Další technická dokumentace**

Bližší informace o nástrojích šetření TALIS a metodách použitých při šetření TALIS naleznete v Technické zprávě šetření TALIS 2018.

Zpráva používá službu OEC StatLinks. Veškeré tabulky a grafy mají přiřazenou URL adresu, jež odkazuje na odpovídající soubor ve formátu Excel™, který obsahuje výchozí data. Tyto URL adresy jsou stabilní a nebudou se měnit. Kromě toho mohou čtenáři elektronické verze publikace kliknout přímo na tyto odkazy, a pokud budou mít v daném okamžiku spuštěný internetový prohlížeč, sešit Excel se otevře v novém okně prohlížeče.



# CO JE TO TALIS?

## ÚVOD

Mezinárodní šetření OECD o výuce a učení (TALIS) je rozsáhlým mezinárodním šetřením o učitelích, ředitelích škol a prostředí pro vyučování ve školách. Šetření TALIS využívá ke shromažďování dat dotazníky vyplněné učiteli a jejich řediteli. Jeho hlavním cílem je získat mezinárodně porovnatelné informace relevantní pro vývoj a zavádění politických strategií zaměřených na ředitele škol, učitele a učitelskou profesi s důrazem na ty aspekty, které ovlivňují učení žáků. Umožňuje učitelům a ředitelům škol o nich promluvit a poskytnout informace pro analýzu vzdělávací politiky a rozvoje v klíčových oblastech. Představuje také spolupráci mezi účastnickými zeměmi a ekonomikami, OECD, mezinárodním výzkumným konsorciem, učitelskými odbory a Evropskou komisí.

Šetření TALIS slouží cílům svých hlavních třech beneficentů, kterými jsou tvůrci politických strategií, lidé z pedagogické praxe a výzkumní pracovníci. Toto šetření musí především pomáhat tvůrcům politických strategií podporovat učitelskou profesi a poskytovat co nejlepší podmínky pro výuku a učení. Dále musí TALIS pomáhat učitelům, ředitelům škol a dalším osobám podílejícím se na vzdělávání provádět reflexi své praxe, diskutovat o ní a hledat způsoby, jak ji zlepšit. A v neposlední řadě musí šetření TALIS vycházet z minulých šetření a zároveň poskytovat informace pro budoucí práci výzkumných pracovníků.

## KTERÉ ZEMĚ A EKONOMIKY SE ZÚČASTNILY ŠETŘENÍ TALIS?

První cyklus šetření TALIS byl realizován v roce 2008 ve 24 zemích. Druhý cyklus realizovaný o tři roky později – TALIS 2013 – zahrnoval 34 účastníků. V následujícím roce 2014 se šetření zúčastnily čtyři další země a ekonomiky – celkem tedy 38 účastníků. Šetření TALIS 2013 rozšířilo svůj záběr tak, aby účastníkům poskytlo možnost provést šetření i mezi učiteli a řediteli na primárním stupni (úroveň ISCED 1), na vyšším sekundárním stupni (úroveň ISCED 3) a ve školách, které se účastnily šetření OECD PISA (Program pro mezinárodní hodnocení žáků) v roce 2012. Tato možnost je označována jako TALIS-PISA link.

Šetření TALIS 2018 se rozšířilo do více zemí, takže se ho v současnosti účastní celkem 48 zemí a ekonomik.<sup>1</sup> Ačkoli centrem pozornosti šetření TALIS zůstává nižší sekundární stupeň (úroveň ISCED 2 dle Mezinárodní standardní klasifikace vzdělávání ISCED-2011 [UNESCO-UIS, 2012], která stanovuje srovnatelné stupně vzdělávání v různých zemích), TALIS 2018 nabídl stejné tři moduly jako TALIS 2013. V roce 2018 provedlo 15 zemí a ekonomik šetření mezi učiteli a řediteli primárního stupně (úroveň ISCED 1), 11 jich provedlo šetření na vyšším sekundárním stupni (úroveň ISCED 3) a 9 zemí provedlo šetření TALIS-PISA link ve školách, které se v roce 2018 zúčastnily Programu pro mezinárodní hodnocení žáků (PISA).

Hlavní šetření (úroveň ISCED 2) bylo provedeno v 31 zemích a ekonomikách OECD – Alberta (Kanada),<sup>2</sup> Austrálie,<sup>3</sup> Rakousko, Belgie (Vlámská komunita v Belgii<sup>3</sup> se zúčastnila jako subjekt na nižší než národní úrovni Belgie), Chile, Kolumbie,<sup>4</sup> Česká republika, Dánsko,<sup>2, 3</sup> Anglie (Velká Británie),<sup>3</sup> Estonsko, Finsko, Francie,<sup>3</sup> Maďarsko, Island, Izrael, Itálie, Japonsko,<sup>3</sup> Jižní Korea,<sup>3</sup> Lotyšsko, Litva, Mexiko, Nizozemsko,<sup>3</sup> Nový Zéland, Norsko, Portugalsko,<sup>2</sup> Slovensko, Slovinsko,<sup>2</sup> Španělsko,<sup>3</sup> Švédsko,<sup>2, 3</sup> Turecko<sup>2, 3</sup> a Spojené státy americké, dále pak Brazílie,<sup>2</sup> Bulharsko, autonomní město Buenos Aires (Argentina),<sup>2</sup> Chorvatsko,<sup>2</sup> Kypr,<sup>5, 6, 7</sup> Gruzie, Kazachstán, Malta, Rumunsko, Ruská federace, Saúdská Arábie, Šanghaj (Čína), Singapur, Jihoafrická republika, Tchaj-wan,<sup>2, 3, 7</sup> Spojené arabské emiráty<sup>2, 3</sup> a Vietnam.<sup>2, 3</sup>

## O ČEM JE ŠETŘENÍ TALIS?

Šetření TALIS se zaměřuje na devět hlavních témat: výukové postupy učitelů, vedení školy, profesní postupy učitelů, vzdělávání učitelů a počáteční příprava, zpětná vazba a rozvoj učitelů, klima ve škole, spokojenost se zaměstnáním, problematika lidských zdrojů v učitelství a vztahy mezi zainteresovanými osobami, subjektivně vnímaná zdatnost učitele. Do tohoto seznamu byla přidána dvě průřezová témata: inovace a rovnost a rozmanitost. Více informací o konceptualizaci těchto jedenácti témat můžete nalézt v Koncepčním rámci Mezinárodního šetření o vyučování a učení (TALIS) 2018 (Ainley a Carstens, 2018).

## JAKÉ JSOU KLÍČOVÉ PRVKY KONCEPCE ŠETŘENÍ TALIS?

Klíčové prvky koncepce šetření TALIS 2018 jsou následující:

- **Mezinárodní cílová populace:** učitelé a ředitelé na školách nižšího sekundárního stupně běžných škol.
- **Velikost cílového vzorku:** 200 škol v každé zemi, 20 učitelů a 1 ředitel v každé škole.
- **Požadovaná míra účasti pro učitele:** účast 75 % škol z vybraného vzorku a zároveň 75 % učitelů z celého vzorku dané země. Škola je započítána do míry účasti škol pouze v případě, že se šetření ve škole zúčastnilo alespoň 50 % učitelů z vybraného vzorku.
- **Požadovaná míra účasti pro ředitele škol:** 75 % ředitelů ze vzorku škol.
- **Dotazníky:** Oddělené dotazníky zvlášť pro učitele a zvlášť pro ředitele. Vyplnění každého z nich zabere 45 až 60 minut.
- **Způsob získávání dat:** Dotazníky vyplněné v tištěné podobě nebo online.
- **Časový průběh sběru dat:** Září až prosinec 2017 pro země na jižní polokouli (s výjimkou konkrétních zemí, pro které byl termín prodloužen do ledna 2018) a březen až květen 2018 pro země na severní polokouli (s výjimkou některých zemí, které se sběrem dat začaly už v lednu a únoru, a dalších, které měly termín prodloužen do června 2018).

Velikost vzorku pro moduly ISCED 1 a ISCED 3 je stejná jako velikost vzorku pro ISCED 2: 200 škol v každé zemi, 20 učitelů a 1 ředitel v každé škole. Prostřednictvím TALIS-PISA link proběhlo šetření ve 150 školách v každé zemi. Požadovaná míra účasti pro všechny moduly šetření TALIS byla stejná jako u základního modulu ISCED 2. Bližší informace o vzorku pro všechny cílové populace naleznete v Příloze A.

## JAKÉ TYPY VÝSLEDKŮ ŠETŘENÍ TALIS POSKYTUJE?

Výsledky šetření TALIS vychází výhradně ze subjektivních výpovědí učitelů nebo ředitelů škol, a proto reprezentují jejich názory, pohled na věc, přesvědčení a popis jejich vlastních aktivit. Nedošlo k imputaci dat z jiných zdrojů, např. správních dat či dat z jiných studií. Tím, že umožňujeme samotným učitelům, aby se vyjádřili, získáváme informace o tom, jak vnímají školní prostředí, ve kterém pracují, a jak jsou v praxi realizovány schválené politické strategie. Tak jako každá jiná data uvedená samotnými účastníky jsou ovšem takto získané informace subjektivní a mohou se tak lišit od dat shromážděných jinými prostředky (např. správní data nebo pozorování pořízené videozáznamem). Totéž platí o zprávách ředitelů škol o charakteristikách a postupech, které se mohou lišit od popisů poskytnutých ve správních datech na úrovni místních nebo národních vlád.

Šetření TALIS je průřezové a nemůže měřit kauzalitu. Například při zkoumání vztahů mezi účastí učitelů na aktivitách profesního rozvoje a subjektivně vnímanou zdatností učitele je možné stanovit charakter (pozitivní, negativní) vztahu, jeho sílu a statistickou významnost, ale není možné stanovit, zda účast na aktivitách profesního rozvoje závisí na subjektivně vnímané



zdatnosti učitele, nebo zda subjektivně vnímaná zdatnost učitele závisí na účasti na aktivitách profesního rozvoje.

Analýzy uvedené v této zprávě jsou prováděny s důrazem na následující aspekty: 1) prezentace výsledků jak o učitelích, tak o ředitelích napříč zprávou, 2) smysluplné mezinárodní srovnání, 3) trendy, 4) zasazení výsledků do kontextu, 5) průřezová analýza napříč tématy.

1. Záměrem této zprávy je poskytnout výsledky o učitelích i o ředitelích škol. Zpráva Výsledky šetření TALIS 2013 (OECD, 2014) se zaměřuje na výsledky týkající se učitelů, ale obsahuje i jednu kapitolu a několik sekcí týkajících se ředitelů škol. Klíčová zjištění zdůrazněná ve zprávě za rok 2013 a ve zprávě Vedení škol (OECD, 2016) navrhuji, aby bylo do zprávy Výsledky šetření TALIS 2018 zařazeno více výsledků týkajících se ředitelů škol. V rozsahu, v jakém se témata vyskytují v dotaznících pro učitele a pro ředitele škol, jsou proto výsledky týkající se ředitelů a jejich škol rozloženy do celé zprávy.
2. Analýzy prezentované v této zprávě mají za cíl načrtnout smysluplné mezinárodní srovnání jako ukazatel pro poměrování (tzv. benchmarking). Vzhledem k tomu, že se počet účastnických zemí a ekonomik na šetření TALIS od svých prvních dvou cyklů rozrostl, nereprezentuje průměr určený z dat všech účastníků šetření TALIS 2018 stejně velkou populaci učitelů a ředitelů škol jako dříve. Proto se tato zpráva zaměřuje na průměr napříč zeměmi a ekonomikami OECD, které se zúčastnily šetření TALIS 2018, neboť patří do stabilnější a ucelenější entity.
3. Dalším cílem zprávy je co nejlépe využít data shromážděná v průběhu všech tří cyklů od roku 2008. V roce 2018 jsou pro některé indikátory napříč mnoha zeměmi a ekonomikami poprvé k dispozici tři datové body (2008, 2013 a 2018) umožňující analýzy trendů, které poskytují informace pro monitoring učitelské profese na nižším sekundárním stupni. Změny, k nimž v průběhu času dochází, je ovšem nutné interpretovat s velkou opatrností (viz Příloha B).
4. Důraz je také kladen na zasazování postupů a postojů učitelů a ředitelů škol do kontextu, a to rozčleňováním výsledků podle předem vybraných kontextových proměnných. Zpráva Výsledky šetření TALIS 2013 analyzuje rozložení zkušených učitelů a vystudovaných učitelů napříč školami s různým složením žáků (OECD, 2014, pp. 40–44). Tato zpráva významně rozšiřuje tento typ analýzy a obzvláště popisuje to, jak se postupy učitelů, ředitelů a škol liší podle charakteristik učitelů – obzvláště v závislosti na pohlaví, věku a zkušenostech – a podle charakteristik školy – jejího zeměpisného umístění, typu a složení.
5. Ambicí této zprávy je zahrnout do každé kapitoly průřezovou analýzu jednotlivými tématy. Každá kapitola konzistentně zobrazuje stav daného aspektu práce učitelů i ředitelů a analyzuje způsob, jakým tento aspekt působí na klíčové výsledky profesionalizace učitelů nebo ředitelů (pro bližší informace viz Kapitolu 1).

Ačkoli se tato zpráva zaměřuje především na učitele a ředitele na nižším sekundárním stupni, Kapitoly 2 a 5 uvádí v textových rámečcích i určitá data a analýzy pro klíčové indikátory na primárním a vyšším sekundárním stupni. Zpráva ještě obsahuje další dva typy textových rámečků: textové rámečky vyzdvihující příklady místních nebo národních vzdělávacích politik či postupů a metodologické rámečky.

### **Rámeček A Přispění šetření TALIS k cílům udržitelného rozvoje**

Cíle udržitelného rozvoje (SDG) přijala OSN v září 2015 (United Nations, 2015). Cíl č. 4 si dává za úkol zajistit „inkluzivní a rovnou kvalitu vzdělání a podporu příležitostí k celoživotnímu učení pro všechny“.

OECD se prostřednictvím svých mezinárodních studií velkého rozsahu zavazuje pomáhat zemím monitorovat jejich práci a směřovat ji k dosažení a udržení cílů udržitelného rozvoje (OECD, 2016). Data z šetření TALIS mohou pomoci poskytnout informace pro dosažení dílčího cíle 4.c: „Do roku 2030 výrazně zvýšit počty kvalifikovaných učitelů, a to i prostřednictvím mezinárodní spolupráce pro vzdělávání učitelů v rozvojových zemích, zejména těch nejméně rozvinutých, a v malých ostrovních rozvojových státech“ (United Nations, 2015, s. 17). Dílčí cíl 4.c sestává z jednoho globálního indikátoru a šesti tematických indikátorů:<sup>8</sup>

- Globální indikátor 4.c.1: Poměr učitelů dle pohlaví v:
  1. předškolním vzdělávání,
  2. primárním vzdělávání,
  3. nižším sekundárním vzdělávání,
  4. vyšším sekundárním vzdělávání,

kterí absolvovali před nástupem na učitelské místo, nebo v rámci dalšího vzdělávání alespoň minimální formální učitelskou přípravu (např. pedagogickou přípravu) vyžadovanou pro výkon učitelské profese na příslušném stupni vzdělání v dané zemi.

- Tematické indikátory:

- 4.c.2 Poměr žáků vůči učitelům s učitelským vzděláním dle vzdělávacího stupně školy
- 4.c.3 Procento učitelů kvalifikovaných dle národních standardů podle vzdělávacího stupně a typu školy
- 4.c.4 Poměr žáků vůči kvalifikovaným učitelům dle vzdělávacího stupně školy
- 4.c.5 Průměrný učitelský plat vzhledem k ostatním profesím vyžadujícím obdobný stupeň kvalifikace
- 4.c.6 Poměr přirozeného úbytku učitelů dle vzdělávacího stupně školy
- 4.c.7 Procento učitelů, kteří v uplynulých 12 měsících absolvovali doškolovací vzdělání dle typu vzdělání

Data šetření TALIS týkající se profesního rozvoje dokonale odpovídají indikátoru 4.c.7 pro učitele na primárním, nižším sekundárním a vyšším sekundárním stupni. Pro další indikátory je možné vzít v potaz některé aktuální indikátory TALIS jako „zástupná opatření“ pro SDG, obzvláště pak v případech, kdy není na mezinárodní úrovni k dispozici žádný jiný srovnatelný indikátor. Jako příklad lze uvést dílčí cíl 4.c.1, pro který sice šetření TALIS nemá přesně odpovídající indikátor, avšak údaje o certifikacích a vyšších stupních vzdělání dosažených učiteli lze považovat za zástupná opatření, a poskytují tak určité informace o tom, do jaké míry země dosáhly cíle č. 4.

K SDG šetření TALIS nepřispívá pouze v rámci indikátorů 4.c. Další dílčí cíle, prostředky implementace a indikátory cíle č. 4 nepřímo řeší přispění učitelů ke kvalitě vzdělávacího systému. Například záměrem tvořícím základ indikátoru 4.7.1 je monitorovat „míru, do jaké je (i) výchova ke globálnímu občanství a (ii) výchova k udržitelnému rozvoji včetně rovnosti pohlaví a lidských práv součástí hlavního proudu na všech stupních v:

- (a) národních vzdělávacích politikách,
- (b) vzdělávacích programech,
- (c) vzdělávání učitelů,
- (d) hodnocení žáků“ (UNESCO, 2016, s. 73).

Šetření TALIS 2018 také shromažďuje informace týkající se politických strategií škol a postupů učitelů souvisejících s rozmanitostí žáků a s různými druhy diskriminace, které částečně přispívají k cílům indikátoru 4.7.1.

Další data OECD, například získaná z Mezinárodního výzkumu dovedností dospělých (PIAAC) organizovaného OECD a Programu OECD pro mezinárodní hodnocení žáků (PISA), poskytují spolehlivou důkazní základnu pro monitoring vzdělávacích systémů. Analýzy OECD podporují vzájemné učení, protože jednotlivé země mohou porovnávat své zkušenosti se zaváděním politických strategií. Indikátory OECD, statistiky a analýzy mohou být společně vnímány jako model toho, jak měřit míru dosažení vzdělávacího cíle v rámci SDG a podávat o tom zprávy.

---

*Zdroje: UNESCO (2015), Transforming our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development; UNESCO (2016), Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action for the Implementation of Sustainable Development Goal 4.*

## JAK JE TATO ZPRÁVA STRUKTUROVÁNA?

Tato část je první ze dvou částí tvořících zprávu nazvanou Výsledky šetření TALIS 2018. Kapitoly zahrnuté do této části prezentují prvotní výsledky a doporučení pro politické strategie, které vyplývají z šetření TALIS 2018.

- **Kapitola 1** podává čtenářům zajímajícím se o vyučování a učení přehled hlavních zjištění a doporučení.
- **Kapitola 2** popisuje, co učitelé dělají ve třídě a jak se výuka změnila za posledních pět až deset let. Zkoumá také, do jaké míry se učitelé a ředitelé škol zapojují do souvisejících aktivit podporujících učení žáků. Dále pak popisuje, do jaké míry jsou učitelé a školy schopné inovovat své metody výuky a formy spolupráce.
- **Kapitola 3** zachycuje, jak se od roku 2008 oblast učitelské profese změnila co se týče demografie učitelů a ředitelů škol i kontextu pro vyučování a učení. Tato kapitola také poskytuje náčrt zbylých částí zprávy formou identifikace problémů se zdroji ve školách, které podle učitelů a ředitelů škol nutně vyžadují podniknutí nějakých kroků.
- **Kapitola 4** prezentuje, co učitele k této profesi přilákalo a jak na ni byli připraveni. Zkoumá také podporu poskytovanou začínajícím učitelům v prvních letech výkonu tohoto povolání.
- **Kapitola 5** zkoumá účast na profesním rozvoji pro učitele a ředitele škol a s tím související potřeby. Podává zprávu o názorech učitelů na efektivitu absolvovaného profesního rozvoje. V závěru kapitoly jsou pak zkoumány překážky v účasti na profesním rozvoji a způsoby podpory nabízené učitelům a ředitelům škol k překonání těchto překážek.
- **Příloha A** obsahuje informace o cílové populaci šetření TALIS, vzorcích TALIS a shrnutí posuzovaných výsledků každého vzorku. Tam, kde je to nutné, jsou uvedeny i poznámky upozorňující na interpretaci výsledků.
- **Příloha B** obsahuje informace o komplexních proměnných vyvozených z dotazníků pro učitele a ředitele škol analyzovaných v této části a statistických metodách použitých pro analýzu dat TALIS.
- **Příloha C** obsahuje kompletní seznam online tabulek s výsledky.
- **Příloha D** uvádí seznam členů výkonné rady TALIS, manažerů v národních centrech TALIS, členů sekretariátu OECD, členů konsorcia TALIS a členů expertních skupin TALIS, kteří přispěli k cyklu TALIS 2018.

## Poznámky

1. Šetření TALIS 2018 se zúčastnila i Vlámská komunita v Belgii, a to jako subjekt na nižší než národní úrovni Belgie.
2. Země a ekonomiky, které se účastnily možnosti ISCED 3.
3. Země a ekonomiky, které se účastnily možnosti ISCED 1.
4. 25. května 2018 přizvala OECD k členství Kolumbii. Přestože je Kolumbie zahrnutá do průměrů OECD zveřejněných v této publikaci, v období její přípravy stále probíhaly vnitřní procesy nutné pro ratifikaci a byl stále projednáván vklad kolumbijské listiny o přistoupení k Úmluvě OECD.
5. Poznámka Turecka: Informace v tomto dokumentu s odkazem na „Kypr“ se vztahují na jižní část ostrova. Neexistuje úřad, který by zastupoval jak řecké, tak turecké obyvatele ostrova Kypr. Turecko uznává Severokyperskou tureckou republiku (SKTR). Až do nalezení nestranného řešení v kontextu OSN se bude Turecko držet svého postoje ke „Kyperské otázce“.
6. Poznámka všech členských států EU ohledně OECD a EU: Kyperskou republiku uznávají všechny členské státy OSN s výjimkou Turecka. Informace v tomto dokumentu se vztahují na oblast spravovanou vládou Kyperské republiky.
7. Tchaj-wan a Kypr se šetření TALIS neúčastnily přímo: sběr a zpracování jejich dat řídilo výhradně mezinárodní výzkumné konsorcium. Data těchto zemí jsou uvedena ve výsledkových tabulkách v Příloze C.
8. „Globální indikátory“ jsou pro členské státy OSN povinné. Vzhledem k této skutečnosti se každá země musí zavázat k jejich dosažení do roku 2030. „Tematické indikátory“ mají za cíl poskytnout širší rámec indikátorů napomáhajících ke splnění globálního indikátoru. Tyto indikátory nejsou povinné pro všechny země nebo regiony. Z celkového počtu 43 indikátorů pro cíl č. 4 je 11 indikátorů globálních a 32 tematických.

## Odkazy

Ainley, J. and R. Carstens (2018), „Teaching and Learning International Survey (TALIS) 2018 Conceptual Framework”, OECD Education Working Papers, No. 187, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/799337c2-en>.

OECD (2016), School Leadership for Learning: Insights from TALIS 2013, TALIS, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264258341-en>.

OECD (2014), TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning, TALIS, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264196261-en>.

UNESCO (2016), Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action for the Implementation of Sustainable Development Goal 4, UNESCO, Paris,

[http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/education-2030-incheon-framework-for-action-implementation-of-sdg4-2016-en\\_2.pdf](http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/education-2030-incheon-framework-for-action-implementation-of-sdg4-2016-en_2.pdf).

UNESCO-UIS (2012), International Standard Classification of Education: ISCED 2011, UNESCO Institute for Statistics, Montreal,

<http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/international-standard-classification-of-education-ISCED-2011-en.pdf>.

United Nations (2015), Transforming our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development, United Nations, New York, NY,

[http://www.un.org/ga/search/view\\_doc.asp?symbol=A/RES/70/1&Lang=E](http://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/70/1&Lang=E).







## 1. CO ŠETŘENÍ TALIS PŘEDSTAVUJE PRO POLITICKOU STRATEGII

Mezinárodní zpráva o výsledcích Mezinárodního šetření o vyučování a učení 2018 se zaměřuje na pojem profesionalita a zkoumá různé rozměry tohoto pojmu. Tento první díl nazvaný Učitelé a ředitelé škol jako účastníci celoživotního vzdělávání zkoumá znalostní a dovednostní rozměr profesionality učitelů a ředitelů škol.

Tato kapitola, která poskytuje přehled hlavních zjištění prezentovaných v prvním dílu, předkládá vodítka a kompromisní řešení, která musí tvůrci politických strategií zohlednit při navrhování politiky učitelské profese.

---

### Poznámka ohledně Izraele

Statistické údaje pro Izrael dodává příslušný úřad státu Izrael, který za ně zodpovídá. Využitím těchto dat OECD není dotčen status Golanských výšin, Východního Jeruzaléma a izraelských osad na Západním břehu Jordánu dle mezinárodního práva.

## PROFESIONALITA UČITELŮ A ŘEDITELŮ ŠKOL

### Profesionalita učitelů jako sjednocující rámec pro šetření TALIS 2018

V současných ekonomikách a společnostech založených na znalostech jsou dovednosti a znalosti klíčem k individuálnímu i kolektivnímu úspěchu a na vzdělávací systémy i učitele a ředitele škol jsou kladeny vysoké požadavky. Od učitelů se očekává, že budou mít rozsáhlé znalosti toho, co vyučují, a budou do hloubky rozumět svým žákům. Očekává se od nich také to, že budou chápat vzájemné propojení výzkumu, teorie a praxe a budou mít ty správné dovednosti v oblasti bádání a výzkumu, aby se mohli věnovat celoživotnímu vzdělání a rozvíjet se ve své profesi. Stále více se ovšem od učitelů očekává také to, že se budou věnovat i dalším úkolům, jako je rozvoj sociálních a emocionálních dovedností žáků, zohledňování jejich individuálních rozdílností a spolupráce s ostatními učiteli i s rodiči, aby byl zajištěn všestranný rozvoj žáků. Požadavky na ředitele škol jsou také vysoké. V mnoha vzdělávacích systémech se od nich očekává nejen administrativní práce a vedení školy, ale také vytváření podmínek, které povedou ke zlepšování výuky i učení. Sem patří tvorba plánů na zlepšení školy, podpora vzájemné spolupráce mezi učiteli a podpora účasti na aktivitách profesního rozvoje, poradenství pro žáky a jejich rodiče ohledně pokroku žáků a jejich zaměření nebo zapojení školy do širší sítě škol i do místní komunity. To vše jsou požadavky, které komunity od učitelů očekávají, a otázkou je, jak tyto komunity mohou své učitele co nejlépe podpořit, aby tato očekávání splnili.

Učitelé a ředitelé škol stojí v centru všech snah o zlepšení kvality výuky. Během několika desetiletí výzkumů bylo zjištěno, že učitelé a ředitelé škol formují kvalitu vyučování, což významně ovlivňuje učení žáků a jejich výsledky (Barber a Mourshed, 2009; Darling-Hammond, 2017; OECD, 2018). V návaznosti na to vzdělávací systémy hledají způsoby jak:

1. zatraaktivnit učitelkou profesi pro výkonné a ambiciózní uchazeče,
2. poskytnout kvalitní vstupní a pokračující vzdělání pro uchazeče o učitelství i pro učitele z praxe,
3. podpořit učitele v nepřetržitém rozvoji jejich profese a rozšiřovat správné postupy,
4. přispívat k tomu, aby byli učitelé ve svém zaměstnání spokojeni, jejich profese měla vysoký společenský status a systém si dokázal udržet kvalitní učitele i ředitele škol (OECD, 2005).

Mezinárodní šetření o vyučování a učení (TALIS) definuje učitele jako ty, kdo v rámci svých pravidelných povinností vyučují v programech příslušného stupně vzdělání na své cílové škole. Cílové školy jsou definovány jako školy s alespoň jedním učitelem. Ředitelé škol jsou definováni jako vedoucí cílových škol. V těchto definicích je realizace výuky považována za klíčový a společný prvek mise škol a práce učitele, a to jak v rámci jednotlivých zemí, tak napříč všemi zeměmi. V porovnání s bohatou a živou debatou o tom, co definuje práci učitelů a ředitelů škol, jsou definice šetření TALIS velmi jednoduché. Ovšem napříč všemi shromažďovanými indikátory je cílem šetření TALIS přispět do debaty o učitelství jako profesi (Guerriero, 2017; Ingersoll a Collins, 2018). Zkoumáním „rámce profesionality“ prostřednictvím indikátorů dostupných v šetření TALIS je možné identifikovat prostředky pro vylepšení úrovně profesionality učitelů a ředitelů škol po celém světě.

Šetření TALIS definuje učitelství jako profesi opírající se o pět pilířů:

1. znalostní a dovednostní základna, jejíž součástí jsou sdílené i odborné znalosti a také normy pro vstup do této profese a rozvoj specifických dovedností prostřednictvím vzdělávání před nástupem na učitelskou pozici i profesní rozvoj během jejího výkonu,
2. status a postavení profese zjišťované prostřednictvím etických norem očekávaných od profesionálních pracovníků, intelektuální a profesní naplnění tohoto zaměstnání a pracovní směrnice vztahující se na učitelství (např. konkurenční systém odměn založený na dosahování srovnávacích měřítek nebo prostor pro kariérní růst),
3. vzájemný dohled spoléhající na samoregulační a kolegiální profesní komunity poskytující příležitost ke spolupráci a vzájemná zpětná vazba umožňující posílení profesionálních postupů a kolektivní identity profese,
4. zodpovědnost a autonomie zjišťovaná na základě stupně autonomie a vůdcovství, které jsou učitelům a ředitelům škol dopřávány během jejich každodenní práce, aby mohli samostatně rozhodovat, uplatňovat svůj odborný úsudek a být informováni o rozvoji politických strategií na všech úrovních systému, aby docházelo k růstu jejich profesionality,
5. vnímaná prestiž a společenská hodnota profese.

Za použití těchto pěti pilířů bilancuje tato zpráva existující klasifikaci a zároveň uzpůsobuje a rozšiřuje pilíře tak, aby měly nový analytický potenciál nástrojů šetření TALIS 2018. Zkoumá nejen různé atributy profesionality, ale také politické strategie a postupy, které je podporují a vylepšují. Protože se jedná již o třetí cyklus šetření TALIS a podařilo se shromáždit stovky proměnných ve více než 48 zemích (někdy dokonce napříč třemi stupni vzdělávání a ve třech časových bodech), bude zpráva TALIS 2018 zveřejněna ve dvou částech, které zkoumají zmíněných pět pilířů profesionality. Tato první část nazvaná Učitelé a ředitelé jako účastníci celoživotního vzdělávání zkoumá aspekty znalostí a dovedností potřebných pro tuto práci. Druhá část nazvaná Učitelé a ředitelé škol jako vysoce cenění profesionálové bude zveřejněna na začátku roku 2020 a bude se soustředit na status a postavení, spolupráci a zodpovědnost i autonomii.

Za pomoci dat z šetření TALIS 2018 je profesionalita učitelů a ředitelů škol měřena prostřednictvím mnoha rozdílných indikátorů. Ty sahají od indikátorů vycházejících ze skutečností (stupeň vzdělání učitelů, účast na aktivitách profesního rozvoje, typ pracovní smlouvy a míra absencí) po spíše subjektivní faktory (pocit připravenosti a subjektivně vnímaná zdatnost, spokojenost se zaměstnáním a vnímané stupně i zdroje stresu). Přestože šetření TALIS shromažďuje informace o učitelích i o ředitelích škol, hlouběji analyzuje a přináší komplexnější obrázek spíše o učitelích než o ředitelích škol.

## **Výsledky šetření TALIS 2018 a vodítka pro tvůrce politických strategií**

Jak již bylo zmíněno, tato část mezinárodní zprávy o šetření TALIS 2018 se zaměřuje na první pilíř profesionality učitelů a ředitelů škol – aspekty znalostí a dovedností jejich práce. Každá profese vyžaduje soubor odborných znalostí a dovedností, kterými se odlišuje a ze kterých pramení legitimita a prestiž osob, jež se této profesi věnují. Tato první část popisuje, jak učitelé a ředitelé škol vidí svou praxi a jak rozvíjí své znalosti a dovednosti, aby mohli žákům pomáhat rozvíjet jejich kognitivní a sociálně-emocionální dovednosti a akademické znalosti potřebné v současném měnícím se světě. Zkoumá, jak se změnilo prostředí učitelské profese od cyklů šetření TALIS z let 2008 a 2013 ve smyslu profilu učitelů, ředitelů a žáků i klimatu ve školách a třídách. Prozkoumává také spojení mezi obsahem a prvky počátečního vzdělání učitelů a dalšího profesního rozvoje i pocit připravenosti jedinců na toto povolání, subjektivně vnímanou zdatnost a spokojenost se zaměstnáním. Tyto analýzy pomáhají určit, do jaké míry

podporují solidní znalosti a dovednosti práci učitelů a ředitelů škol a jak a ve kterých oblastech se mohou učitelé a ředitelé škol dále rozvíjet. Tato část zprávy dále zkoumá pohled učitelů a ředitelů škol na otázky zdrojů pro školy a prioritní oblasti pro intervenci a dodatečné výdaje, což jim pomáhá vyjádřit se k těmto otázkám a učinit první důležitý krok směrem k lepšímu vedení a regulaci ze strany této profese.

Tato kapitola přináší přehled hlavních zjištění, které vyplývají z těchto otázek, a nabízí podnětná vodítka, která by měla být použita při navrhování politických strategií pro učitelskou profesi. Kapitoly 2 a 3 uvádí, jak učitelé a ředitelé škol průběžně přizpůsobují své postupy měnícím se okolnostem a jak mohou co nejlépe podporovat u žáků rozvoj kognitivních a sociálně-emocionálních dovedností v současném měnícím se světě. Kapitoly 4 a 5 zkoumají podpůrné mechanismy pro zlepšení znalostního vybavení učitelů a ředitelů škol potřebného pro úspěšné vyučování a učení, ať už tyto mechanismy vychází z počátečního vzdělání (Kapitola 4) nebo z dalšího profesního rozvoje (Kapitola 5).

Závěr kapitoly shrnuje hlavní zjištění, ve kterém jsou zdůrazněny souvislosti mezi výsledky různých průřezových otázek, a následovně je strukturuje:

- **Prosazování kvalitního vyučování pro každého žáka** zkoumá, zda práce a pracovní podmínky učitelů a ředitelů škol vytváří prostředí příznivé pro učení a pocit osobní pohody žáků, a také to, jak zajistit kvalitní vyučování pro každého žáka.
- **Podpora profesního růstu učitelů a ředitelů škol během celé jejich kariéry** analyzuje, zda je učitelství stále více profesionální ve smyslu znalostí a dovedností a jak je možné podpořit profesní růst učitelů a ředitelů škol.
- **Přilákání kvalitních učitelů a ředitelů škol a monitorování dynamiky pracovní síly** popisuje složení pracovní síly ve školách (učitelé a ředitelé) naznačuje způsoby přilákání kvalitních učitelů a ředitelů škol a monitoruje dynamiku pracovní síly.

U každého z těchto širších cílů vyzdvihuje kapitola slibné vzdělávací politiky a postupy, které by měly být brány v potaz při zlepšování podmínek pro vyučování a učení i profesionality učitelů a ředitelů škol. Tato doporučení pro politické strategie staví na zjištěních vycházejících z dat šetření TALIS 2018 nebo výzkumu založeného na důkazech. Protože se ovšem výsledky šetření TALIS v jednotlivých zemích a ekonomikách liší, nemusí být navrhovaná vodítka pro tvorbu politických strategií relevantní pro všechny vzdělávací systémy a je třeba je interpretovat jen jako podněty.

## PROSAZOVÁNÍ KVALITNÍHO VYUČOVÁNÍ PRO KAŽDÉHO ŽÁKA

Aby bylo možné zkoumat dovednosti učitelů, vyvinuli autoři šetření TALIS indikátory zachycující činnost učitelů ve třídách: jak ve vyučovací hodině přidělují čas různým aktivitám, jak často používají efektivní vyučovací postupy a jak dobře dokážou využít konkrétní postupy k dosažení konkrétních cílů.

### **Cíl: Co nejlépe využít čas učitelů k podpoře kvalitního vyučování**

Důležitou vstupní podmínkou pro využívání kvalitních vyučovacích metod je co nejlepší využití maxima času vyučovací hodiny. V průměru učitelé napříč OECD uvádí, že během jedné vyučovací hodiny stráví vlastním vyučováním a učením 78 % času (to při 60minutové vyučovací hodině odpovídá 47 minutám), 13 % udržováním kázně ve třídě (8 minut) a 8 % administrativními úkoly (5 minut). Subjektivně vnímaná zdatnost uváděná učiteli není nezávislá na využití času během vyučovací hodiny. Ve většině zemí a ekonomik, které se zúčastnily šetření TALIS, existuje nepřímá úměra mezi subjektivně vnímanou zdatností

v oblasti managementu třídy a časem stráveným udržováním kázně, ačkoli nelze stanovit směr kauzality.

Ve využití času učitele byly také vyzorovány důležité trendy, a to v různých časových intervalech. Obecně během svého běžného týdne učitelé podle jimi uvedených informací vyučovali v roce 2018 více hodin než v roce 2013 (přibližně v polovině zemí s dostupnými daty). V souvislosti s tím se zvýšil i počet hodin, které učitelé stráví plánováním výuky a přípravou na hodiny. To nemusí být důvodem k obavám za předpokladu, že příprava na výuku je efektivnější. K tomu může dopomoci například využití technologií, stárnutí populace učitelů (příprava na výuku obecně zabere začínajícím učitelům více času než těm zkušenějším) nebo efektivita z hlediska obsahu (opětovné použití výukových materiálů pro jinou třídu).

Větším důvodem k obavám je trend, prokazující, že od roku 2008 dochází k obecnému zkracování času stráveného během jedné vyučovací hodiny vlastní výukou (pozorováno přibližně v polovině zemí). Jinými slovy, během uplynulého desetiletí se snížil během vyučovací hodiny celkový poměr efektivně využitého času pro vlastní vyučování a učení.

### ***Návrh č. 1 pro tvůrce politických strategií: Přehodnocení časového rozvrhu učitelů***

Navržení a zavedení efektivních didaktických postupů vyžaduje čas na přípravu výuky a odzkoušení, přehodnocení a vylepšení konkrétních postupů, proto je pro tvůrce politických strategií a další zainteresované strany důležité zamyslet se nad tím, jak lze lidi, čas, prostor a technologie využít ve vzdělávání produktivněji. V souvislosti s tím je třeba zajistit, aby měli učitelé dostatek času na aktivity, které maximalizují učení žáků (např. příprava na vyučovací hodiny, profesní spolupráce, schůzky s rodiči a žáky, účast na aktivitách profesního rozvoje).

### **Cíl: Podpora využívání efektivních výukových postupů**

Dalším důležitým prvkem kvality výuky je časté a rozšířené použití vysoce účinných didaktických a vyučovacích postupů. Z rozsáhlé škály výukových postupů, které učitelé používají v hodinách, jsou napříč zeměmi a ekonomikami OECD účastníky se šetření TALIS velmi často uplatňovány ty, jež jsou zaměřené na lepší management třídy a srozumitelnou výuku – pravidelně je používají minimálně tři pětiny učitelů. Méně rozšířené jsou postupy zahrnující kognitivní aktivaci (výukové aktivity, které vyžadují, aby žáci vyhodnotili, zařadili a využili znalosti v kontextu řešení problémů). Většinu těchto metod používá pravidelně okolo poloviny učitelů ze zemí OECD. Dřívější studie OECD opakovaně poskytují důkazy o tom, že kognitivní aktivace pozitivně koreluje s učením a výsledky žáků (Echazarra et al., 2016; Le Donné, Fraser a Bousquet, 2016). Tyto postupy skutečně dokážou žáky aktivovat i motivovat a stimulovat u nich dovednosti vyššího řádu, například kritické myšlení, řešení problémů a rozhodování. Učitelé, kteří tyto postupy ve svých hodinách zavedli, nejenže nabádají žáky k nalézání kreativních a alternativních způsobů řešení problémů, ale navíc jim umožňují sdělovat své myšlenkové procesy a výsledky svým spolužákům a učitelům.

Pokud se podíváme na subjektivnější indikátor kvality vyučování, tedy subjektivně vnímanou zdatnost uváděnou samotnými učiteli, ukazují výsledky šetření TALIS, že jistotu ohledně své schopnosti vyučovat a zvládat management třídy pociťuje průměrně více než 80 % učitelů napříč zeměmi a ekonomikami OECD, které se zúčastnily šetření TALIS. Zjištění šetření TALIS ovšem potvrzují, že pro učitele je aktivní zapojení žáků do učení náročnější než management třídy. Například více než 30 % učitelů uvádí nižší subjektivně vnímanou zdatnost v oblasti motivace žáků k učení obzvláště tehdy, pokud je třeba zvrátit situaci, kdy žáci vykazují nižší zájem o školní práci.

Co se týče efektivního využití času vyučovací hodiny jako třetího měřítka kvality výuky, ukazují data šetření TALIS, že učitelé mají tendenci trávit menší část vyučovací hodiny



skutečnou výukou a učením, vyučují-li ve třídách s vyšším počtem žáků. Z těchto dat ovšem nelze vyvodit, zda je potřeba zvýšit prioritu zdrojů k tomu, aby byli učitelé lépe připraveni a měli podporu v oblasti managementu třídy, nebo zda je potřeba snížit počet žáků ve třídách. Ačkoli zároveň data šetření TALIS ukazují, že v menších třídách zbývá více času na vlastní výuku a učení, není velikost třídy ukazatelem pro další indikátory kvality vyučovacího procesu zachycené v šetření TALIS (např. použití postupů kognitivní aktivace a subjektivně vnímaná zdatnost uváděná učiteli).

Postupy učitelů se také liší v závislosti na složení třídy, v níž vyučují. Ve většině zemí a ekonomik platí, že pokud je ve třídě podíl nadanějších žáků větší, nebo pokud je v ní menší počet neúspěšných žáků, převládají v ní všechny tři zkoumané indikátory kvality vyučovacího procesu (využití postupů kognitivní aktivace, subjektivně vnímaná zdatnost a čas strávený vlastní výukou), a to i po kontrole pro charakteristiky učitelů.

### ***Návrh č. 2 pro tvůrce politických strategií: Podpora učitelů při využívání efektivních výukových postupů***

Počáteční i další vzdělání učitelů, které zdůrazňuje efektivní výukové postupy, by mělo podporovat využívání didaktických postupů souvisejících s kognitivní aktivací. Nabytí souvisejících dovedností by mohly usnadnit i zkušenosti z praxe, během nichž učitelé prozkoumávají podobné strategie (Cheng, Cheng a Tang, 2010). Učitelé by měli být proškoleni v používání těchto postupů, být si vědomi jejich důležitosti, cítit se způsobilí pro jejich používání a využívat podmínek pro jejich zavádění.

### ***Návrh č. 3 pro tvůrce politických strategií: Podpora výuky v malých skupinách v rámci optimalizace vyučovacího času***

Vzdělávací systémy i ředitelé škol by měli usilovat o to, aby poskytovali učitelům větší flexibilitu při navrhování efektivního prostředí pro učení, které optimalizuje využití vyučovacího času.

Náklady na snižování počtu žáků ve třídách jsou vysoké a data OECD týkající se vzdělávání nepřinášejí žádné důkazy, že by plošné snížení počtu žáků ve třídách vedlo k obecnému zlepšení výsledků. Přesto se zdá, že je zde prostor pro kreativnější řešení. Učitelé by například měli být pobízeni k uzpůsobení prostoru třídy a jeho rozdělení na různé oblasti a skupiny, kde budou mít žáci adekvátní materiály ke splnění úkolů, což jim napomůže k individuálnějšímu a aktivnějšímu přístupu k učení. Předchozí šetření zjistila, že postoj žáků ke skupinovému učení je lepší, pokud mohou v rámci skupiny komunikovat pohodlně, bez větší fyzické námahy, například u malých stolů, kde na sebe vzájemně vidí, a pokud se mohou snadno pohybovat po místnosti (Espey, 2008).

Ředitelům by také měla být poskytnuta větší volnost flexibilněji využívat lidských zdrojů na úrovni školy a umožnit učitelům pracovat alespoň nějakou dobu s menšími skupinami. Dodatečnou výhodou takového přístupu je to, že poskytuje příležitost vyzkoušet nové způsoby práce v týmech s ostatními učiteli a podpůrným personálem a vyhodnotit dopad takového uspořádání na žáky a učitele.

### **Cíl: Pěstovat otevřenost k inovacím a efektivně je využívat při výuce ICT**

Zpráva OECD z roku 2014 s názvem Měření inovací ve vzdělávání: Nová perspektiva uvádí, že inovace ve vzdělání mohou přinést přidanou hodnotu ve čtyřech hlavních oblastech:

1. zlepšení výsledků učení a kvality vzdělávání,
2. spravedlivější přístup ke vzdělání a jeho využití i větší rovnost,
3. zlepšení efektivity, minimalizace nákladů a obecně „za méně peněz více muziky“,

4. zavedení změn nezbytných pro přizpůsobení se rychlým změnám ve společnosti (OECD, 2014, s. 21).

Obecné přijímání inovativních postupů ze strany učitelů a škol jako klíčových hráčů vzdělávacího procesu vychází z podoby zájmů o inovace. Napříč zeměmi a ekonomikami OECD, které se zúčastnily šetření TALIS, v průměru 70–80 % učitelů a více než 80 % ředitelů škol vnímá své kolegy jako osoby otevřené změnám a své školy jako místa, která jsou schopná zavádět inovativní postupy. Tento názor je ovšem méně běžný mezi mladšími a začínajícími učiteli než mezi zkušenějšími učiteli. Je také méně běžný v evropských zemích v porovnání s ostatními částmi planety.

Při dotazování se učitelů a ředitelů škol na postoj zaměstnanců jejich škol k inovacím ponechalo šetření TALIS interpretaci pojmu inovace na samotných respondentech. Šetření TALIS ovšem shromažďuje informace o využití informačních a komunikačních technologií (ICT) ve třídách a školách, což lze považovat za projev inovace. ICT je také příkladem inovace, jejíž využití se obecně snadněji sleduje a měří, a to i v šetření TALIS. Obrázek I.1.1 nabízí rychlý přehled využití ICT při výuce a přehled rozvoje a potřeby příslušných dovedností. Frekvence, s jakou učitelé od žáků vyžadují použití ICT při vypracovávání projektů i při práci ve třídě, od roku 2013 stoupla v téměř všech zemích a v současnosti uvádí časté nebo neustálé využívání tohoto postupu 53 % učitelů napříč zeměmi OECD. V souladu s tímto trendem se od roku 2013 v mnoha zemích zvýšila míra účasti na aktivitách profesního rozvoje včetně rozvoje dovedností v oblasti využití ICT pro výuku. Nárůst využití ICT pro práci na projektech nebo pro práci ve třídě není vzhledem k míře digitalizace a rozšíření ICT nástrojů v rámci společenských a pracovních aktivit překvapující. Tento vzestup lze vysvětlit rozšířením těchto technologií do všech sfér společnosti a také „obnovováním“ učitelských sborů, do nichž nastupují mladí učitelé obeznámení s takovými technologiemi.

Data šetření TALIS ovšem naznačují, že učitelé mají k dispozici jen omezenou přípravu a podporu, která by jim umožnila začlenit do vyučování inovativní postupy. Pouze 56 % učitelů ze zemí OECD obdrželo v rámci formálního vzdělání nebo školení přípravu v oblasti využití ICT pro výuku a pouze 43 % učitelů se po ukončení počátečního vzdělání nebo školení cítilo na tento aspekt dobře nebo velmi dobře připraveno. Kromě toho okolo 18 % učitelů napříč zeměmi OECD uvedlo, že pociťuje velkou potřebu profesního rozvoje v oblasti využití ICT pro výuku. Data šetření TALIS navíc naznačují, že někteří učitelé nejspíš používají ICT jen omezeně, protože 25 % ředitelů škol uvedlo nedostatečné a nevhodné vybavení digitálními technologiemi pro vyučování jako překážku v poskytování kvalitní výuky.

#### ***Návrh č. 4 pro tvůrce politických strategií: Vytvoření podpory pro integraci ICT do výuky a rozšíření správných postupů***

Mezinárodní šetření a studie prováděné v mezinárodním a národním kontextu zdůrazňují důležitost způsobu, jakým jsou ICT používány při výuce ve třídě (Fraillon et al., 2014; OECD, 2015). Studie provedená na souboru dat šetření TALIS 2013 pro Španělsko ukázala, že to, jak učitelé využívají při výuce ve třídě ICT, závisí převážně nejen na proškolení učitele v oblasti ICT, ale i na spolupráci učitele s ostatními učiteli, na subjektivně vnímané zdatnosti i názorech na výuku a také (i když jen v menším rozsahu) na dostupnosti vzdělávacího softwaru nebo školní infrastruktury (Gil-Flores, Rodríguez-Santero a Torres-Gordillo, 2017).



**Obrázek I.1.1 ICT ve výuce**

		Země/ekonomiky, kde je indikátor nad průměrem OECD.				
		Země/ekonomiky, kde indikátor není statisticky odlišný od průměru OECD.				
		Země a ekonomiky s indikátorem pod průměrem OECD.				
	Procento učitelů, jejichž formální vzdělání/školení obsahovalo „využití ICT ve výuce“.	Procento učitelů, kteří se cítili „dobře připraveni“ nebo „velmi dobře připraveni“ na použití ICT ve výuce.	Procento učitelů, jejichž nedávné aktivity profesního rozvoje obsahovaly „využití ICT ve výuce“.	Procento učitelů uvádějících zásadní potřebu profesního rozvoje v oblasti využití ICT ve výuce.	Procento učitelů, kteří „často“ nebo „vždy“ nechávají žáky používat ICT při práci ve třídě nebo na projektech.	Procento ředitelů, kteří uvádí nedostatečné nebo neadekvátní digitální technologie pro výuku.
Alberta (Kanada)	71	42	56	8	66	12
Austrálie*	65	39	67	11	78	12
Rakousko	40	20	46	15	33	18
Belgie	51	28	40	18	29	29
Vlámská kom. (Belgie)	56	34	45	9	38	16
Brazílie	64	64	52	27	42	59
Bulharsko	58	50	63	23	44	26
CABA (Argentina)	53	50	61	20	64	39
Chile	77	67	51	17	63	13
Kolumbie	75	59	78	34	71	64
Chorvatsko	47	36	73	26	46	25
Česká republika	45	28	41	13	35	24
Dánsko	47	40	47	11	90	13
Anglie (Spojené království)	75	51	40	5	41	15
Estonsko	54	30	74	19	46	12
Finsko	56	21	74	19	51	20
Francie	51	29	50	23	36	30
Gruzie	45	47	67	33	53	29
Maďarsko	51	66	69	20	48	36
Island	46	26	63	21	54	5
Izrael	58	47	69	29	52	40
Itálie	52	36	68	17	47	31
Japonsko	60	28	53	39	18	34
Kazachstán	75	69	90	30	66	45
Jižní Korea	59	48	61	21	30	24
Lotyšsko	55	48	77	23	48	41
Litva	45	57	69	24	62	30
Malta	70	49	48	14	48	6
Mexiko	77	80	64	16	69	44
Nizozemsko	49	29	61	16	51	16
Nový Zéland	59	34	73	14	80	18
Norsko	46	36	58	22	m	11
Portugalsko	47	40	47	12	57	55
Rumunsko	70	70	52	21	56	50
Ruská federace	69	72	75	15	69	32
Saúdská Arábie	73	72	76	28	49	61
Šanghaj (Čína)	79	63	77	30	24	10
Singapur	88	60	75	14	43	2
Slovensko	62	45	60	17	47	25
Slovinsko	53	67	59	8	37	4
Jihoafrická republika	62	54	53	32	38	65
Španělsko	38	36	68	15	51	21
Švédsko	37	37	67	22	63	10
Turecko	74	71	61	7	67	22
Spojené arabské emiráty	86	86	85	10	77	31
USA	63	45	60	10	60	19
Vietnam	97	80	93	55	43	82
<b>OECD průměr-31</b>	<b>56</b>	<b>43</b>	<b>60</b>	<b>18</b>	<b>53</b>	<b>25</b>

\* Míra účasti ředitelů škol je pro zajištění srovnatelnosti zpráv ředitelů příliš nízká a údaje pro danou zemi nejsou zahrnuty do průměru OECD.

Zdroj: OECD, TALIS 2018 Database, Tables I.4.13, I.4.13, I.5.18, I.5.21, I.2.1 and I.3.63.

<http://dx.doi.org/10.1787/888933931791>

Především příležitosti pro vzdělávání v rámci učitelské profese by se měly změnit z pouhého nabývání dovedností na dokonalé ovládnutí kompetencí potřebných pro nacházení způsobů, jak uzpůsobit technologie specifickým předmětům a specifickým aktivitám v rámci těchto předmětů. Proškolení v oblasti ICT dovedností by nemělo být jen úzce zaměřeno na ICT nástroje, ale mělo by spíše reflektovat to, jak mohou technologie umocnit výborné vyučování a umožnit učitelům stát se lepšími vyučujícími. Tyto příležitosti by měly být zaměřeny na budování kompetencí učitelů v oblasti zacházení s technologiemi při vyučování.

Rozsah ICT dovedností může být navíc docela široký a zahrnovat nejrozmanitější prvky sahající od správy sociálních sítí a kódování přes vytváření multimediálních platform až po budování povědomí o důležitosti digitální zodpovědnosti. Protože mají učitelé stále lepší přístup ke školením, budou mnohem zvědavější a zapojí se do prozkoumávání nových oblastí technologií, které by mohli ve vyučování zavést. Vzdělávání učitelů a jejich motivace ovšem nemusí pro zajištění efektivní implementace ICT do výuky stačit. To ještě od vzdělávacích systémů vyžaduje, aby poskytovaly systematickou a udržitelnou podporu i zdroje nezbytné pro dosažení lepší digitální způsobilosti (Krumsvik, 2008).

### ***Návrh č. 5 pro tvůrce politických strategií: Budování a propagace profesních vzdělávacích komunit za účelem šíření inovativních postupů***

Minulé šetření OECD (Kools a Stoll, 2016; Vieluf et al., 2012) poukázalo na význam profesních vzdělávacích komunit, protože ty nejen nabízí učitelům neustálou zpětnou vazbu a podporují tak pravidelné změny, ale i pozitivně ovlivňují kvalitu výuky a výkony žáků (Bolam et al., 2005; Louis a Marks, 1998). To naznačuje, že zakládání profesních vzdělávacích komunit může usnadnit rozšiřování i podporu využití inovativních postupů a teoretické modely efektivního zavádění digitálních technologií skutečně potvrzují, jak důležitá je kultivace školní komunity založené na praxi „sdílení a péče“ pro získávání digitálních kompetencí (Krumsvik, 2008).

Skutečnost, že ředitelé škol uvádí vyšší stupeň otevřenosti vůči inovacím než učitelé, naznačuje, že ředitelé čelí důležité výzvě v podobě rozvíjení takového školního prostředí, které bude otevřené novým myšlenkám. Ředitelé škol mohou pomáhat rozvíjet mezi svými učiteli atmosféru otevřenou inovacím a toho lze dosáhnout nejen tím, že budou zaměstnanci nabádat k tomu, aby přijímali nové myšlenky, ale také tím, že s nimi budou v rámci školních profesních vzdělávacích komunit pracovat, proaktivně identifikovat potřebu změny a zprostředkovávat jim v průběhu realizace změny podporu.

### **Cíl: Rozvoj způsobilosti, jakou učitelé a ředitelé škol potřebují k naplnění potřeb tříd a škol s různorodým složením**

Výsledky šetření TALIS ukazují, že učební prostředí je různorodé co do etnického a kulturního složení tříd, socioekonomického zázemí a speciálních vzdělávacích potřeb žáků. V reakci na šetření týkající se různorodého složení školních tříd nedávna práce OECD uvedla: „... debata se zaměřuje na nastavení formálního vzdělávání a výzkumníci zároveň analyzují postupy a problémy související s kulturní, etnickou, lingvistickou, náboženskou nebo národnostní různorodostí ve škole. Výzkumníci a osoby z praxe pak hledají řešení a často se zaměřují na požadované kvality a kompetence učitelů.“ V souvislosti s hledáním řešení ovšem tatáž práce podotýká: „V rámci reakčního postoje mohou učitelé považovat různorodost za aktivum a zdroj růstu, nikoli za překážku ve výkonech žáků.“ (Forghani-Arani, Cerna a Bannon, 2019, s. 140).

Šetření TALIS 2018 věnuje zvláštní pozornost multikulturní různorodosti. Integrace světových ekonomik, rozsáhlá migrace a vlny uprchlíků přispěly k vytvoření etnicky, kulturně a lingvisticky různorodějšího učebního prostředí, než jaké bylo v minulosti v zemích vystavených tomuto fenoménu obvyklé. Proto je zajištění vysoce kvalitního vyučování

v prostředí s takto různorodou skladbou žáků obzvláštní prioritou. Napříč zeměmi OECD vyučuje ve školách s kulturně nebo lingvisticky různorodou skladbou žáků 17 % až 30 % učitelů, což je podle toho, jaké kritérium pro posuzování je uplatňováno (poměr žáků z řad uprchlíků, žáků s mateřským jazykem odlišným od vyučovacího jazyka nebo žáků z řad migrantů). A protože jsou některé školy ovlivněny více než jedním typem různorodosti, celkový poměr učitelů pracujících ve školách s alespoň jedním prvkem kulturní nebo jazykové různorodosti je ve skutečnosti pravděpodobně vyšší.

Jen málo učitelů ovšem získalo v rámci svého vzdělání znalosti související s vyučováním v takto kulturně nebo jazykově rozmanitých třídách. 35 % učitelů uvádí, že výuka v multikulturním a vícejazyčném prostředí byla součástí jejich formálního učitelského vzdělávání nebo přípravy, a 22 % učitelů uvedlo, že toto téma bylo součástí aktivit jejich profesního rozvoje v posledních 12 měsících před účastí v šetření. Učitelé, kteří už dříve vyučovali ve třídách s žáky z různého kulturního prostředí, navíc uvádí, že ne každý z nich si je jistý svou schopností brát v potaz potřeby různorodých tříd. Po dokončení formálního učitelského vzdělání nebo přípravy se pouze 26 % učitelů cítilo dobře nebo velmi dobře připraveno na výuku v multikulturním nebo vícejazyčném prostředí. V době ukončení šetření 33 % učitelů napříč zeměmi OECD stále nemělo pocit, že jsou schopni vypořádat se s výzvami multikulturní třídy. Výuka v multikulturním nebo vícejazyčném prostředí je jednou z aktivit profesního rozvoje, jejíž potřebu uvádí nejvyšší podíl učitelů (15 %). Ačkoli velký podíl učitelů (téměř 70 %) uvádí vysoký stupeň subjektivně vnímané zdatnosti v oblasti podpory pozitivních vztahů a interakcí mezi žáky pocházejícími z různorodého prostředí, učitelů, kteří mají pocit, že jsou schopni přizpůsobit výuku kulturní rozmanitosti žáků, už je méně (59 %). Tyto výsledky signalizují, že nejen systém vzdělávání učitelů, ale i samotní učitelé by měli věnovat více pozornosti používání relevantních vyučovacích nástrojů a strategií pro přizpůsobení vyučovacích hodin těmto okolnostem.

**Obrázek I.1.2 Výuka v multikulturním nebo vícejazyčném prostředí**

	Země/ekonomiky, kde je indikátor nad průměrem OECD.					
	Země/ekonomiky, kde indikátor není statisticky odlišný od průměru OECD.					
	Země a ekonomiky s indikátorem pod průměrem OECD.					
	Procento učitelů vyučujících ve třídách s více než 10 % žáků, jejichž první jazyk se liší od vyučovacího jazyka.	Procento učitelů, pro něž bylo téma „vyučování v multikulturním nebo vícejazyčném prostředí“ součástí formálního učitelského vzdělání nebo přípravy.	Procento učitelů, kteří mají pocit, že jsou „dobře připraveni“ / „velmi dobře připraveni“ vyučovat v multikulturním / vícejazyčném prostředí.	Procento učitelů uvádějících zásadní potřebu profesního rozvoje v oblasti využití ICT ve výuce.	Procento učitelů uvádějících velkou potřebu profesního rozvoje v oblasti vyučování v multikulturním nebo vícejazyčném prostředí.	Procento učitelů, kteří na otázku, zda mají pocit, že se dokážou vyrovnat s výzvami při výuce v multikulturní třídě, odpovědělo „docela ano“ nebo „do velké míry“. <sup>1</sup>
Alberta (Kanada)	45	63	38	41	10	67
Austrálie	27	59	27	23	7	70
Rakousko	42	31	15	18	14	74
Belgie	35	31	16	13	9	81
Vlámská kom. (Belgie)	39	34	17	18	8	77
Brazílie	4	42	44	27	44	81
Bulharsko	40	27	26	31	21	82
CABA (Argentina)	9	35	34	19	25	70
Chile	5	42	37	21	34	57
Kolumbie	5	47	30	29	45	90
Chorvatsko	8	25	20	19	14	81
Česká republika	3	16	10	14	6	65
Dánsko	21	37	26	14	11	85
Anglie (Spojené království)	27	68	43	19	5	72
Estonsko	13	28	16	25	11	70
Finsko	15	29	14	20	7	69
Francie	16	12	8	6	17	66
Gruzie	9	30	33	35	12	71
Maďarsko	2	19	28	15	13	84
Island	24	27	13	23	19	62
Izrael	17	34	33	21	17	63
Itálie	17	26	19	28	14	80
Japonsko	2	27	11	13	15	17
Kazachstán	33	48	43	37	13	68
Jižní Korea	4	29	24	31	14	31
Lotyšsko	23	33	32	28	11	89
Litva	6	23	35	18	10	67
Malta	29	38	23	27	20	65
Mexiko	4	27	26	16	46	59
Nizozemsko	15	30	17	10	4	68
Nový Zéland	27	78	45	46	7	74
Norsko	23	29	15	15	13	59
Portugalsko	8	21	19	14	22	94
Rumunsko	8	37	43	22	27	72
Ruská federace	12	31	32	24	13	83
Saúdská Arábie	11	36	43	40	26	77
Šanghaj (Čína)	3	63	52	43	22	45
Singapur	58	72	61	25	5	65
Slovensko	11	26	21	14	9	64
Slovinsko	16	12	27	18	14	58
Jihoafrická republika	62	75	67	54	20	81
Španělsko	22	29	26	32	18	52
Švédsko	41	41	32	24	15	68
Turecko	18	33	39	27	22	55
Spojené arabské emiráty	50	76	80	65	10	90
USA	25	70	48	42	6	66
Vietnam	20	44	31	41	19	46
OECD průměr-31	18	35	26	22	15	67

<sup>1</sup> Vzorek je omezen na učitele, kteří uvádí, že už během své praxe vyučovali ve třídě s žáky z různých kultur.

Zdroj: OECD, TALIS 2018 Database, Tables I.3.28, I.4.13, I.4.20, I.5.18, I.5.21 and I.3.38.

<http://dx.doi.org/10.1787/888933931810>

Šetření TALIS skutečně ukazuje, že učitelé, kteří byli během své učitelské přípravy nebo v průběhu praxe proškoleni v oblasti výuky v multikulturním nebo vícejazyčném prostředí, také uvádí vyšší stupeň subjektivně vnímané zdatnosti vyučování v takovém prostředí. Obrázek I.1.2 nabízí rychlý přehled výuky v multikulturním a vícejazyčném prostředí a potřebu souvisejících dovedností a jejich rozvoje.

Některé země zaznamenaly zvýšení koncentrace žáků, jejichž první jazyk se liší od vyučovacího jazyka ve škole, žáků ze socioekonomicky znevýhodněných rodin a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Ze skutečnosti, že učitelé uvádí potřebu školení v oblasti různorodosti žáků, lze odvodit i globální trend. V letech 2013 až 2018 došlo ke globálnímu nárůstu podílu učitelů uvádějících výraznou potřebu proškolení v oblasti výuky v multikulturním nebo vícejazyčném prostředí, což naznačuje, že z pohledu učitelů bude tento fenomén v budoucnosti čím dál významnější a pro některé už nyní představuje urgentní záležitost.

Zatímco v rozsahu a povaze multikulturní různorodosti existují mezi jednotlivými zeměmi rozdíly, otázka inkluze žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v běžných školách je relevantní všeobecně. Šetření TALIS definuje žáky se speciálními vzdělávacími potřebami jako „ty, u nichž byla potřeba speciálního vzdělávání formálně stanovena z důvodu jejich mentálního, fyzického nebo emočního znevýhodnění“. Napříč zeměmi OECD pracuje ve školách s alespoň 10 % žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v průměru 27 % učitelů. V některých vzdělávacích systémech pracuje ve školách s alespoň 10 % žáků se speciálními vzdělávacími potřebami více než 50 % učitelů.

Šetření TALIS se učitelů nedotazuje, zda v rámci svého počátečního pedagogického vzdělání nebo učitelské přípravy získali znalosti v oblasti speciálních vzdělávacích potřeb, dotazuje se učitelů pouze na to, zda byli proškoleni v oblasti vyučování žáků s různým nadáním. Ačkoli je tento aspekt rozsáhlejší a nemusí nezbytně zahrnovat i výuku žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, poskytuje určitý přehled o tom, zda se učitelům dostalo alespoň nějaké přípravy v oblasti práce se třídou, v níž jsou žáci s různým stupněm nadání, a tedy i s různorodým tempem učení i s různými potřebami.

V tomto ohledu šetření TALIS ukazuje, že napříč zeměmi OECD se v rámci formálního učitelského vzdělání nebo přípravy průměrně 62 % učitelů seznámilo s problematikou výuky ve třídě s různě nadanými žáky, ale pouze v průměru 44 % učitelů se po dokončení učitelského studia cítilo připraveno na vyučování v takovém prostředí. Navíc přestože se průměrně 43 % učitelů zúčastnilo aktivit profesního rozvoje zahrnujících problematiku výuky žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, uvádí potřebu profesního rozvoje v této oblasti nejvyšší procento učitelů (22 %). Zatímco nárůst účasti na aktivitách profesního rozvoje s touto tématikou byl mezi lety 2013 až 2018 jeden z nejvyšších, procento učitelů, kteří za stejné období uvádějí potřebu rozvoje v této oblasti také výrazně narostlo.

Napříč zeměmi OECD kromě toho uvedlo v průměru 32 % ředitelů škol skutečnost, že realizaci kvalitní výuky na jejich škole brzdí nedostatek učitelů kompetentních pro výuku žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Tento nedostatek se řadí mezi nejčastější problémy, které ředitelé škol uvádí v oblasti zdrojů. Obrázek I.1.3 nabízí rychlý přehled výuky žáků se speciálními vzdělávacími potřebami i potřebu souvisejících dovedností a jejich rozvoje.

***Návrh č. 6 pro tvůrce politických strategií: Zařazení tématu vyučovacích strategií pro prostředí s různorodými žáky do vzdělávacího programu vstupního i pokračujícího vzdělání učitelů***

Učitelé musí být připraveni vyučovat v multikulturních a vícejazyčných třídách i ve třídách s žáky různého stupně nadání. Vzdělávací systémy potřebují mít systematický rámec přípravy a podpory učitelů v oblasti výuky v různorodém prostředí včetně rozmanitého multikulturního prostředí. K tomu je potřeba zařadit toto téma do vize, plánování a programu vstupního vzdělávání i průběžného doškolení učitelů v průběhu jejich praxe.

Vzdělávací systémy mohou také nabízet studentům připravujícím se na učitelské povolání možnost vycestovat v rámci studia nebo přípravy na učitelské povolání do zahraničí. To by podle dřívějších výzkumů umožnilo budoucím učitelům rozvíjet mezikulturní a mezilidské dovednosti užitečné pro výuku v kulturně rozmanitých třídách (Rundstrom Williams, 2005). Jedna ze studií naznačuje, že delší studium v zahraničí mělo v porovnání s krátkým letním nebo jednosemestrálním programem výraznější dopad v oblastech pokračujícího využití jazyka, studijních úspěchů, mezikulturního a osobního rozvoje a volby povolání (Dwyer, 2004). Různé evropské země přijaly politické strategie, na jejichž základě jsou do škol přijímáni učitelé pocházející z různého prostředí, a jsou realizovány krátké přípravné programy pro učitele z řad migrantů, kteří pak mohou nastoupit do škol, aby byly učitelské sbory více heterogenní a odrážely rozmanité složení žáků. (Cerna et al., 2019). Tyto zrychlené programy mohou pomoci nově příchozím učitelům naučit se didaktické postupy hostitelské země, například interakce mezi učitelem a žákem, rutinní aktivity ve třídě, tradice apod. Programy pro přípravu učitelů na výuku ve třídě s různorodým složením žáků by měly obsahovat pedagogické přístupy k učení druhého jazyka a podpůrné strategie, které žákům pomáhají při společenské integraci v různorodém prostředí (Cerna et al., 2019). Tyto příležitosti k učení už byly představeny v mnoha zemích ve formě volitelných kurzů a modulů v rámci základních programů pro přípravu učitelů. Obzvláště přínosné příležitosti pak zahrnují i praktický nácvik – například programy kulturního včlenění, které učitelům pomáhají budovat mezikulturní kompetence (Cerna et al., 2019).



**Obrázek I.1.3 Výuka žáků s různorodým stupněm schopností a potřeb**

	Země/ekonomiky, kde je indikátor nad průměrem OECD.					
	Země/ekonomiky, kde indikátor není statisticky odlišný od průměru OECD.					
	Země a ekonomiky s indikátorem pod průměrem OECD.					
	Procento učitelů vyučujících ve třídách s více než 10 % žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.	Procento učitelů, u nichž bylo téma „výuky ve třídách se žáky různých stupňů nadání“ součástí formálního vzdělání nebo přípravy.	Procento učitelů, kteří mají pocit, že jsou „dobře připraveni“ nebo „velmi dobře připraveni“ vyučovat třídy žáků s různými stupni nadání.	Procento učitelů, u nichž bylo téma „výuky žáků se speciálními vzdělávacími potřebami“ součástí nedávných aktivit profesního rozvoje.	Procento učitelů uvádějících zásadní potřebu profesního rozvoje v oblasti výuky žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.	Procento ředitelů škol uvádějících nedostatek učitelů s kompetencemi pro výuku žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.
Alberta (Kanada)	32	77	44	47	11	14
Austrálie	29	74	38	58	12	18
Rakousko	23	52	27	23	16	14
Belgie	52	66	37	35	18	56
Vlámská kom. (Belgie)	53	70	41	38	13	39
Brazílie	11	73	71	40	58	60
Bulharsko	8	42	37	39	27	18
CABA (Argentina)	3	57	51	23	36	18
Chile	55	76	68	55	38	27
Kolumbie	9	70	54	42	55	68
Chorvatsko	10	47	28	67	36	25
Česká republika	24	34	18	53	15	30
Dánsko	33	67	45	29	19	33
Anglie (Spojené království)	41	90	69	57	6	23
Estonsko	14	51	24	57	26	47
Finsko	26	73	35	30	12	15
Francie	40	49	25	30	34	70
Gruzie	4	35	39	51	22	14
Maďarsko	21	71	76	45	22	35
Island	40	55	26	30	17	13
Izrael	27	73	59	33	25	41
Itálie	37	57	37	74	15	48
Japonsko	21	64	26	56	46	44
Kazachstán	5	76	67	32	14	17
Jižní Korea	6	64	50	25	13	20
Lotyšsko	9	50	42	50	20	26
Litva	11	45	52	53	21	20
Malta	23	64	36	31	20	29
Mexiko	8	71	72	28	53	34
Nizozemsko	46	44	27	42	12	21
Nový Zéland	17	83	49	32	15	24
Norsko	35	60	25	31	18	18
Portugalsko	19	45	39	30	27	48
Rumunsko	12	80	77	33	35	45
Ruská federace	5	73	72	55	15	11
Saúdská Arábie	9	77	70	26	29	52
Šanghaj (Čína)	8	80	69	46	25	20
Singapur	19	79	54	35	20	17
Slovensko	22	57	36	37	26	30
Slovinsko	31	46	57	54	23	28
Jihoafrická republika	29	76	67	34	39	53
Španělsko	19	35	28	37	28	25
Švédsko	40	73	61	46	18	30
Turecko	11	66	65	52	16	37
Spojené arabské emiráty	16	87	88	69	18	42
USA	51	81	56	56	9	28
Vietnam	7	88	72	50	26	58
<b>OECD průměr-31</b>	<b>27</b>	<b>62</b>	<b>44</b>	<b>43</b>	<b>22</b>	<b>32</b>

\* Míra účasti ředitelů škol je pro zajištění srovnatelnosti zpráv ředitelů příliš nízká a údaje pro danou zemi nejsou zahrnuty do průměru OECD.

Zdroj: OECD, TALIS 2018 Database, Tables I.3.28, I.4.13, I.4.20, I.5.18, I.5.21 and I.3.63.

<http://dx.doi.org/10.1787/888933931829>



Mimo přípravu na učitelské povolání by i samy školní komunity měly hrát aktivní roli a připravovat učitele na práci v rozmanitém prostředí. Při přidělování učitelů do konkrétních tříd by školy měly brát v potaz jejich schopnosti a připravenost vyučovat v různorodém prostředí. Měly by tvořit týmy složené z učitelů méně a více zkušených v této oblasti, aby se od sebe mohli vzájemně učit.

***Návrh č. 7 pro tvůrce politických strategií: Zavádět takové školské politiky a postupy, které z různorodosti vytěží co nejvíce***

Jednotlivé země a ekonomiky musí také správně vybavit ředitele škol a zaručit jim dostatečnou autonomii, aby mohli navrhnout a zavádět na úrovni školy takové politické strategie a postupy, které budou podporovat učení všech žáků bez ohledu na jejich nadání, potřeby při učení či společenský nebo kulturní původ. Takové politické strategie a postupy mohou obsahovat informační schůzky pro žáky na téma etnické a kulturní diskriminace a jejího řešení i schůzky učitelů s diskuzemi o začlenění globálních otázek do různých částí vzdělávacích programů. V zemích a ekonomikách s výraznější tradicí propagace multikulturalismu mohou ředitelé škol zvážit například organizaci multikulturních akcí nebo podporu aktivit vybízejících žáky k vyjádření odlišné kulturní identity a k oslavě obohacujících prvků rozmanitosti.

***Návrh č. 8 pro tvůrce politických strategií: Posílení opatření, podpory a školení v oblasti výuky žáků se speciálními vzdělávacími potřebami***

Vzdělávací systémy by měly podniknout strategická akční politická opatření směřující ke zlepšení kvality a počtu učitelů připravených na výuku žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, protože tito žáci stále častěji navštěvují běžné školy a třídy.

Nejdříve ze všeho je důležité, aby vzdělávací systémy investovaly do identifikace a diagnostikování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. To, co učitelé vnímají jako problematické chování (např. špatné chování, nízký výkon), může mít jiná vysvětlení (např. nediodagnostikované speciální vzdělávací potřeby). Nesprávná diagnóza je nákladná pro žáky, učitele i vzdělávací systém jako celek, proto je žádoucí zvýšit důraz na školení učitelů v oblasti identifikace žáků, které je třeba nasměrovat ke specialistům za účelem řádné diagnózy. Kromě toho musí vzdělávací systémy zajistit, aby měli všichni žáci přístup k profesionální diagnóze. Toho lze dosáhnout rozvojem profesionální diagnostické kapacity a detekce v rámci škol nebo v rámci systémů, kde za takovou diagnózu odpovídají soukromí poskytovatelé, avšak takovým způsobem, který bude zajišťovat, že v diagnóze žáků ze socioekonomicky znevýhodněného prostředí nebudou stát v cestě finanční překážky.

Nedávný Pracovní dokument OECD pro vzdělání analyzoval za využití dat z šetření TALIS 2013 potřeby profesního rozvoje v oblasti speciální pedagogiky. Naznačuje, že vzdělávací systémy potřebují věnovat pozornost několika způsobům řešení nedostatku učitelů s dovednostmi nezbytnými pro výuku žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Patří sem nábor více učitelů s dovednostmi pro výuku žáků se speciálními potřebami, cílené školení v této oblasti a vyřešení stavu, kdy je příliš spoléháno na dočasné pozice na částečný úvazek, které zastávají učitelé pracující s vyšším podílem žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Taková opatření povedou k vybudování kontinuity vyučování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a ke zvýšené kapacitě pro jejich učitele (Cooc, 2018).

Kvalitní školení učitelů v oblasti speciální pedagogiky by pak měla být poskytována všem studentům učitelství i učitelům z praxe. Aby byli učitelé vedeni k účasti na takových školeních, měly by být konkrétní kompetence související s výukou v inkluzivních třídách součástí národních rámcových norem. Protože ovšem vzdělávací systémy nemusí mít možnost taková školení ihned nabídnout všem, měli by v tomto ohledu být prioritou učitelé vyučující větší podíl

žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a výhled na postupnou maximalizaci dopadu v krátkém horizontu (Cooc, 2018).

Zásadní potřeba školení, jakou učitelé uvádí i v šetření TALIS, může také signalizovat, že školy, v nichž tito učitelé pracují, nemají dostatečné zdroje co do infrastruktury nebo vzdělání podporujících učitele vyučující žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Takovou situaci by z hlediska lidských i vzdělávacích zdrojů mohly vylepšit speciální finanční dotace (např. na platy asistentů učitele) pro běžné školy vyučující i žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.

### **Cíl: Vytvářet ve škole a ve třídě klima přispívající k učení žáků a jejich pocitu osobní pohody**

Pro tvůrce politických strategií, ředitele škol, učitele i rodiče je důležité zajistit, aby byly školy bezpečným prostředím, klima ve třídách přispívalo k učení žáků a vztahy mezi žáky navzájem i mezi žáky a učiteli přispívaly k jejich rozvoji a pocitu osobní pohody. Napříč zeměmi OECD docházelo ve školách v roce 2018 naštěstí v převážné většině k bezpečnostním incidentům méně než jednou denně či týdně, což svědčí o tom, že žákům poskytují bezpečné vzdělávací prostředí.

Ve zprávách ředitelů o bezpečnosti ve školách je ovšem patrný jeden problém. Zpráv o pravidelných událostech souvisejících se zavražďením nebo šikanou mezi žáky je výrazně větší počet než u jiných událostí a napříč zeměmi OECD k nim alespoň jednou týdně dochází na 14 % škol. V šetření TALIS 2018 se objevilo nové téma, v němž účastníci odpovídali na otázky týkající se toho, jak často žáci nebo jejich rodiče / zákonní zástupci hlásí, že někdo na internetu zveřejnil o žácích zraňující informace (podobně kyberšikaně). V roce 2013 by tyto typy incidentů byly nejspíš začleněny do tématu šikany. Změna v oblasti šikany, ke které v průběhu času došlo, proto musí být interpretována s opatrností a brát v potaz nejen šikanu, ale i zveřejňování zraňujících informací o žácích na internetu (v roce 2018). Porovnání denního nebo týdenního výskytu šikany (v roce 2013) s denními nebo týdenními případy výskytu zveřejňování zraňujících informací na internetu (v roce 2018) odhalilo, že v sedmi zemích nebo ekonomikách došlo podle ředitelů škol ke snížení výskytu tohoto fenoménu, v pěti vzdělávacích systémech se ale podle ředitelů frekvence takových událostí zvýšila. To si žádá podrobné sledování a realizaci konkrétních kroků.

**Obrázek I.1.4 Chování žáků a management třídy**

	Země/ekonomiky, kde je indikátor nad průměrem OECD.					
	Země/ekonomiky, kde indikátor není statisticky odlišný od průměru OECD.					
	Země a ekonomiky s indikátorem pod průměrem OECD.					
	Procento učitelů, u nichž bylo téma „chování žáků a management třídy“ součástí jejich formálního vzdělání nebo přípravy.	Procento učitelů, kteří se cítili „dobře připraveni“ nebo „velmi dobře připraveni“ na chování žáků a management třídy.	Procento učitelů, u nichž bylo téma „chování žáků a management třídy“ součástí nedávných aktivit profesního rozvoje.	Procento učitelů uvádějících zásadní potřebu profesního rozvoje v oblasti chování žáků a managementu třídy.	Procento učitelů, kteří mají pocit, že dokážou zvládat rušivé chování ve třídě.	Procento učitelů, kteří „souhlasí“ nebo „rozhodně souhlasí“, že ztrácí velké množství času kvůli žákům, kteří v hodině vyrušují.
Alberta (Kanada)	87	56	45	4	87	26
Austrálie	84	45	44	5	82	29
Rakousko	54	21	36	17	88	27
Belgie	73	37	40	10	85	42
Vlámská kom. (Belgie)	77	43	46	8	93	41
Brazílie	75	83	64	19	91	50
Bulharsko	50	46	57	22	85	32
CABA (Argentina)	66	65	40	9	90	35
Chile	76	66	52	17	86	40
Kolumbie	84	77	70	21	98	22
Chorvatsko	54	38	54	23	82	17
Česká republika	54	30	45	17	83	18
Dánsko	63	53	33	6	97	22
Anglie (Spojené království)	94	68	47	3	86	27
Estonsko	79	44	59	17	81	17
Finsko	71	29	30	9	83	32
Francie	55	22	24	13	73	40
Gruzie	80	80	84	21	86	7
Maďarsko	76	81	59	13	93	23
Island	58	28	37	19	88	41
Izrael	74	59	56	22	84	29
Itálie	58	48	65	16	93	24
Japonsko	81	39	48	43	60	8
Kazachstán	88	84	83	21	75	10
Jižní Korea	66	56	76	28	82	39
Lotyšsko	81	67	66	20	86	21
Litva	71	72	69	21	89	16
Malta	83	49	46	11	83	35
Mexiko	84	90	62	12	88	20
Nizozemsko	85	57	58	9	94	33
Nový Zéland	90	57	47	5	85	31
Norsko	74	50	52	11	79	25
Portugalsko	62	47	42	18	98	43
Rumunsko	85	82	61	17	90	18
Ruská federace	82	82	77	14	m	10
Saúdská Arábie	87	81	74	16	91	26
Šanghaj (Čína)	89	76	80	31	92	10
Singapur	91	65	54	9	80	33
Slovensko	62	46	33	19	79	31
Slovinsko	37	62	46	16	85	30
Jihoafrická republika	93	82	79	16	88	41
Španělsko	40	35	48	14	79	45
Švédsko	70	55	41	8	81	27
Turecko	92	88	61	6	90	33
Spojené arabské emiráty	92	92	80	8	92	23
USA	85	61	56	5	84	26
Vietnam	99	95	94	68	94	12
<b>OECD průměr-31</b>	<b>72</b>	<b>53</b>	<b>50</b>	<b>14</b>	<b>85</b>	<b>29</b>

Zdroj: OECD, TALIS 2018 Database, Tables I.4.13, I.4.20, I.5.18, I.5.21, I.2.20 and I.3.50.

<http://dx.doi.org/10.1787/888933931848>

Na úrovni třídy naznačují výsledky šetření TALIS 2018, že učitelé vnímají vztah mezi sebou a svými žáky jako velmi kladný. Napříč zeměmi a ekonomikami OECD účastnicemi se šetření TALIS se v průměru 95 % učitelů shoduje, že spolu žáci a učitelé obvykle vychází vzájemně velmi dobře, a většina zemí s dostupnými daty v tomto ohledu zaznamenala od roku 2008 nárůst.<sup>1</sup> Změny ve vztazích žák – učitel v průběhu času také odhalily, že se od roku 2008 v převážné většině zemí mezi učiteli rozšířilo přesvědčení o důležitosti osobní pohody žáků.

Poměrně dost učitelů ovšem čelí ve třídě problémům s kázní. Konkrétně v průměru 29 % učitelů napříč zeměmi a ekonomikami OECD uvádí, že „přichází o poměrně dost času, protože žáci vyrušují“ a významný podíl učitelů nemá pocit, že dokážou takovou situaci řešit. Data z šetření TALIS umožňují prozkoumat, do jaké míry se učitelům dostává v tomto ohledu podpory. Co se týče formálního vzdělání a přípravy, uvádí 72 % učitelů napříč zeměmi a ekonomikami OECD, že se jim dostalo počátečního vzdělání v oblasti chování žáků a vedení třídy, což je v porovnání s podílem učitelů, kteří obdrželi vzdělání související s obsahem předmětu, didaktikou a postupy ve třídě, nízký údaj. Kromě toho pouze 53 % učitelů uvádí, že se po dokončení počátečního vzdělání nebo přípravy cítili na tento aspekt své práce připraveni.

Napříč zeměmi a ekonomikami OECD 50 % učitelů uvádí, že se jim v rámci nedávných aktivit profesního rozvoje dostalo školení v oblasti chování žáků a vedení třídy. Zatímco 85 % učitelů má pocit, že dokážou zvládnout rušivé chování ve třídě, významný podíl učitelů napříč OECD (14 %) uvedlo, že cítí velkou potřebu profesního rozvoje v oblasti chování žáků a vedení třídy. Problém zvládnutí disciplinárních problémů je obzvláště tíživý a představuje překážku v dosahování kvalitní výuky na školách. Obrázek I.1.4 nabízí rychlý přehled proškolení učitelů, subjektivně vnímané zdatnosti a výzev souvisejících s chováním žáků a vedením třídy.

#### ***Návrh č. 9 pro tvůrce politických strategií: Implementace politických strategií a postupů na úrovni systému i škol pro boj se všemi formami šikany***

Učitelé i další zaměstnanci škol hrají zásadní roli v prevenci šikany tím, že úzce spolupracují se žáky a budují silné a zdravé mezilidské vztahy. Vyhodnocení 21 studií na téma efektivity zásahů politických strategií do otázky šikany zjistilo, že takové politické strategie mohou účinně snižovat míru šikany, pokud jejich obsah vychází z důkladně zpracované teorie a jejich zásady jsou při implementaci důrazně dodržovány (Hall, 2017). Kázeňské politické strategie na úrovni školy mohou být zaměřeny na monitorování žáků a dohlížení na ně, komunikaci a partnerství mezi učiteli, schůzky učitelů s rodiči a na vedení třídy. Aby obětem šikany byla poskytnuta pomoc při zvládnutí škodlivých dopadů šikany, je navíc důležité sdílení informací a vhodná podpurná komunikace. Žáci by měli procházet školními programy poskytujícími osvětu o tom, co dělat, když se stanou svědky šikany. To může školám pomoci pohotově identifikovat případy šikany a vhodně reagovat. Zařazení sociálně-emocionální složky učení do běžných vyučovacích hodin pak může zlepšit mezilidské a intrapersonální dovednosti žáků a budovat zdravé prostředí ve škole.

V rámci úlohy, kterou vzdělávací systém hraje v poskytování přívětivého, respektujícího a bezpečného prostředí pro učení, mohou politické strategie na úrovni systému stanovit jako národní prioritu vytvoření monitorovacího rámce a etického kodexu žáků pro boj s šikanou. To může přispět k zajištění toho, že každá škola bude zodpovídat za zavedení opatření proti šikaně a prezentovat tuto otázku jako věc kolektivní zodpovědnosti.

#### ***Návrh č. 10 pro tvůrce politických strategií: Posilovat povědomí učitelů a ředitelů škol o důležitosti osobní pohody žáků pro efektivní učení***

Vzdělávací programy pro učitele a ředitele škol by bylo třeba aktualizovat o nejnovější trendy v oblasti šikany, aby byly školy lépe připraveny na nadcházející výzvy související s bezpečností žáků. Vzdělávací programy a ostatní vzdělávací příležitosti, například koučink a profesní

networking, by měly pedagogům umožnit vzájemnou komunikaci a zaměřovat se na různé kontexty a situace, v nichž došlo k šikaně, a to jak ve školním a mimoškolním prostředí, tak i ve skutečném světě či online. Podpora odborníků na chování může učitelům pomoci identifikovat oběti šikany i zastrašování a školení vedené poradci je může lépe připravit na zásah v případě šikany a na pomoc všem žákům, kteří se stali oběťmi.

### **Cíl: Co nejlépe využít čas ředitelů k rozvíjení pedagogického vedení**

Kvalita podmínek pro výuku a učení se odvíjí i od času a úsilí, které ředitelé škol věnují podpoře učitelů, poskytování pedagogického vedení a souvisejícím aktivitám ve škole. Výzkumná studie věnující se využití času ředitelů škol v jednom z amerických školních okrsků (Miami-Dade County Public Schools) zjistila, že čas, který ředitelé škol stráví aktivitami souvisejícími s výukovými programy, je pozitivně asociován s tím, jak zaměstnanci školy vnímají vzdělávací prostředí a jak jsou učitelé obecně spokojeni s výukou (Horng, Klasik a Loeb, 2010). Stejná studie naznačuje, že aktivity organizačního managementu jsou v širším smyslu definice také centrem pedagogického vedení. Další výzkumná studie založená na dlouhodobě shromažďovaných datech zjistila, že ačkoli čas, který ředitelé škol stráví plněním vyučovací funkce, nevede k lepším výkonům žáků, čas investovaný do konkrétních prvků souvisejících s výukou, například do koučování učitelů nebo vyhodnocování a rozvoje školního vzdělávacího programu, má na studijní výsledky pozitivní vliv (Grissom, Loeb a Master, 2013). Ani jedna z těchto dvou studií neshledala pozitivní účinky související s dobou, kterou ředitelé stráví návštěvou tříd a hospitacemi.

Ačkoli výsledky výzkumů prokazují přínosy pedagogického vedení a souvisejících aktivit, šetření TALIS zjistilo, že ředitelé škol mají pro realizaci pedagogického vedení jen omezený čas a zdroje. V rámci OECD ředitelé škol tráví 16 % své pracovní doby aktivitami a schůzkami souvisejícími se vzdělávacími programy a výukou (např. rozvoj školního vzdělávacího programu, výuka, pozorování učitelů při výuce, mentorování učitelů, navrhování a organizování aktivit profesního rozvoje učitelů nebo hodnocení žáků). Jedná se tak o třetí časově nejnáročnější úkol ředitelů hned po administrativních úkolech a schůzkách (30 % pracovní doby ředitelů) a manažerských úkolech a schůzkách (21 %). Přesto toto není z pohledu samotných ředitelů škol dostačující. Podle ředitelů škol v účastnických zemích a ekonomikách je jedním z nejběžnějších problémů, které z hlediska zdrojů brání kvalitní výuce, nedostatečný nebo neadekvátní čas na pedagogické vedení.

Naštěstí jsou učitelé ochotni se pedagogickému vedení věnovat více v případě, že bude nalezeno řešení, které jim odlehčí od administrativní zátěže. Ředitelé škol uvádí velký zájem na zlepšení jak organizace školy, tak postupů učitelů, přičemž více než 70 % z nich se účastní školení na téma pedagogického nebo didaktického vedení. Mezi další oblasti, o nichž velký počet ředitelů uvádí, že zásadně vyžadují profesní rozvoj, patří rozvoj spolupráce mezi učiteli (26 % ředitelů napříč OECD) a využití dat ke zlepšení kvality školy (24 %).

### ***Návrh č. 11 pro tvůrce politických strategií: Přehodnocení role, povinností a časového rozvrhu ředitelů škol***

Vzdělávací systémy musí najít způsoby, jak posílit pedagogické vedení v oblasti školního vzdělávacího programu a vyučování ve školách. V tomto ohledu existuje několik cest, kterými se ubírat, přičemž každá z nich má pro roli, povinnosti a časový rozvrh ředitelů škol odlišné důsledky.

Jedním z přístupů je posílit roli ředitelů škol jako pedagogických lídrů. Aby toho bylo možné dosáhnout, je nutné zajistit ředitelům škol adekvátní časové možnosti a podporu při rozvoji jejich vůdčích schopností na poli vzdělávacích programů a výuky.



### ***Návrh č. 12 pro tvůrce politických strategií: Podpořit pedagogické vedení prostřednictvím jasných profesních standardů pro ředitele škol***

V mnoha zemích už byly nastaveny profesní standardy pro učitele. Ty působí jako nástroj pro ujasnění požadavků na znalosti a kompetence učitelů. Stejně tak by se mohlo stát stanovení a definování jasných standardů pro ředitele škol (zdůrazňujících důležitost pedagogického vedení a očekávání kladená na pedagogického lídra) silným nástrojem podněcujícím v rámci této profese dialog o důležitosti této funkce a působit pro ředitele škol jako motivace zapojovat se více právě do těchto aktivit.

Stanovení profesních norem a zásad pro pedagogické vedení má ještě další výhody. Určením základní úrovně znalostí, kterou ředitelé škol musí mít, a způsobilosti, jaké musí dosáhnout, lze vytvořit nástroje, jež budou ředitelům škol zároveň sloužit jako vodítko pro oblast aktivit dalšího vzdělávání, které je třeba v jejich školách realizovat. To může zároveň ředitele podnítit k reorganizaci jejich času a kladení většího důrazu na aktivity související s pedagogickým vedením.

### ***Návrh č. 13 pro tvůrce politických strategií: Rozvoj způsobilosti pro pedagogické vedení a nábor pracovníků pedagogického vedení z řad učitelů***

Vzhledem k důležitosti pedagogického vedení a jeho podpory profesního růstu učitelů by se mělo na vzdělání v oblasti pedagogického vedení nahlížet jako na předpoklad, který musí ředitelé škol před nástupem na svou pozici splňovat. Školení ředitelů v této oblasti by navíc mělo být považováno za průběžný proces a ředitelům by měly být nabízeny příležitosti k profesnímu rozvoji v oblasti pedagogického vedení i po nástupu do funkce, aby mohli své dovednosti upevňovat a dále rozvíjet. Tento profesní rozvoj může mít mnoho podob, jak je blíže rozvedeno v následující sekci. V reakci na potřeby učitelů by také mělo být ředitelům poskytováno více příležitostí stát se členy komunit sdružujících ředitele z jiných škol, kde by mohli společně zkoumat praxi a hledat způsoby pro zlepšení pedagogického vedení školy.

Více příležitostí pro vzdělání ředitelů v oblasti pedagogického vedení před nástupem do funkce i po něm ovšem není zárukou, že se těmito aktivitám budou věnovat více. Výsledky šetření TALIS ukazují, že překážkou je v tomto ohledu nedostatek času. Jedním z řešení, jak by mohly vzdělávací systémy nebo školské rady poskytnout ředitelům škol více času na úkoly související se vzdělávacími programy a vyučováním, je vytvořit střední manažerské role nebo delegovat určité manažerské a administrativní povinnosti na učitele, kteří mají zájem rozvíjet svou manažerskou způsobilost. Například učitelé vykazující vynikající vůdčí schopnosti by měli najít takové kariérní cesty, které by jim umožnily dosáhnout atraktivního kariérního postupu. Sem může patřit i seberealizace ve vedení školy, jejíž součástí je rozvoj administrativních dovedností a pedagogického vedení. Takový přístup by ředitelům poskytl více času na aktivity související se vzdělávacími programy i výukou a učitelům by umožnil kariérní růst i posilování jejich profesionality.

## **PODPORA PROFESNÍHO RŮSTU UČITELŮ A ŘEDITELŮ ŠKOL BĚHEM CELÉ JEJICH KARIÉRY**

Odborné znalosti a dovednosti pro danou profesi jsou definovány jako společný soubor znalostí a dovedností, které člověk nabývá v rámci získávání vyššího stupně kvalifikace a které tvoří klíčové prvky pro výkon dané profese. Učitelé a ředitelé škol musí mít vyšší nebo vysokoškolské vzdělání a odborné znalosti a dovednosti, jež obvykle získávají absolvováním programů počátečního vzdělávání učitelů a pokračujícím profesním vzděláváním v průběhu

praxe. V důsledku toho se rozvoj jejich znalostí a dovedností odehrává v různých stádiích kariéry učitelů a ředitelů škol (OECD, 2016).

### **Cíl: Poskytovat vysoce kvalitní vstupní vzdělání nebo přípravu**

Aby docházelo k podpoře celoživotního zlepšování znalostní a dovednostní základny učitelů a ředitelů škol, musí vzdělávací systémy poskytovat náležité příležitosti k doškolování a usnadňovat k nim přístup. V souvislosti s atributy této profese Ingersoll a Collins konstatují, že „... odborná profese vyžaduje vysoce komplexní soubor dovedností, intelektu a znalostí, které se nezískávají snadno a nejsou běžně rozšířené,“ a že „... zásadní a nejdůležitější kvalitou odlišující vysoce odborné profese od jiných povolání je stupeň odbornosti a komplexnost samotné vykonávané práce“ (Ingersoll a Collins, 2018, s. 202).

V tomto kontextu je zásadním aspektem posilování profesionality napříč celým vzdělávacím systémem zajištění toho, aby učitelé a ředitelé škol vstupovali do praxe vybaveni pevnými znalostmi. Aby šetření TALIS mohlo zkoumat důležitost dosažené kvalifikace učitelů a ředitelů škol, vytvořilo rozsáhlou sadu indikátorů k popsání typu a obsahu vstupní přípravy. Obrázek I.1.5 nabízí rychlý přehled celoživotního vzdělávání učitelů a ředitelů škol, které obsahuje klíčové indikátory vstupní přípravy.

Běžný dosažený stupeň vzdělání učitelů se v různých zemích mírně odlišuje. Napříč zeměmi a ekonomikami OECD uvádí v průměru 50 % učitelů jako nejvyšší dosažené vzdělání bakalářský titul nebo obdobný stupeň vzdělání. Menší podíl učitelů (44 %) pak uvádí jako nejvyšší dosažené vzdělání magisterský nebo jiný rovnocenný stupeň vzdělání, zahrnující v porovnání s bakalářským vzděláním vyšší specializaci a komplexnější obsah. Napříč zeměmi a ekonomikami s dostupnými daty většina učitelů absolvovala řádné souběžné (spíše než následné) post-sekundární učitelské vzdělání nebo přípravný program, který budoucím učitelům zaručuje potvrzení o dosažení kvalifikace, jejíž součástí jsou znalosti vyučovaného předmětu, jeho didaktiky a dalších pedagogických oblastí potřebných pro výkon učitelské profese. V některých systémech neabsolvoval významný podíl učitelů formální učitelské vzdělání, ale absolvoval jen zrychlený nebo specializovaný vzdělávací či přípravný program.

#### ***Návrh č. 14 pro tvůrce politických strategií: Nabízení alternativních cest k profesi při současném zachování kvality přípravy***

Vzhledem k tomu, že v některých zemích čelí vzdělávací systémy nedostatku učitelů a výhledově jejich hromadnému odchodu do důchodu, je čím dál větší prioritou nabízet lidem více cest k této profesi, včetně těch zrychlených nebo alternativních, aby se poptávka po učitelích naplnila. V souvislosti s tím je nezbytné stanovit mechanismy, které zajistí, že učitelé budou na začátku své kariéry adekvátně a kvalitně připraveni.

Na úrovni škol by měly vzdělávací instituce a školy zajistit, aby byli všichni učitelé bez ohledu na lokální podmínky dostatečně vzděláni z hlediska obsahu vyučovaných předmětů a jejich didaktiky.

Na úrovni systému identifikovalo nedávné hodnocení OECD zaměřené na počáteční přípravu učitelů sérii politických strategií a iniciativ určených pro zajištění kvalitní vstupní přípravy. Patří sem:

1. stanovení přísných akreditačních institucí monitorujících práci poskytovatelů učitelského vzdělání (v případě potřeby i těch poskytujících „zrychlenou“ přípravu),
2. evaluace učitelů prováděná v určité fázi vstupní přípravy učitelů (na začátku, uprostřed a/nebo ke konci přípravného programu),



3. stanovení norem pro učitele, které přesně definují, co je od učitelů požadováno a očekáváno na začátku jejich profesní přípravy a při nástupu na učitelskou pozici (OECD, 2019).

**Cíl: Poskytnout začínajícím učitelům naplňující pracovní podmínky a podporu ušitou na míru**

Ze všech kroků učitelské dráhy si první roky jejich kariéry zaslouží největší podporu a pozornost, aby byla zajištěna jejich výkonnost a osobní pohoda. Čerství absolventi učitelských programů nastupují do praxe s určitým stupněm přípravy získaným v rámci vstupních vzdělávacích programů pro učitele (např. vysokoškolský program, certifikační kurzy či jiné vstupní programy) a také s určitými praktickými zkušenostmi. Dodatečné podpůrné aktivity a struktury mohou ovšem v prvních letech učitelské kariéry pomoci učitelům vypořádat se s výzvami, kterým čelí, a udržet si potřebnou míru motivace. Oba tyto prvky jsou zcela zásadní pro to, aby se z nich stali způsobilí a výkonní učitelé, kteří budou chtít u této profesi zůstat (OECD, 2019). Vzhledem k vlivu, jaký učitelé mají na učení žáků, je výkon začínajících učitelů důležitým bodem politické strategie. Efektivní vzdělávací systém vyžaduje, aby všichni učitelé, včetně těch začínajících, dokázali poskytovat kvalitní výuku (Jensen et al., 2012).

Data šetření TALIS ukazují, že učitelé mají na počátku své kariéry tendenci pracovat ve školách s náročnějším prostředím, v němž je vyšší koncentrace žáků ze socioekonomicky znevýhodněných domácností a žáků z rodin migrantů. Kromě toho navíc v průměru 22 % začínajících učitelů v zemích OECD uvádí, že kdyby to bylo možné, přešli by na jinou školu.

**Obrázek I.1.5 Počáteční a další vzdělávání**

	Země/ekonomiky, kde je indikátor nad průměrem OECD.						
	Země/ekonomiky, kde indikátor není statisticky odlišný od průměru OECD.						
	Země a ekonomiky s indikátorem pod průměrem OECD.						
	Procento učitelů, u nichž byl součástí počátečního vzdělávání obsah vyučovaného předmětu, a to pro některé nebo všechny vyučované předměty.	Procento ředitelů, u nichž nikdy nebyly součástí vstupního formálního vzdělání témata řízení školy, příprava ředitelů škol ani prvky výuky.	Procento ředitelů, kteří nikdy neobdrželi žádnou přípravu v oblasti pedagogického vedení školy.	Procento učitelů, kteří na své současné škole nikdy neprošli formálními ani neformálními aktivitami uvedení do své role.	Procento začínajících učitelů, kterým nikdy nebyl na jejich současné škole přidělen mentor.	Procento učitelů, kteří se v uplynulých 12 měsících před účastí v šetření účastnili alespoň jedné aktivity profesního rozvoje.	Procento ředitelů, kteří se v uplynulých 12 měsících před účastí v šetření účastnili alespoň jedné aktivity profesního rozvoje.
Alberta (Kanada)	80	32	29	55	25	99	99
	82	31	30	28	37	99	100
Rakousko	87	w	w	77	11	99	100
Belgie	80	10	17	57	25	94	99
Vlámská kom. (Belgie)	86	17	24	52	40	97	100
Brazílie	83	13	17	61	33	87	94
Bulharsko	90	14	29	62	18	96	100
CABA (Argentina)	82	21	34	76	6	92	99
Chile	84	14	12	66	7	87	99
Kolumbie	84	15	12	46	22	91	96
Chorvatsko	84	58	48	45	13	98	100
Česká republika	62	5	37	43	26	97	100
Dánsko	88	26	11	63	15	92	98
Anglie (Spojené království)	86	23	38	23	37	97	99
Estonsko	81	4	8	69	17	98	100
Finsko	87	0	17	43	10	93	99
Francie	66	3	m	83	17	83	94
Gruzie	81	5	3	85	15	94	99
Maďarsko	86	5	3	70	27	95	100
Island	65	25	16	66	18	96	98
Izrael	79	11	31	59	47	96	99
Itálie	64	13	34	75	5	93	100
Japonsko	82	2	5	81	40	89	99
Kazachstán	85	8	18	33	59	98	100
Jižní Korea	90	1	2	74	16	98	99
Lotyšsko	85	11	7	56	16	99	100
Litva	82	36	33	79	9	99	100
Malta	82	17	7	50	23	91	100
Mexiko	80	13	10	60	17	89	99
Nizozemsko	88	5	12	35	41	98	100
Nový Zéland	89	18	21	26	56	98	100
Norsko	75	15	14	65	18	94	99
Portugalsko	75	13	23	60	14	88	98
Rumunsko	91	2	9	63	22	89	97
Ruská federace	90	4	11	65	27	98	100
Saúdská Arábie	72	22	18	63	19	86	95
Šanghaj (Čína)	89	1	1	50	67	99	100
Singapur	89	5	3	15	54	98	100
Slovensko	77	5	16	40	22	92	99
Slovinsko	83	7	7	48	5	98	100
Jihoafrická republika	81	10	6	31	50	91	96
Španělsko	48	15	26	74	10	92	100
Švédsko	85	6	19	70	17	95	100
Turecko	76	32	23	76	15	94	96
Spojené arabské emiráty	85	6	4	32	43	98	99
USA	84	13	4	39	39	98	100
Vietnam	99	0	0	55	30	96	100
<b>OECD průměr-31</b>	<b>79</b>	<b>13</b>	<b>17</b>	<b>58</b>	<b>22</b>	<b>94</b>	<b>99</b>

\* Míra účasti ředitelů škol je pro zajištění srovnatelnosti zpráv ředitelů příliš nízká a údaje pro danou zemi nejsou zahrnuty do průměru OECD.

Zdroj: OECD, TALIS 2018 Database, Tables I.4.14, I.4.28, I.4.39, I.4.64, I.5.2 and I.5.10.

<http://dx.doi.org/10.1787/888933931867>

Kromě toho se začínající učitelé cítí méně sebejistí ve svých schopnostech vyučovat, konkrétně pak ve schopnosti managementu třídy a způsobilosti používat širokou škálu účinných vyučovacích postupů. Tento výsledek lze spojit s množstvím času, který mají k dispozici pro plánování výuky a její realizaci, protože začínající učitelé tráví skutečným učením méně času než ti zkušenější. Co se týče rozsahu pracovní zátěže, odpracují začínající učitelé v zemích OECD po zohlednění, zda pracují na plný nebo částečný úvazek, v průměru týdně stejné množství hodin jako učitelé s více než pěti lety zkušeností. Tato zjištění vyzdvihují to, jak důležité je poskytovat začínajícím učitelům adekvátní mechanismy podpory. Uvedení do učiteléské role je klíčovou součástí učiteléské profese. Podle Ingersolla a Collinse (Ingersoll a Collins, 2018) je cílem uvedení do role „... pomoci novým pracovníkům přivyknout si na prostředí, seznámit se s konkrétními skutečností jejich práce, osvojit si profesní normy a také poskytnout příležitost oddělit ty, co nemají dostačující standard dovedností a znalostí.“ (s. 203). Šetření TALIS vytvořilo v těchto programech rozsáhlou sadu indikátorů popisujících podporu, které se začínajícím učitelům dostává, opatření v souvislosti s uvedením do role, mentorských programů a skutečné účasti začínajících učitelů.

Navzdory empirickým důkazům dokazujícím, že účast učitelů na uvádějících a mentoringových programech je pro žáky přínosná (Glazerman et al., 2010; Helms-Lorenz, Slof a van de Grift, 2013; Rockoff, 2008), nelze tyto programy a aktivity považovat v zemích účastnících se šetření TALIS za běžné. V rámci OECD v průměru 58 % učitelů uvedlo, že se na své současné škole nezúčastnilo žádných formálních nebo neformálních aktivit uvádění do profese (Obrázek I.1.5). U začínajících učitelů byla účast jak na formálních, tak na neformálních aktivitách uvedení do role na jejich současné škole častější než u zkušenějších učitelů. Přestože ředitelé škol obecně považují roli mentora za důležitý faktor pro práci učitelů i výkon žáků, byl v zemích OECD přiřazen mentor pouze průměrně 22 % začínajících učitelů (Obrázek I.1.5).

### ***Návrh č. 15 pro tvůrce politických strategií: Přehodnotit rozložení začínajících učitelů ve školách***

Nedostatek učitelů je jedním z nejpálčivějších problémů, kterým v současnosti vzdělávací systémy čelí. To je způsobeno různými faktory, přičemž tím nejzjevnějším z nich je odchod učitelů z této profese již v prvních letech jejich výkonu. Například v Rakousku opustí během prvních pěti let učiteléskou profesi 30 až 50 % všech učitelů. Ve Spojeném království je tento úbytek ještě vyšší a během pěti let od dokončení učiteléské přípravy opustí tuto profesi 50 % učitelů (den Brok, Wubbels a van Tartwijk, 2017).

Data šetření TALIS ukazují, že během prvních let po nástupu do této profese učitelé často pracují ve školách čelících náročnějším výzvám. Jedním z řešení, jak se vypořádat s odchodem učitelů k jiné profesi během prvních let výkonu učiteléského povolání, je přiřazovat začínající učitele do různých škol s výhledem, že během svých prvních let získají místo v méně náročném prostředí, a naopak vybízet zkušenější učitele k práci ve znevýhodněných školách, aby se snížila nutnost zaměstnávat v takových školách méně zkušené učitele. Doplňující výhodou takového přístupu by mohl být potenciální přínos pro podporu rovnosti, protože žáky ve školách s náročnějším prostředím by vyučovali zkušenější učitelé. Důkazy totiž skutečně potvrzují, že žákům pocházejícím ze znevýhodněného prostředí se nejvíce daří pod vedením výkonných učitelů. To snižuje rozdíly ve školní úspěšnosti mezi žáky ze znevýhodněného prostředí (Sanders a Rivers, 1996).

V zemích s centralizovanějším umístěním učitelů a kompenzačními mechanismy by jednou z možností bylo zavést takové opatření, aby učitelé, kteří nedávno dokončili učiteléskou přípravu, byli podle speciálního algoritmu přidělováni na své první místo na dobu určitou do škol, které jsou považovány za méně náročné. Jako doplňující opatření by bylo možné vytvořit pobídkový systém odměňování pro zkušenější učitele, kteří by na základě takové

pobídky přešli z méně náročných škol do škol čelících větším výzvám. To by zkušenější učitele motivovalo hlásit se na taková místa, která by pak nemuseli vyplňovat začínající učitelé. Cílem tohoto přístupu by bylo dosáhnout situace, kdy bude práce na náročnější škole považována za prestižní fázi učitelského růstu a kariérní dráhy, a nikoli za utrpení, jemuž se na začátku profesní dráhy učitel nevyhne. Navíc by tato práce byla patřičně uznávána po finanční stránce. Několik vzdělávacích systémů už finanční pobídky pro přilákání učitelů do náročnějších škol zavedlo, ovšem se smíšenými výsledky a jen s málo důkazy o vlivu takových opatření na umístování učitelů do škol (OECD, 2018). Jedním z možných vysvětlení může být to, že aby byly finanční pobídky účinné, musí být skutečně významné.

Do škol s vyšší koncentrací žáků ze socioekonomicky znevýhodněného prostředí by mohly výkonnější učitele přilákat mechanismy financování, které berou v potaz socioekonomický kontext žáků a škol, a v případě decentralizovanějších systémů i větší autonomie škol a vyšší rozpočty pro výběr a management učitelů (OECD, 2018). Aby se lépe vyhovělo poptávce po učitelích, jsou ovšem potřeba jak finanční, tak i nefinanční pobídky.

Pokud se přidělení začínajícího učitele do školy čelící náročnějším výzvám nelze vyhnout, je součástí role ředitele školy usnadnit přechod čerstvě vystudovaných učitelů do profesní praxe, tj. poskytnout jim uvedení do role a potřebný koučink, přidělit méně náročnější třídy, zajistit, aby jejich příprava na hodiny byla co nejefektivnější (např. přidělení více tříd na stejné úrovni) nebo je párovat se zkušenějšími učiteli pro společnou výuku.

#### ***Návrh č. 16 pro tvůrce politických strategií: Navržení efektivnějšího zaškolování a mentorování vycházející z kontextu***

Zaškolovací programy by měly být navrhovány tak, aby začínajícím učitelům nebo učitelům, kteří nastoupili na nové místo, pomohly zvyknout si na pracovní prostředí, seznámit se s okolnostmi své práce, a tak se předešlo tomu, aby během prvních let svou profesí opustili. Klíčovým prvkem při plánování zaškolovacích aktivit je umožnit mentorům snížit počet jejich vyučovacích hodin, aby mohli svůj čas vyváženým způsobem rozdělit mezi přípravu na výuku, samotnou výuku a požadavky, jež na ně klade role uvádějícího učitele. Jednou z možností, jak toho dosáhnout, je poskytnout školám finanční podporu (v decentralizovaných systémech) nebo větší počet učitelů (v centralizovaných systémech), aby bylo možné přijímat na plný úvazek začínající učitele, avšak při snížené pracovní zátěži, která by se jim v průběhu let se získáváním zkušeností postupně zvyšovala.

#### ***Návrh č. 17 pro tvůrce politických strategií: Podpořit aktivní roli ředitelů při rozvoji a propagaci zaškolovacích aktivit a mentorování***

Z hlediska rozsahu a intenzity podpory navrhované pro uvedení nových učitelů do jejich role je důležité vytvářet tuto podporu na míru kontextu školy a složení žáků. Zaškolovací programy mohou obsahovat výuku v týmu učitelů, protože taková aktivita buduje lepší spolupráci mezi učiteli v rámci školy a pomáhá začínajícím učitelům učit se od zkušenějších kolegů, kteří jsou lépe obeznámeni se specifickým kontextem školy.

Zároveň musí ředitelé škol podporovat učitele v aktivní účasti na zaškolovacích programech a mentorování. Pro zajištění účasti na zaškolovacích programech by bylo vhodné přidělit v rámci týdenního nebo měsíčního časového rozvrhu učitele určitý počet hodin placeného nevyučovacího času na zaškolovací aktivity nebo mentorování. Ředitelé škol mohou určit, kteří učitelé jsou na jejich škole nejvhodnější pro roli mentora pro nové učitele a zda by měli být vybíráni na základě vyučovaných předmětů, počtu let praxe ve škole nebo celkové délky praxe. Navíc by vzdělávací systémy také mohly navrhnout a stanovit pravidla kariérního postupu, která budou učitele podporovat v tom, aby se stali mentory, a to prostřednictvím pobídek, jako jsou bonusy, povýšení do role učitele-mentora, uznání jejich odbornosti a přínosu.

## **Cíl: Propojit vstupní vzdělání učitelů s dalším profesním rozvojem**

Klíčovou složkou profesionality učitelů a ředitelů je jejich účast na dalším profesním rozvoji v průběhu jejich praxe (Guerrero, 2017). „Domníváme se, že dosažení profesionálního stupně mistrovství v ovládnutí komplexního souboru dovedností a znalostí je dlouhým a pokračujícím procesem a profesionálové navíc musí své dovednosti průběžně aktualizovat v souladu s pokrokem v rozvoji technologií, dovedností a znalostí.“ (Ingersoll a Collins, 2018, s. 205). Na základě tohoto přístupu jsou učitelé a ředitelé škol považováni za účastníky celoživotního vzdělání s různými potřebami dalšího vzdělávání v průběhu celé jejich kariéry. Vzdělávací systémy a vzdělávací instituce připravující učitele na národní i místní úrovni musí takové potřeby přesně identifikovat a zabezpečit učitelům a ředitelům škol přístup k relevantnímu dalšímu vzdělávání.

Zjištění šetření TALIS ze všeho nejvíce podporují myšlenku, že získávání přípravy před nástupem do praxe a dalšího vzdělávání v konkrétní oblasti během výkonu profese je spojováno s vyšším stupněm subjektivně vnímané zdatnosti učitelů, a/nebo vyšší inklinace k používání souvisejících postupů.

Vezmeme-li v úvahu, jak je pro subjektivně vnímanou zdatnost učitelů a používání pedagogických postupů cenná vstupní příprava i další profesní rozvoj, je v oblasti doškolovacích aktivit pro učitele jako účastníky celoživotního vzdělání klíčovým úkolem zajistit v rámci dalšího profesního rozvoje adekvátní propojení obsahu vstupního vzdělání učitelů a doškolování. Tímto způsobem budou v určité fázi pokryty všechny aspekty učitelské práce a průběžně pak budou upevňovány a rozšiřovány (OECD, 2019).

Napříč OECD uvádí okolo 80 % učitelů, že jejich formální vzdělání nebo příprava zahrnovala obsah vyučovaného předmětu, jeho didaktiku a postupy při vyučování ve třídě pro všechny předměty, které vyučují (Obrázek I.1.5). Podobně jsou nejčastějším typem aktivity profesního rozvoje, který učitelé navštěvují, školení věnující se porozumění a obsahu vyučovaného předmětu a pedagogickým kompetencím. Další prvky často zahrnované do formálního vzdělání učitelů i jejich dalšího profesního rozvoje souvisí s chováním žáků a vedením třídy (napříč zeměmi a ekonomikami OECD bylo toto téma zahrnuto u 72 % učitelů ve vstupním vzdělání a u 50 % učitelů v aktivitách dalšího vzdělávání [Obrázek I.1.4]), s vyučováním mezioborových dovedností (u 65 % ve vstupním vzdělání a u 48 % v aktivitách dalšího profesního rozvoje [Tabulky I.4.13 a I.5.18]) a s použitím ICT ve výuce (u 56 % ve vstupním vzdělání a u 60 % v aktivitách profesního rozvoje [Tabulky I.4.13 a I.5.18]).

Tyto výsledky odrážejí skutečnost, že existují určité oblasti, které jsou i nadále velmi běžným tématem doškolovacích aktivit, a to navzdory tomu, že jsou obsaženy i ve formálním učitelském vzdělání nebo přípravě ve většině zemí a ekonomik účastnících se šetření TALIS. Naopak téma výuky v multikulturních nebo vícejazyčných třídách je jak do vstupní přípravy (35 % učitelů napříč OECD), tak i do dalšího vzdělávání (22 %) zařazováno řidčeji (Obrázek I.1.2). Je ovšem nutné vzít na vědomí to, že jednotlivé země se od sebe v souvislosti s přípravou a profesním rozvojem učitelů v oblasti multikulturních a vícejazyčných tříd výrazně liší. V tomto ohledu 12 až 78 % učitelů uvádí, že toto téma bylo obsahem jejich vstupní přípravy, zatímco jeho zahrnutí do dalšího profesního rozvoje učitelů uvádí 6 až 65 % z nich.

Zjištění šetření TALIS ukazují, že ředitelé škol dosáhli v průměru vyššího stupně vzdělání než učitelé. Ovšem pouze něco málo přes polovinu ředitelů škol absolvovalo před nástupem do své funkce program, který by je na tuto práci připravil. V zemích OECD má sice v průměru 63 % ředitelů škol magisterský titul nebo jeho ekvivalent (Tabulka I.4.24), ovšem pouze 54 % z nich absolvovalo před nástupem do své funkce program nebo kurz řízení školy či kurz odborné přípravy pro ředitele a stejné procento ředitelů absolvovalo přípravný program nebo kurz pedagogického vedení (Tabulka I.4.28). V porovnání s tím se napříč OECD 99 % ředitelů škol



účastnilo alespoň jednoho typu aktivity profesního rozvoje v období 12 měsíců předcházejícím účasti v šetření (Obrázek I.1.5). Ředitelé škol mají také tendenci účastnit se rozmanitějších formátů školení než učitelé. Napříč OECD v průměru 73 % ředitelů škol uvádí, že během 12 měsíců přímo předcházejících účasti v šetření navštívili kurz/seminář na téma pedagogického vedení (Tabulka I.5.10). Tato zjištění naznačují, že ředitelé škol, kteří nezískali dostatečné množství dovedností specifických pro vůdčí pozici během své vstupní přípravy, kompenzují tuto nevýhodu intenzivnější účastí na aktivitách pokračujícího profesního rozvoje po nástupu do ředitelské funkce.

***Návrh č. 18 pro tvůrce politických strategií: Zajistit propojení obsahu vstupního vzdělání učitelů a dalšího profesního rozvoje***

Země a ekonomiky musí zajistit, aby vzdělávací programy vstupního vzdělání učitelů a jejich pokračujícího profesního rozvoje byly konzistentní, správně propojené a vzájemně se doplňovaly. To není vždy jednoduché. Prvním z důvodů je omezená zpětná vazba mezi školami a vstupním vzděláním učitelů (OECD, 2019), je to ale také výsledkem určitého „ulpívání (odolnosti) implicitního know-how učitelů“ (Moreno, 2007), kdy učitelé mohou považovat to, co se naučili v rámci svého vstupního vzdělání a v prvních letech praxe, za fixní neboli pevně dané souvislosti. Pokračující profesní rozvoj musí brát v úvahu znalosti a dovednosti, které učitelé a ředitelé škol získali v rámci svého vstupního vzdělávání či přípravy, a vycházet z nich. Z tohoto důvodu je nezbytné, aby vzdělávací programy pro vzdělávání před nástupem do praxe i během ní byly navrhovány ve vzájemném souladu.<sup>2</sup> Zásadní výzvou pro zavedení tohoto kontinua mezi vstupním vzděláním učitelů a doškolováním v průběhu praxe je nutnost definovat jednotlivé fáze soudržným způsobem. To může vyžadovat systematickou synchronizaci napříč vzdělávacím systémem, zavedení konzultací, pravidelnou zpětnou vazbu a v případě, že za tuto otázku zodpovídá více subjektů, tak i vzájemnou spolupráci mezi jednotlivými aktéry a osobami zainteresovanými ve vstupním vzdělání učitelů a systému profesního rozvoje.

***Návrh č. 19 pro tvůrce politických strategií: Podporovat přípravu ředitelů škol před jejich nástupem do funkce***

V oblasti budování profesionality ředitelů škol je velký prostor pro zlepšení. Lze zde vytvořit pro jejich přípravu před nástupem do funkce programy, které by jim pomohly rozvíjet vůdčí dovednosti, jež potřebují efektivně uplatňovat v různých situacích v praxi a souvisí s úspěchem školy. Mezi tyto dovednosti patří rozvoj a předávání sdílené vize, budování společných postupů, vedení týmů k dosažení cílů školy, zlepšení výuky, rozvoj organizační zdatnosti a řízení změn (Darling-Hammond et al., 2007). Výsledky šetření TALIS ukazují, že účast na aktivitách profesního rozvoje je nejčastější cestou ředitelů škol ke zlepšení jejich dovedností.

Vzdělávací systémy by mohly poskytovat potenciálním ředitelům škol více příležitostí k rozvoji vůdčích dovedností před jejich nástupem na pozici ředitelů. Toho je možné dosáhnout buď pomocí specifických školicích modulů, kterými by potenciální ředitelé škol museli projít, nebo prokázat jejich znalost před převzetím ředitelských povinností (např. by takové školení bylo podmínkou pro jmenování do ředitelské funkce) či vytvořit pro učitele zajímavící se o postup do funkce ředitele střední vedoucí role (např. na základě australského modelu vedoucí pedagogického oddělení).<sup>3</sup>

***Návrh č. 20 pro tvůrce politických strategií: Rozvoj mentorovacích programů pro ředitele škol***

Kromě přípravy před nástupem do funkce by vzdělávací systémy měly poskytovat ředitelům škol i další relevantní příležitosti pro doškolování během ředitelské praxe. Jedním ze způsobů, jak toho dosáhnout, by bylo vytvoření profesních sítí ředitelů škol. V rámci takových sítí by

zkušenější ředitelé poskytovali odborné vedení těm nově jmenovaným a ředitelé škol by se od sebe mohli vzájemně učit, sdělovat si osvědčené postupy a řešit společné výzvy. O výhodách a nevýhodách mentorování pro začínající ředitele škol informuje několik studií, a ty jsou pro navrhování takových programů užitečné (Daresh, 2004; Southworth, 1995). Pokud jsou mentoři a začínající ředitelé správně spárováni a dobře znají potřeby začínajících ředitelů, mělo by takové mentorování výrazně usnadnit podporu a umožnit nováčkům v rámci jejich role a profesní identity nezbytné změny. Pokud by se do takového programu řádně angažoval mentor i jeho začínající ředitel, byl by přínosný pro obě strany. Obzvláště přínosný by takový proces byl tehdy, pokud by podporoval reflexi praxe, a nikoli jen předávání neaktuálních domněnek o roli ředitele.

### **Cíl: Poskytovat vysoce kvalitní pokračující profesní rozvoj**

Při pohledu na data šetření TALIS 2018 je jasné, že každoroční účast na aktivitách profesního rozvoje je mezi učiteli a řediteli škol téměř všeobecně rozšířená. To je důkazem stupně jejich profesionality. Průměrně se napříč OECD účastnilo alespoň jednoho typu aktivity profesního rozvoje v období 12 měsíců předcházejících účasti v šetření 94 % učitelů a téměř 100 % ředitelů škol (Obrázek I.1.5).

Data šetření TALIS ukazují, že učitelé navštívili v posledních 12 měsících předcházejících šetření přibližně čtyři různé typy aktivit. Nejčastěji navštěvovanou formou profesního rozvoje jsou kurzy nebo semináře s osobní účastí (76 % učitelů napříč OECD) a četba odborné literatury (72 %) (Tabulka I.5.7). Účast je ovšem nižší u spolupracujících forem profesního rozvoje: pouze 44 % učitelů se zúčastnilo školení založeného na pozorování kolegů (vzájemné hospitace) / sebe sama a na vzájemném koučinku, učení a networkingu. Celkově napříč OECD průměrně 82 % učitelů uvádí, že aktivity profesního rozvoje, kterých se zúčastnili, měly vliv na jejich práci (Tabulka I.5.15), zatímco výsledky regrese ukazují, že pozitivní dopad školení silně koreluje s vyšším stupněm spokojenosti se zaměstnáním nebo subjektivně vnímanou zdatností, a to ve většině zemí a ekonomik z šetření TALIS (Tabulky I.5.19 a I.5.14).

Co se týče forem profesního rozvoje považovaných za nejužitečnější, žádalo šetření TALIS učitele, aby popsali vlastnosti školení, které má podle nich největší dopad. Přestože se šetření učitelů přímo neptalo, proč mělo takové školení na jejich práci dopad, jejich popis nejučinnějších aktivit profesního rozvoje může poskytnout představu o vlastnostech a strukturálních prvcích školení, která podněcují změny v postupech učitelů. Tyto informace v kombinaci s výsledky výzkumu mohou poskytovat podněty pro navrhování takových programů. Podle vyjádření učitelů jsou programy profesního rozvoje, které mají skutečný vliv, založeny na silném obsahu v oblasti vyučovaného předmětu a obsahu vzdělávacího programu a obsahují postupy zahrnující spolupráci při vyučování i využití prvků aktivního učení. Důkazy z předchozího cyklu šetření TALIS naznačují, že učitelé s pozitivním názorem na svou subjektivně vnímanou zdatnost a spokojenost se zaměstnáním se častěji zapojují do aktivit profesního rozvoje zasazených do škol (Opfer, 2016).

Důkazy získané výzkumy jsou do velké míry konzistentní se zjištěními TALIS. To ukázalo, že ačkoli mohou být tradiční školení ve formě kurzů a seminářů účinným nástrojem (Hoban a Erickson, 2004), aktivity profesního rozvoje zasazené do prostředí školy, jako je třeba učení se od kolegů, mívá větší vliv na vyučovací postupy<sup>4</sup> a může výrazně snížit náklady na školení (Kraft, Blazar a Hogan, 2018; Opfer, 2016). Nedávná metaanalýza vyhodnocující 60 studií využívajících kauzální výzkumné designy zjistila, že koučování učitelů (tj. školení v průběhu praxe zasazená do školního prostředí) mělo pozitivní dopad jak na učitelovu výuku, tak na výsledky žáků (Kraft, Blazar a Hogan, 2018).<sup>5</sup> Je také nutné podotknout, že zjištění Opfera (2016) vychází z údajů TALIS 2013.



### ***Návrh č. 21 pro tvůrce politických strategií: Podpora spolupracujících a aktivních forem profesního rozvoje ve škole, které reagují na místní potřeby a kontext specifický pro danou školu***

Data a zjištění šetření TALIS jednotně naznačují, že aktivity profesního rozvoje zasazené do konkrétní školy a vycházející ze spolupráce mohou mít na výukové postupy a výsledky žáků potenciálně větší dopad (Borko, 2004; Opfer, 2016), přesto data šetření TALIS 2018 ukazují relativně nízké procento učitelů účastnících se spolupracujících školicích aktivit, např. pozorování kolegů / sebe sama nebo koučování, což naznačuje, že je v této oblasti velký prostor pro zlepšení.

Politické strategie na úrovni systému a škol pro profesní rozvoj učitelů by mohly propagovat formy školení v průběhu praxe založené na spolupráci a kontextu školy. Přístupy, jejichž návrh a implementaci efektivního rozvoje vedou místní iniciativy na úrovni školy, by skutečně zajistily, že školení bude vycházet z místně definovaných potřeb a bude brát v potaz specifický kontext dané školy. Díky tomu by byl profesní rozvoj pro každodenní práci účastníků relevantnější. Kromě relevantního obsahu má profesní rozvoj vycházející z kontextu konkrétní školy i další přínosy. Může pomoci dosáhnout efektivitu a úspor nákladů, které pak lze přidělit dalším prioritním oblastem, ale také zlepšit spolupráci mezi učiteli dané školy a iniciovat nebo posílit kolektivní reflexi výukových postupů a zlepšování školy. Učitelé a ředitelé škol mohou například věnovat část svých měsíčně nebo týdně odpracovaných hodin diskuzím ohledně výuky ve třídách, výměně nápadů a reflexi své praxe. Každá škola by navíc mohla vytvořit systém kolektivního profesního rozvoje založeného na vzájemném pozorování výuky ve třídě, které je inspirované japonským modelem studia vyučování. V něm mají učitelé příležitost pozorovat nové didaktické metody, vyhodnocovat výuku svých kolegů a poskytnout si zpětnou vazbu podporující reflektivní praxi a zlepšování (Avalos, 2011).

### **Cíl: Odstranit překážky účasti na aktivitách profesního rozvoje**

Napříč zeměmi OECD průměrně okolo poloviny učitelů (54 %) a ředitelů škol (48 %) uvádí, že jejich účast na aktivitách profesního rozvoje je omezena časovým rozvrhem (Tabulky I.5.36 a I.5.40). Dalšími dvěma nejvýznamnějšími překážkami, které učitelé a v menší míře i ředitelé škol uvádí, je nedostatek pobídek k zapojení do těchto aktivit a náklady na účast. V dnešní době je účast učitelů v programech profesního rozvoje převážně podporována mechanismem uvolnění z výuky během běžné pracovní doby, poskytnutím materiálů potřebných pro aktivitu a úhradou ceny za účast.

### ***Návrh č. 22 pro vzdělávací politiku: Poskytnout čas k účasti na aktivitách profesního rozvoje***

Přestože přístup k programům profesního rozvoje a účast v nich jsou v zemích a ekonomikách, které se účastnily šetření TALIS, velmi značné, naznačuje vysoké procento učitelů uvádějících konkrétní překážky na jejich účastní skutečnost, že další vzdělání je třeba ještě více podporovat. Nejúspěšnější vzdělávací systémy nám mohou poskytnout inspiraci, jak toho dosáhnout; profesní rozvoj je do nich začleněn jako nedílná součást práce učitele a tyto systémy dělají pro usnadnění účasti v nich vše, co je v jejich silách, což ilustruje například nárok učitelů v Singapuru na 100 hodin profesního rozvoje ročně (Bautista, Wong a Gopinathan, 2015).

Efektivním způsobem řešení konfliktů v časovém rozvrhu učitelů jako překážky v účasti na profesním rozvoji během kariéry může tedy být začlenění profesního rozvoje do každodenní práce učitelů a ředitelů škol (Darling-Hammond, 2017). Dobrým příkladem je australský stát Victoria, kde učitelé přijali přístup kombinující profesní, učební a komunitní prvky, kdy společně shromažďují důkazy o učení žáků, identifikují jejich potřeby a směřují svůj profesní rozvoj tak, aby dokázali řešit právě tyto otázky (Darling-Hammond, 2017, s. 304).

### ***Návrh č. 23 pro tvůrce politických strategií: Vytvořit nebo podporovat pobídky k účasti na aktivitách profesního rozvoje***

Mnohé země už zavedly mechanismy a pobídky motivující k účasti na aktivitách profesního rozvoje. V závislosti na konkrétním kontextu vzdělávacího systému tak může být místo pobídky k účasti na profesním rozvoji spíše jeho vytváření, rozvíjení a přizpůsobování. Pojem pobídek motivujících k účasti na profesním rozvoji přímo souvisí s otázkou, co motivuje učitele a ředitele škol k zapojení do dalšího vzdělávání.

Učitelé a ředitelé škol vyhledávají možnosti, jak se v určitých oblastech své práce zlepšit nebo se o nich dozvědět více. V důsledku toho může být jednou z hlavních pobídek k účasti na aktivitách profesního rozvoje vytvoření takové nabídky školení, která odpovídá jejich potřebám. Stále častěji ovšem dochází k tomu, že potřeby učitelů a ředitelů škol nejsou v souladu se školeními, která školy nebo národní vzdělávací systémy nabízí (Opfer a Pedder, 2011). Efektivním způsobem identifikace potřeb učitelů a reakcí na ně je přijetí takového přístupu k doškolování, který ho bude zasazovat přímo do dané školy. Jak již bylo uvedeno výše, rozvoj aktivit profesního rozvoje zasazených přímo do dané školy může umožnit expanzi příležitostí k profesnímu rozvoji a zároveň snížit náklady na tuto aktivitu, což učitelům a ředitelům škol umožní podílet se na tvorbě nebo výběru takových aktivit profesního rozvoje, jež budou lépe vyhovovat jejich potřebám. V decentralizovaných systémech by bylo možné určené prostředky přidělit školám na investice do aktivit profesního rozvoje učitelů a ředitelů. Taková schémata financování už některé systémy přijaly. Tento přístup umožní ředitelům a managementu škol zastávat vedoucí roli v managementu lidských zdrojů a profesním rozvoji zaměstnanců svých škol, což by ale vyžadovalo konzultace s učiteli a inspektory ohledně oblastí, v nichž učitelé nejvíce potřebují doškolit. Školení ve škole může být založeno na vzájemné spolupráci kolegů nebo na dalších nástrojích zapojujících všechny učitele i vedoucí pracovníky v rámci školy.

Další klíčovou pobídkou pro účast na profesním rozvoji je ocenění. Účast na aktivitách profesního rozvoje vyžaduje, aby tyto aktivity byly více uznávány jako základní faktor práce učitelů a ředitelů školy i jako další z kroků v kariérním růstu a vývoji. Ideálně by měl rozvoj znalostí a dovedností prostřednictvím účasti na školeních vést učitele a ředitele škol k tomu, aby za svou školu nesli větší zodpovědnost a stali se uznávanými odborníky a inspirací pro další učitele. Vyhodnocení konkrétních kompetencí prostřednictvím účasti na aktivitách profesního rozvoje by mohlo být bráno v potaz při kariérním postupu i při náboru učitelů a přidělování úkolů. Dobrým příkladem ocenění profesního rozvoje je Jižní Korea. Po třech letech mají učitelé nárok na 180 hodin profesního rozvoje a obdrží certifikát, který může vést ke zvýšení platu a nároku na povýšení (Darling-Hammond et al., 2009).

## **PŘILÁKÁNÍ KVALITNÍCH UČITELŮ A ŘEDITELŮ ŠKOL A MONITOROVÁNÍ DYNAMIKY PRACOVNÍ SÍLY**

**Cíl: Poskytovat naplňující pracovní podmínky, aby byli učitelé a ředitelé škol motivováni a jejich práce byla efektivní**

Podle zprávy OECD 2005 s názvem *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers* platí, že „Pokud mají školské systémy zajistit kvalitní učitelskou pracovní sílu, budou muset nejen získávat schopné lidi pro učitelskou profesi, ale také si budou muset umět tyto učitele udržet a rozvíjet stávající učitele zaměstnané ve školách.“ (OECD, 2005, s. 170). Vzdělávací systémy čelí nejen výzvě v podobě získávání a výběru těch, kteří adekvátně ovládají znalosti a dovednosti potřebné pro učitelskou profesi, ale také výzvě udržet si učitele

a ředitele, kteří díky svým zkušenostem nebo doškolováním dokážou neustále rozšiřovat své znalosti.

Zkoumání motivace jednotlivců stát se učiteli pomáhá osvětlit ty aspekty tohoto zaměstnání, díky kterým je učitelská profese atraktivní. Šetření TALIS se v roce 2018 učitelů poprvé dotazovalo na míru důležitosti určitých faktorů, které je motivovaly stát se učitelem. Nejdůležitějším motivačním faktorem, který učitelé uvádí, souvisí s pocitem sebenaplnění prostřednictvím veřejné služby. Napříč zeměmi OECD okolo 90 % učitelů z praxe uvedlo jako hlavní motivaci k této profesi příležitost ovlivnit rozvoj dětí a přispět společnosti (Tabulka I.4.1). Kromě toho napříč zeměmi OECD průměrně 67 % učitelů uvedlo, že učitelství bylo jejich první kariérní volbou (Tabulka I.4.4). Ovšem faktory související s ekonomickými charakteristikami a pracovními podmínkami této profese učitelé uváděli méně často: okolo 60 až 70 % jich uvedlo, že pro ně byla důležitá finanční odměna a pracovní podmínky učitelské profese, což je nižší podíl učitelů než těch, kteří uváděli jako motivaci společenskou prospěšnost.

Je zajímavé, že podíl učitelů uvádějících finanční odměnu a pracovní podmínky učitelské profese jako důležitou motivaci je vyšší v těch zemích, kde učitelé pocítují, že si jejich společnost váží (OECD, 2014). Tyto země a ekonomiky navíc dosahují nejlepších výkonů v Programu OECD pro mezinárodní hodnocení žáků (PISA). Jedním z možných vysvětlení tohoto vzorce by mohlo být to, že v systémech, kde je učitelská profese vysoce ceněná, jsou ekonomické faktory a pracovní podmínky učitelské profese objektivně lepší, díky čemuž je toto povolání pro potenciální kandidáty atraktivnější. Dalším vysvětlením by ovšem mohlo být to, že pokud mají učitelé pocit, že společnost jejich profesi podceňuje, cítí se kajícně a méně často uvádí jako motivaci osobní prospěch. Ať už je vysvětlení jakékoli, tento vzorec naznačuje, jak posilování profesionality může nastartovat účinný cyklus, vyšší profesionalita může být následně spojována s lepšími výsledky žáků a zvýšit tak společenskou hodnotu učitelské profese a ekonomické výhody tohoto povolání. To následně zapůsobí jako magnet na další generaci kvalitních uchazečů o tuto profesi.

Přehodnocení politických strategií týkajících se učitelů ze strany OECD ukázalo, že pracovní podmínky jsou pro atraktivitu učitelské profese i pro udržení si kvalitních učitelů zcela zásadní (OECD, 2005). Na základě tohoto zjištění chce šetření TALIS přímo od učitelů zjišťovat, jak lze zlepšit propojení jejich pracovních podmínek, výuky a učení. Konkrétně se šetření TALIS poprvé v roce 2018 učitelů dotazovalo, jaké by podle nich byly prioritní oblasti pro intervenci a dodatečné finanční prostředky, pokud by byl rozpočet na vzdělávání navýšen. Jako ti, kdo stojí ve vzdělávacím systému v první linii, mají učitelé velmi dobrou pozici, z níž mohou hlásit veškeré problémy se zdroji, které ovlivňují jejich každodenní práci. Dvě ze čtyř priorit, které učitelé určili, souvisí s náborem zaměstnanců: buď více učitelů („snížení velikosti tříd prostřednictvím najímání většího množství zaměstnanců“ je jako velmi důležité hodnoceno 65 % učitelů v OECD), nebo více pomocných zaměstnanců („snížení administrativního zatížení učitelů pomocí najímání dalších pomocných zaměstnanců“ je jako velmi důležité hodnoceno 55 % učitelů). Obojí má učitelům pomoci soustředit se více na hlavní cíl jejich práce – učení žáků (Tabulka I.3.66). Názory ředitelů škol se shodují s názory učitelů. Ti také považují „nedostatek podpůrného personálu“ a „nedostatek učitelů s kompetencí učit žáky se speciálními vzdělávacími potřebami“ za dva hlavní problémy v oblasti zdrojů, které jsou na jejich škole překážkou v realizaci kvalitního vyučování (uvádí jedna třetina ředitelů napříč OECD).

S ohledem na ekonomické charakteristiky a finanční odměňování tohoto zaměstnání má dle názorů učitelů ve většině účastnických zemí a ekonomik odpovídající prioritu v oblasti financování i „zlepšování platů učitelů“. To ovšem neplatí všude. Čím nižší je úroveň statutárních odměn učitelů v zemi (vyjádřená paritou kupní síly), nebo čím nižší jsou platy učitelů v porovnání s lidmi s obdobným vzděláním, tím více učitelé své platy považují za

důležitější prioritu. Výsledky regrese také podporují domněnku, že v mnoha zemích učitelé pracující ve městech (kde jsou náklady na bydlení a na živobytí obvykle vyšší než ve venkovských oblastech) vykazují v porovnání s kolegy z venkova vyšší sklon uvádět zvýšení platu jako „velmi důležité“. A učitelé, kteří si cenili ekonomických vlastností a pracovních podmínek svého povolání, když nastoupili na učitelskou pozici, také logicky častěji touží po navýšení platu. Zjištění šetření TALIS tudíž naznačují, že požadavky učitelů na zvýšení platů vykazují velmi racionální vzorce chování a že učitelé pravděpodobně při stanovování priorit berou v potaz širší škálu faktorů. Mezi ty patří kupní síla a životní standard zaručený jejich příjmem a také to, jak si tyto dva ukazatele stojí v porovnání s ostatními lidmi s podobným vzděláním a jak jsou mezinárodně srovnatelné. Zdá se, že učitelé mají větší tendenci přisuzovat zvýšení platu vyšší prioritu, pokud je jejich životní standard podle mezinárodních měřítek nižší.

### ***Návrh č. 24 pro tvůrce politických strategií: Vést s touto profesí takový dialog, který by časem vedl ke zlepšení finančního odměňování a pracovních podmínek učitelů***

Vysoké procento učitelů, pro něž byla motivací ke vstupu do této profese společenská prospěšnost (tj. učitelé motivovaní veřejnou službou a společenskými dopady jejich práce), ukazuje, že ve vzdělávacích systémech pracují lidé silně oddaní veřejné službě, kteří vidí vysokou společenskou hodnotu této profese. To představuje významnou výhodu při začleňování této profese do spirály pozitivních změn a zlepšující se profesionality.

Vzdělávací systémy přesto musí jak potenciálním uchazečům o profesi, tak učitelům z praxe nabízet atraktivní systém odměn a pracovních podmínek. Tvůrci politických strategií a vedoucí pracovníci zodpovědní za lidské zdroje musí pečlivě stanovit celkový rozpočet určený na lidské zdroje a metodicky rozhodovat o tom, jak jej co nejlépe rozdělit mezi prostředky na nábor nových pracovníků, zvyšování platů těch současných a na propagaci učitelské profese jako intelektuálně uspokojujícího zaměstnání s vysoce kvalitním systémem profesní přípravy a kariérního postupu.

Skutečnost je ovšem taková, že v rámci veřejné politiky rozpočet na vzdělání často soutěží s celou řadou dalších priorit veřejné politiky a ve většině zemí zde není z krátkodobého hlediska příliš velká šance na zvýšení rozpočtu. V tomto kontextu by bylo obzvláště přínosné, kdyby se tvůrci politických strategií zapojili do konstruktivního dialogu s lidmi z této profese a diskutovali o tom, jak co nejlépe do budoucna přidělovat omezené rozpočtové zdroje na zlepšení finančního odměňování učitelů v souladu s rozvojem jejich profesionality a vyšší produktivitou

Je zřejmé, že takový proces bude zahrnovat celou řadu kompromisů a voleb, protože pohled učitelů na rozpočtové priority a pohled ředitelů škol na nedostatek zdrojů, který představuje překážku pro poskytování kvalitní výuky, zdůrazňují v mnoha zemích jednak potřebu zajistit více zaměstnanců (učitelů i administrativní podpory) a jednak potřebu zvýšit platy. Součástí řešení této rovnice tak může být širší reflexe a přehodnocení učitelských modelů a způsob organizace a využití prostoru, lidí a času v rámci systému, ale i toho, jak by zefektivnění některých úkolů mohlo uvolnit zdroje tak, aby byla učitelská profese intelektuálně i finančně atraktivnější.

### **Cíl: Podporovat dynamiku pracovní síly**

Při zkoumání těch nejlepších politických strategií pro přilákání a výběr kandidátů jsou kritickým faktorem, který je nutné brát na vědomí, sociodemografické vlastnosti učitelů a ředitelů škol. Zkoumání procesu stárnutí učitelských sborů umožňuje vytvořit odhad počtu učitelů, kteří v nadcházejících letech odejdou do důchodu. Trendy časového vývoje věkového a zkušenostního profilu učitelů a ředitelů škol poskytují cenné informace o dynamice lidských zdrojů ve vzdělávání.



Globální trendy ve věkovém a zkušenostním profilu se liší, avšak mnohé vzdělávací systémy čelí stárnutí učitelské populace. To může představovat výzvu pro „omlazování“ této populace a vyžadovat nutnost školit a podporovat velký podíl začínajících učitelů. Mnoholeté zkušenosti je možné považovat za silnou stránku díky pozitivním efektům zjištěným v rámci mnoha výzkumných studií o působení ředitelů škol na učitelskou práci a působení učitelů na učení žáků (Dhuey a Smith, 2018; Kini a Podolsky, 2016), na druhou stranu ale může pro učitele značit nedostatek alternativních možností. Ať už je příčina jakákoli, stárnutí pracovní síly je nutné monitorovat a porovnávat s předpověďmi počtu žáků, aby mohly vzdělávací systémy pečlivě plánovat nábor učitelů a vyhnout se v budoucnosti jejich nedostatku.

Obrázek I.1.6 nabízí rychlý přehled sociodemografického a zkušenostního profilu učitelů a ředitelů škol v každé účastnické zemi/ekonomice. Učitelé mají napříč zeměmi OECD i napříč všemi zeměmi účastnicími se šetření TALIS průměrný věk 44 let, přičemž tento průměrný věk sahá od 36 let v Turecku po 50 let v Gruzii (Tabulka I.3.1). Kromě toho je navíc 34 % učitelů napříč OECD ve věku nad 50 let. Protože věk odchodu do penze je v OECD průměrně 64,3 let pro muže a 63,7 let pro ženy, znamená to, že vzdělávací systémy budou muset v následujících 15 letech obnovit alespoň jednu třetinu učitelské pracovní síly – za předpokladu, že počty žáků budou stabilní (OECD, 2017, s. 93).

Dle očekávání jsou napříč zeměmi OECD ředitelé škol v průměru obecně starší než učitelé, přičemž průměrný věk ředitele školy je 52 let, což je o osm let více než věk průměrného učitele (Tabulka I.3.5). To není žádným překvapením vzhledem k tomu, že ředitelé se často rekrutují z řad učitelů s vyšší pozicí a jejich funkce často vyžaduje vyšší úroveň vzdělání a více let praxe. Tyto věkové vzorce způsobují, že tvůrci politických strategií budou přibližně v příštím desetiletí čelit výzvě v podobě obměny ředitelů škol a přípravy nové generace ředitelů.

Data z šetření TALIS ukazují, že napříč zeměmi OECD je průměrně 68 % učitelů ženského pohlaví a ženy tvoří, s výjimkou Japonska, více než polovinu učitelů ve všech účastnických zemích a ekonomikách. Učitelská profese je častěji první volbou při výběru povolání u žen než u mužů, ovšem rozdíly v tom, kdy je učitelství první volbou při výběru povolání, se mohou odvíjet nejen od pohlaví, ale i od institucionálních rozdílů při procesu výběru a certifikace kandidátů na učitelskou profesi, přičemž první volbou je učitelství u selektivnějších systémů s delší dobou přípravy. Tyto rozdíly se také mohou odvíjet od kulturních zvyklostí na národním pracovním trhu a od toho, jak různí jedinci nahlíží na pracovní život. Přestože žen – učitelek je 68 %, žen – ředitelek je pouze 47 %. Ať už je to způsobeno endogenními příčinami (ženy se o vedoucí pozici ucháží méně často) nebo exogenními příčinami (ženy jsou na vedoucí pozici vybrány méně často), znamená to významnou genderovou nerovnováhu v kariérním postupu žen – učitelek do vedoucích pozic. Tento trend je bez ohledu na svou příčinu v rozporu s cílem vylepšovat profesionalitu, a to vzhledem k omezenému prostoru pro kariérní postup u více než poloviny osob v učitelské profesi.

#### ***Návrh č. 25 pro tvůrce politických strategií: Podniknutí kroků v rámci přípravy na obnovení pracovní síly na učitelských a ředitelských pozicích***

Jestliže se věk pracovníků bude zvyšovat a počet žáků bude stabilní nebo narůstající (případně bude klesat pomaleji než počet učitelů a ředitelů), objeví se nevyhnutelně výzvy v oblasti naboru pracovníků. Vzdělávací systémy čelící stárnutí populace učitelů a ředitelů škol budou muset pečlivě zhodnotit své potřeby a plány ohledně počtu učitelů pro následujících 10 až 15 let a vzít při tom v potaz sociodemografické změny jak v populaci školských pracovníků, tak v populaci žáků.

Vzdělávací systémy musí také pečlivě navrhnout plány na přilákání a přípravu velkého množství nových učitelů a ředitelů a poskytnout jim adekvátní podporu, aby je v této profesi

udržely. Je totiž zřejmé, že nedostatek učitelů a ředitelů může být způsoben tím, že tito lidé svou profesí opouští předčasně kvůli nespokojenosti, nedostatku uznání nebo vyhoření.



**Obrázek I.1.6 Sociodemografický profil a praxe učitelů a ředitelů škol**

		Země/ekonomiky, kde je indikátor nad průměrem OECD.				
		Země/ekonomiky, kde indikátor není statisticky odlišný od průměru OECD.				
		Země a ekonomiky s indikátorem pod průměrem OECD.				
	Procento žen-učitelek	Procento žen – ředitelek škol	Procento učitelů ve věku 50 a více let	Procento ředitelů ve věku 60 a více let	Počet let praxe učitelů (v učitelské profesi)	Počet let praxe ředitelů (na pozici ředitele)
Alberta (Kanada)	63	30	20	19	13	13
	62	40	30	19	15	7
Rakousko	70	50	44	30	18	8
Belgie	69	44	22	7	15	7
Vlámská kom. (Belgie)	70	40	22	6	16	8
Brazílie	69	77	23	10	16	8
Bulharsko	80	73	51	16	22	13
CABA (Argentina)	69	61	36	6	16	8
Chile	65	50	27	20	14	10
Kolumbie	55	37	34	33	17	13
Chorvatsko	78	53	24	18	15	10
Česká republika	76	52	37	20	18	12
Dánsko	60	35	33	18	15	9
Anglie (Spojené království)	64	41	18	6	13	6
Estonsko	84	57	54	21	23	14
Finsko	70	46	35	10	16	12
Francie	65	41	27	19	17	10
Gruzie	83	60	53	22	24	11
Maďarsko	79	63	48	11	21	10
Island	73	60	38	18	15	10
Izrael	76	50	27	10	16	9
Itálie	78	69	48	32	18	10
Japonsko	42	7	33	22	17	5
Kazachstán	76	53	27	5	17	9
Jižní Korea	67	20	34	44	16	3
Lotyšsko	89	84	51	25	24	14
Litva	85	57	57	29	25	16
Malta	70	46	12	8	13	7
Mexiko	57	35	25	21	15	10
Nizozemsko	53	38	32	29	16	12
Nový Zéland	65	54	35	14	16	8
Norsko	64	54	30	16	15	8
Portugalsko	74	43	47	23	23	11
Rumunsko	73	61	26	9	17	8
Ruská federace	85	69	42	15	21	11
Saúdská Arábie	52	51	5	0	13	8
Šanghaj (Čína)	74	45	15	5	17	10
Singapur	64	47	12	5	12	9
Slovensko	82	66	33	24	18	10
Slovinsko	79	63	39	20	20	10
Jihoafrická republika	60	22	32	6	15	8
Španělsko	62	49	36	9	17	7
Švédsko	66	69	36	24	16	9
Turecko	56	7	6	7	11	7
Spojené arabské emiráty	62	51	13	11	13	10
USA	66	48	31	17	15	9
Vietnam	66	29	13	6	16	10
<b>OECD průměr-31</b>	<b>68</b>	<b>47</b>	<b>34</b>	<b>20</b>	<b>17</b>	<b>10</b>

\* Míra účasti ředitelů škol je pro zajištění srovnatelnosti zpráv ředitelů příliš nízká a údaje pro danou zemi nejsou zahrnuty do průměru OECD.

Zdroj: OECD, TALIS 2018 Database, Tables I.3.17, I.3.21, I.3.1, I.3.5, I.3.9 and I.3.13.

<http://dx.doi.org/10.1787/888933931886>

Stoupající status a prestiž profese je sjednocujícím cílem v rámci přilákání kandidátů na tuto profesi a zajištění průběžného obnovování učiteléské populace v souvislosti s odchodem starších učitelů do důchodu a udržení současných učitelů v této profesi. Při návrhu možných politických opatření bude nezbytně docházet ke kompromisům. Mnohé vzdělávací systémy budou například rozhodovat mezi počtem žáků na jednoho učitele a průměrným učitelským platem (OECD, 2005). Kvůli tomu budou muset vzdělávací systémy vyhodnotit, jaké stanoví nejvhodnější mechanismy pro ztraktivnění této profese vzhledem k jejím specifickým okolnostem. Faktory, které budou systémy muset zvážít, zahrnují instituční rámec, pracovní trh pro absolventy terciárního vzdělávání, profil učitelů (co do osobní motivace versus motivace společenskou prospěšností) a své rozpočtové možnosti. Například pro systémy s relativním přebytkem učitelů může dávat smysl zlepšení pracovních podmínek (např. počet žáků na jednoho učitele, podpurný personál, počet hodin na plánování výuky) spíše než vylepšování konkurenceschopnosti platů učitelů. V některých systémech mohou být při zvyšování intelektuální atraktivnosti učiteléské profese účinnější faktory organizace práce (např. příležitosti pro kvalitní profesní rozvoj, spolupráci, autonomii a zodpovědnost) spíše než finanční faktor. V systémech s plochou kariérní strukturou pak může zavedení určitého kariérního postupu učitelům představit širší prostor pro pokračující profesní růst po 15 nebo 20 letech praxe.

Dalšími cestami k obnově učiteléské populace a rozšíření počtu potenciálních uchazečů o učiteléské povolání může být vytvoření více příležitostí, jak se pro učiteléskou profesi kvalifikovat (OECD, 2005). Ovšem při zavádění takových opatření je nutné eliminovat riziko snížení standardů této profese, proto je důležitá existence institucí monitorujících kvalitu jak vstupní přípravy učitelů, tak jedinců s oprávněním vykonávat učiteléskou profesi.

#### ***Návrh č. 26 pro tvůrce politických strategií: Navržení efektivních náborových kampaní vybízejících muže i ženy ke kariéře učitelů a ředitelů škol***

Náborové kampaně by měly učitele a ředitele škol vyobrazovat jako osoby s klíčovým vlivem na společnost a rozvoj budoucích generací. Takové kampaně by neměly mlčet o finančním odměňování a pracovních podmínkách těchto pracovních pozic a zdůraznit aspekty odměňování. Kromě intelektuálního a společenského naplnění sem patří možnost neustálého učení v průběhu praxe, výhoda jistoty zaměstnání a sloučení požadavků osobního a profesního života.

Jednotlivé země a ekonomiky by se také měly zapojovat do výzkumů zaměřených na lepší pochopení rozdílnosti faktorů ovlivňujících výběr učiteléské profese mezi ženami a muži. Svůj význam má i výzkum v oblasti rozdílů v postupu mužů-učitelů a žen-učitelek na vedoucí pozice a neméně i politické strategie pro překonání aspektů identifikovaných jako překážky v kariérním postupu žen – učitelek. Při navrhování náborových kampaní, které berou v potaz genderové rozdíly, je možné v návaznosti na typ propagovaného zaměstnání zdůraznit, že muži mohou profesně růst na učiteléské pozici a ženy se mohou na školách prosadit ve vedoucích pozicích.

Každá země a ekonomika, která čelí silné genderové nerovnováze, bude muset hlouběji zkoumat její výchozí příčiny. Možnou cestou k dosažení řešení je realizace výzkumu v oblasti konkurenceschopnosti mužských platů na pozicích vyžadujících podobný počet let vzdělání. Výzkumy se mohou týkat různých kulturních norem nebo očekávání ohledně genderových rolí, které mohou mužské uchazeče od tohoto povolání odrazovat.

Kdykoli je omezený postup žen-učitelek způsoben nedostatkem zájmu žen o tyto pozice, mohou vzdělávací systémy docílit posílení profesních atributů učiteléské kariéry tak, že vytvoří větší diferenciaci učiteléské kariéry takovým způsobem, aby bylo možné dosáhnout v učiteléské

roli různých povýšení. To by mohlo přispět k intelektuálnímu naplnění a spokojenosti se zaměstnáním u žen-učitelek a následně k jejich udržení v této profesi.

### Poznámky

1. Je ovšem nutné podotknout zajímavou skutečnost, že podle šetření PISA 2015 má okolo 20 % 15letých žáků pocit, že s nimi jejich učitelé nejednají férově (OECD, 2017). Další pohled do prostředí třídy by bylo možné získat porovnáním výpovědí učitelů a žáků ze stejné školy. Studie TALIS-PISA link 2013 již k tomuto aspektu poskytla konkrétní zajímavé výsledky týkající se zavádění postupů na zvýšení kvality výuky ve třídě, např. aktivního učení a kognitivní aktivace (Le Donne, Fraser a Bousquet, 2016).
2. Profesní autonomie a řízení jsou například klíčovou součástí učebního plánu učitelů ve Finsku. Jsou zde snahy zachovat tento prvek během vstupní přípravy učitelů i v rámci doškolování v průběhu praxe (Niemi, 2015). Vstupní učitelské vzdělání se zaměřením na výzkum připravuje finské učitele na to, aby se ve třídách dokázali autonomně rozhodovat. Další vzdělávání v průběhu praxe prostřednictvím uváděcích aktivit a krátkých kurzů podporuje profesní komunity, které rozvíjí inovace a podporují školní projekty.
3. V Austrálii předsedové předmětových komisí (angličtiny, matematiky, přírodních věd, dějepisu atd.) na středních školách nebo druhých stupních zodpovídají za vedení týmů učitelů daného předmětu při současném zachování učitelských povinností (maximálně 16 hodin týdně) a statusu. Tito vedoucí jsou obvykle součástí výkonného týmu školy a jejich pozice je obvykle jednou z fází cesty k vedoucí administrativní pozici na škole.
4. Je také možné, že tento vzorec svědčí o nedostatku učitelů ve školách a nedostatku pobídek pro práci ve spolupracujícím prostředí.
5. Tato metaanalýza zahrnovala vyhodnocení 60 studií využívajících výzkumné designy umožňující zjišťovat kauzalitu efektu koučinkových programů na vyučovací praxi učitelů a na akademické výsledky učitelů. Kombinací výsledků těchto 60 studií výzkumníci zjistili sdílené efekty v rozsahu směrodatné odchylky 0,49 u výuky a 0,18 u akademických výsledků. Mnohé z těchto důkazů pochází z gramotnostních koučinkových programů pro učitele ve školkách a základních školách v USA (Kraft, Blazar a Hogan, 2018).

## Odkazy

Avalos, B. (2011), „Teacher professional development in Teaching and Teacher Education over ten years“, *Teaching and Teacher Education*, Vol. 27/1, pp. 10-20,

<http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.007>.

Barber, M. and M. Mourshed (2009), *Shaping the Future: How Good Education Systems Can Become Great in the Decade Ahead*,

Report on the International Education Roundtable, 7 July 2009, Singapore, McKinsey & Company, London.

Bautista, A., J. Wong and S. Gopinathan (2015), „Teacher professional development in Singapore: Depicting the landscape“, *Psychology, Society, & Education*, Vol. 7/3, pp. 311-326, <http://dx.doi.org/10.25115/psye.v7i3.523>.

Bolam, R. et al. (2005), „Creating and Sustaining Effective Professional Learning Communities“, DfES Research Report, No. 637, University of Bristol, Bristol,

<http://dera.ioe.ac.uk/5622/1/RR637.pdf>.

Borko, H. (2004), „Professional development and teacher learning: Mapping the terrain“, *Educational Researcher*, Vol. 33/8, pp. 3-15,

<http://dx.doi.org/10.3102/0013189X033008003>.

Cerna, L. et al. (2019), „Strength through diversity’s Spotlight Report for Sweden“, OECD Education Working Papers, No. 194, OECD Publishing, Paris,

<https://dx.doi.org/10.1787/059ce467-en>.

Cheng, M., A. Cheng and S. Tang (2010), „Closing the gap between the theory and practice of teaching: Implications for teacher education programmes in Hong Kong“, *Journal of Education for Teaching*, Vol. 36/1, pp. 91-104, <http://dx.doi.org/10.1080/02607470903462222>.

Cooc, N. (2018), „Who Needs Special Education Professional Development?: International Trends from TALIS 2013“, OECD Education Working Papers, No. 181, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/042c26c4-en>.

Daresh, J. (2004), „Mentoring school leaders: Professional promise or predictable problems?“, *Educational Administration Quarterly*,

Vol. 40/4, pp. 495-517, <http://dx.doi.org/10.1177/0013161X04267114>.

Darling-Hammond, L. (2017), „Teacher education around the world: What can we learn from international practice?“, *European Journal of Teacher Education*, Vol. 40/3, pp. 291-309,

<http://dx.doi.org/10.1080/02619768.2017.1315399>.

Darling-Hammond, L. et al. (2009), *Professional Learning in the Learning Profession: A Status Report on Teacher Development in the United States and Abroad*, National Staff Development Council, Dallas, TX and and The School Redesign Network at Stanford University, <https://learningforward.org/docs/default-source/pdf/nsdstudy2009.pdf>.

Darling-Hammond, L. et al. (2007), *Preparing School Leaders for a Changing World: Lessons from Exemplary Leadership Development Programs*, Stanford University, Stanford Educational Leadership Institute, Stanford, CA,

[https://edpolicy.stanford.edu/sites/default/files/publications/preparing-school-leaders-changing-world-lessons-exemplary-leadership-development-programs\\_1.pdf](https://edpolicy.stanford.edu/sites/default/files/publications/preparing-school-leaders-changing-world-lessons-exemplary-leadership-development-programs_1.pdf).

- den Brok, P., T. Wubbels and J. van Tartwijk (2017), „Exploring beginning teachers’ attrition in the Netherlands”, *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, Vol. 23/8, pp. 881-895, <https://doi.org/10.1080/13540602.2017.1360859>.
- Dhuey, E. and J. Smith (2018), „How school principals influence student learning”, *Empirical Economics*, Vol. 54/2, pp. 851-882, <http://dx.doi.org/10.1007/s00181-017-1259-9>.
- Dwyer, M. (2004), „More is better: The impact of study abroad program duration”, *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, Vol. 10/Fall, pp. 151-163, <https://frontiersjournal.org/wp-content/uploads/2015/09/DWYER-FrontiersX-oreIsBetter.pdf>.
- Echazarra, A. et al. (2016), „How teachers teach and students learn: Successful strategies for school”, *OECD Education Working Papers*, No. 130, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/5jm29kpt0xxx-en>.
- Espey, M. (2008), „Does space matter? Classroom design and team-based learning”, *Review of Agricultural Economics*, Vol. 30/4, pp. 764-775, <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-9353.2008.00445.x>.
- Forghani-Arani, N., L. Cerna and M. Bannon (2019), „The lives of teachers in diverse classrooms”, *OECD Education Working Papers*, No. 198, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/8c26fee5-en>.
- Fraillon, J. et al. (2014), *Preparing for Life in a Digital Age: The IEA International Computer and Information Literacy Study International Report*, Springer International Publishing, Heidelberg, [www.iea.nl/fileadmin/user\\_upload/Publications/Electronic\\_versions/ICILS\\_2013\\_International\\_Report.pdf](http://www.iea.nl/fileadmin/user_upload/Publications/Electronic_versions/ICILS_2013_International_Report.pdf).
- Gil-Flores, J., J. Rodríguez-Santero and J. Torres-Gordillo (2017), „Factors that explain the use of ICT in secondary-education classrooms: The role of teacher characteristics and school infrastructure”, *Computers in Human Behavior*, Vol. 68, pp. 441-449, <http://dx.doi.org/10.1016/J.CHB.2016.11.057>.
- Glazerman, S. et al. (2010), *Impacts of Comprehensive Teacher Induction: Final Results from a Randomized Controlled Study*, (NCEE 2010-4027), National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, U.S., Washington, DC, <https://ies.ed.gov/ncee/pubs/20104027/pdf/20104027.pdf>.
- Grissom, J., S. Loeb and B. Master (2013), „Effective instructional time use for school leaders: Longitudinal evidence from observations of principals”, *Educational Researcher*, Vol. 42/8, pp. 433-444, <http://dx.doi.org/10.3102/0013189X13510020>.
- Guerriero, S. (ed.) (2017), *Pedagogical Knowledge and the Changing Nature of the Teaching Profession*, Educational Research and Innovation, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264270695-en>.
- Hall, W. (2017), „The effectiveness of policy interventions for school bullying: A systematic review”, *Journal of the Society for Social Work and Research*, Vol. 8/1, pp. 45-69, <http://dx.doi.org/10.1086/690565>.
- Helms-Lorenz, M., B. Slof and W. van de Grift (2013), „First year effects of induction arrangements on beginning teachers’ psychological processes”, *European Journal of Psychology of Education*, Vol. 28/4, pp. 1265-1287, <http://dx.doi.org/10.1007/s10212-012-0165-y>.



Hoban, G. and G. Erickson (2004), „Dimensions of learning for long-term professional development: Comparing approaches from education, business and medical contexts”, *Journal of In-Service Education*, Vol. 30/2, pp. 301-324,

[www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/13674580400200247](http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/13674580400200247).

Hornig, E., D. Klasik and S. Loeb (2010), „Principal’s Time Use and School Effectiveness”, *American Journal of Education*, Vol. 116/4, pp. 491-523, <http://dx.doi.org/10.1086/653625>.

Ingersoll, R. and G. Collins (2018), „The status of teaching as a profession”, in Ballantine, J., J. Spade and J. Stuber (eds.), *Schools and Society: A Sociological Approach to Education*, Pine Forge Press/Sage Publications, Thousand Oaks, CA,

[https://repository.upenn.edu/gse\\_pubs/221](https://repository.upenn.edu/gse_pubs/221).

Jensen, B. et al. (2012), *The Experience of New Teachers: Results from TALIS 2008*, TALIS, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264120952-en>.

Kini, T. and A. Podolsky (2016), *Does Teaching Experience Increase Teacher Effectiveness? A Review of the Research*, Learning Policy Institute, Palo Alto, CA,

<https://learningpolicyinstitute.org/product/does-teaching-experience-increase-teacher-effectiveness-review-research>.

Kools, M. and L. Stoll (2016), „What Makes a School a Learning Organisation?”, *OECD Education Working Papers*, No. 137, OECD

Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/5jlwm62b3bvh-en>.

Kraft, M., D. Blazar and D. Hogan (2018), „The effect of teacher coaching on instruction and achievement: A meta-analysis of the causal evidence”, *Review of Educational Research*, Vol. 88/4, pp. 547-588, <https://doi.org/10.3102/0034654318759268>.

Krumsvik, R. (2008), „Situated learning and teachers’ digital competence”, *Education and Information Technologies*, Vol. 13/4, pp. 279-290, <http://dx.doi.org/10.1007/s10639-008-9069-5>.

Le Donne, N., P. Fraser and G. Bousquet (2016), „Teaching Strategies for Instructional Quality: Insights from the TALIS-PISA Link Data”, *OECD Education Working Papers*, No. 148, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/5jln1hlsr0lr-en>.

Louis, K. and H. Marks (1998), „Does professional community affect the classroom? Teachers’ work and student experiences in restructuring schools”, *American Journal of Education*, Vol. 106/4, pp. 532-575, <https://doi.org/10.1086/444197>.

Moreno, J. (2007), „Do the initial and the continuous teachers’ professional development sufficiently prepare teachers to understand and cope with the complexities of today and tomorrow’s education?”, *Journal of Educational Change*, Vol. 8/2, pp. 169-173, <http://dx.doi.org/10.1007/s10833-007-9027-9>.

Niemi, H. (2015), „Teacher professional development in Finland: Towards a more holistic approach”, *Psychology, Society & Education*, Vol. 7/3, pp. 279-294,

<http://ojs.ual.es/ojs/index.php/psy/article/view/519>.

OECD (2019), *A Flying Start: Improving Initial Teacher Preparation Systems*, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/cf74e549-en>.

OECD (2018), *Effective Teacher Policies: Insights from PISA*, PISA, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264301603-en>.



OECD (2017), Pensions at a Glance 2017: OECD and G20 Indicators, OECD Publishing, Paris, [https://dx.doi.org/10.1787/pension\\_glance-2017-en](https://dx.doi.org/10.1787/pension_glance-2017-en).

OECD (2017), PISA 2015 Results (Volume III): Students' Well-Being, PISA, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264273856-en>.

OECD (2016), Supporting Teacher Professionalism: Insights from TALIS 2013, TALIS, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264248601-en>.

OECD (2015), Students, Computers and Learning: Making the Connection, PISA, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264239555-en>.

OECD (2014), Measuring Innovation in Education: A New Perspective, Educational Research and Innovation, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264215696-en>.

OECD (2014), TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning, TALIS, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264196261-en>.

OECD (2005), Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers, Education and Training Policy, OECD Publishing, Paris.

<https://dx.doi.org/10.1787/9789264018044-en>.

Opfer, D. (2016), „Conditions and Practices Associated with Teacher Professional Development and Its Impact on Instruction in TALIS 2013”, OECD Education Working Papers, No. 138, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/5j1ss4r0lrg5-en>.

Opfer, V. and D. Pedder (2011), „Conceptualizing Teacher Professional Learning”, Review of Educational Research, Vol. 81/3, pp. 376-407, <http://dx.doi.org/10.3102/0034654311413609>.

Rockoff, J. (2008), „Does Mentoring Reduce Turnover and Improve Skills of New Employees? Evidence from Teachers in New York City”, NBER Working Paper Series, No. 13868, National Bureau of Economic Research, Cambridge, MA, <http://dx.doi.org/10.3386/w13868>.

Rundstrom Williams, T. (2005), „Exploring the impact of study abroad on students' intercultural communication skills: Adaptability and sensitivity”, Journal of Studies in International Education, Vol. 9/4, pp. 356-371, <http://dx.doi.org/10.1177/1028315305277681>.

Sanders, W. and J. Rivers (1996), Cumulative and Residual Effects of Teachers on Future Student Academic Achievement, University of Tennessee Value-Added Research and Assessment Center, Knoxville, TN,

[www.beteronderwijsnederland.nl/files/cumulative%20and%20residual%20effects%20of%20teachers.pdf](http://www.beteronderwijsnederland.nl/files/cumulative%20and%20residual%20effects%20of%20teachers.pdf).

Southworth, G. (1995), „Reflections on mentoring for new school leaders”, Journal of Educational Administration, Vol. 33/5, pp. 17-28.

<http://dx.doi.org/10.1108/09578239510098509>.

Vieluf, S. et al. (2012), Teaching Practices and Pedagogical Innovations: Evidence from TALIS, TALIS, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264123540-en>.



## 2. VÝUKA A UČENÍ PRO BUDOUCNOST

Na základě vyhodnocení a analýzy rozsáhlé sady subjektivních i více na faktech založených indikátorů tato kapitola popisuje, co učitelé dělají při vyučování ve třídách a jak se výuka změnila za uplynulých pět až deset let. Zkoumá také míru, do jaké se učitelé a ředitelé škol zapojují do souvisejících aktivit podporujících učení žáků. Nakonec pak popisuje rozsah, v jakém dokážou učitelé a školy inovovat své metody výuky a vzájemné spolupráce.

---

### Poznámka týkající se Izraele

Statistické údaje pro Izrael dodává příslušný úřad státu Izrael, který za ně zodpovídá. Využitím těchto dat OECD není dotčen status Golanských výšin, Východního Jeruzaléma a izraelských osad na Západním břehu Jordánu dle mezinárodního práva.

## Hlavní zjištění

- Z rozsáhlé škály výukových postupů, které učitelé používají v hodinách, jsou napříč zeměmi a ekonomikami OECD účastníci se Mezinárodního šetření o učení a vyučování (TALIS) velmi často uplatňovány ty, jež jsou zaměřené na lepší management třídy a srozumitelnou výuku – pravidelně je používají minimálně dvě třetiny učitelů. Postupy aktivující u žáků náročnější kognitivní procesy jsou už rozšířeny méně a používá je přibližně polovina učitelů.
- V mnoha zemích a ekonomikách účastnících se šetření TALIS učitelé v roce 2018 oproti roku 2013 častěji používali jako doplněk ke známce hodnotící práci žáků ještě písemnou zpětnou vazbu. Zároveň existuje smíšený globální trend v míře aktivního zapojování žáků do vlastního hodnocení jejich učitelů nebo poskytování okamžité zpětné vazby.
- Napříč zeměmi a ekonomikami OECD účastníci se šetření TALIS se v průměru 80 % učitelů cítí být zdatnými ve výuce a managementu třídy, přičemž 30 % učitelů uvedlo, že má obtíže motivovat žáky k učení, především pak tehdy, kdy žáci vykazují nižší zájem o školní práci.
- V průběhu běžné vyučovací hodiny stráví učitelé v zemích a ekonomikách účastnících se šetření TALIS v průměru jen 78 % času vlastní výukou a učením. Tento procentuální podíl je ještě nižší ve školách s vysokou koncentrací žáků ze socioekonomicky znevýhodněných domácností a ve třídách, kde vyučují mladí a začínající učitelé. V uplynulých pěti až deseti letech se přibližně v polovině zemí a ekonomik účastnících se šetření TALIS doba strávená ve třídě vlastní výukou a učením zkrátala.
- V téměř polovině zemí a ekonomik účastnících se šetření TALIS učitelé během běžného pracovního týdne vyučují vyšší počet hodin než před pěti lety a celkový počet hodin strávených přípravou a plánováním vyučovacích hodin i obecnými administrativními úkoly se snížil.
- Celkově vnímá převážná většina učitelů a ředitelů škol své kolegy jako osoby otevřené změnám a své školy jako místa, která jsou připravená zavádět inovativní postupy. Tento názor je ovšem méně běžný v evropských zemích v porovnání s ostatními částmi planety.

## ÚVOD

Jak uvádí zpráva OECD Teaching for the Future: Effective Classroom Practices To Transform Education (OECD, 2018) ve své předmluvě: „Výuka je nyní dynamičtější, náročnější a nese s sebou více výzev než kdy dříve. Od učitelů a ředitelů škol se očekává, že budou neustále inovovat, uzpůsobovat a rozvíjet své výukové postupy, aby všechny žáky vybavili dovednostmi a znalostmi, které budou potřebovat k dosažení úspěchu v životě i v zaměstnání.“ (s. 3). Učitelé mají ve škole na učení žáků největší vliv. Inspirují žáky k inovacím, myšlení a hluboké reflexi i vzájemné spolupráci s ostatními. Je proto velmi důležité rozumět tomu, jak učitelé těchto cílů dosahují ve svých třídách a jak je ředitelé škol v plnění těchto úkolů podporují a vedou.

Cílem této kapitoly je nahlédnout na učitele a ředitele škol jako na odborníky a specialisty na vzdělávání. Vzhledem k důležitosti těchto pojmů – odborníci a specialisté – pro profesi (Ingersoll a Collins, 2018) si šetření TALIS stanovilo za cíl změřit na základě subjektivních názorů učitelů a ředitelů škol, zda a jak využívají specializovaných znalostí, dovedností a postupů ve své práci a zda vidí prostor pro další rozvoj a zlepšování.

## CO UČITELÉ DĚLAJÍ VE TŘÍDĚ A JAKÝ Z TOHO MAJÍ POCIT

Dostupné důkazy z výzkumu poukazují na učitele jako na nejdůležitější školní proměnnou předurčující úspěch vzdělávacího systému (Hattie, 2009; OECD, 2005). Jak uvádí zpráva OECD nazvaná *Teaching for the Future: Effective Classroom Practices To Transform Education*, je vzdělávací systém efektivní, pokud jeho učitelé používají vyučovací postupy, které zlepšují výkon žáků a rozvíjí plný potenciál všech žáků bez ohledu na jejich socioekonomický původ, rodný jazyk nebo status migranta. Jak se ovšem ukázalo, je obtížné pochopit to, co dělá výuku „dobrou“ nebo „efektivní“. Přestože si většina lidí jasně vzpomíná na radost z učení pod vedením dobrého učitele a na občasnou frustraci z chabé výuky, bylo by pro mnoho lidí obtížné přesně určit faktory, které dělají dobrou výuku dobrou a chabou výuku méně dobrou. Přestože se kvalita výuky jako koncept velmi těžce měří, lze ji odvodit na základě pozorovatelných indikátorů, jako je například prokazatelné zlepšení motivace nebo přínosů učení pro žáky, implementace kvalitních postupů nebo subjektivně vnímané zdatnosti učitelů (OECD, 2018, s. 54).

Použití vlastního vyjádření učitelů k měření kvality vyučování představuje o to větší výzvu, protože taková vyjádření často odráží odpovědi, které učitelé pokládají za společensky žádoucí (Little, Goe a Bell, 2009; van de Vijver a He, 2014). Tento problém s měřením se často vyskytuje v případech, kdy jsou respondenti požádáni, aby uvedli svou míru souhlasu či nesouhlasu ohledně důležitosti, jakou přisuzují každému vyučovacímu postupu. Učitelé také považují za obtížné hovořit o své didaktice, metodice a postupech (Pollard, 2010). Mnoho učitelů skutečně ve třídách jedná jak vědomě, tak nevědomě, a to v reakci na praxi v komunitě, jíž jsou součástí, a kvůli tomu je obtížné stanovit, které postupy jsou skutečně jejich vlastní. A minulá analýza dat TALIS-PISA link ukázala, že učitelé ze stejné školy mají tendenci zastávat podobnější přístup k výuce než učitelé ze dvou různých škol. To naznačuje, že výukové strategie jsou součástí „učitelské kultury“ dané školy (Le Donne, Fraser a Bousquet, 2016).

V reakci na tuto výzvu používá šetření TALIS rozsáhlou sadu doplňujících indikátorů, jejichž cílem je změřit, co učitelé ve třídách při výuce dělají. Šetření TALIS učitele žádá, aby náhodně vybrali jednu konkrétní třídu ze svého rozvrhu<sup>1</sup> (dále jen „vybraná třída“) a odpověděli na sérii otázek o své vybrané třídě a o tom, jak v ní své žáky vyučují. Šetření TALIS poté využívá otázky založené na faktech, které se dotazují na frekvenci, s jakou učitelé používají různé postupy, a na to, kolik času ve své třídě stráví různými aktivitami. Jako doplněk k těmto faktickým indikátorům se šetření TALIS učitelů ptá na jejich názor, jak dobří si myslí, že jsou v implementaci konkrétních postupů a v dosahování konkrétních cílů.<sup>2</sup>

### Efektivní výukové strategie

Postupy učitelů při výuce ve třídě jsou středobodem všech studií o vyučování a učení, protože to, co učitelé dělají, má na úrovni školy nejvýznamnější dopad na výsledky učení žáků (Hattie, 2009). Většina dalších školních faktorů ovlivňuje učení žáků proto, že tyto faktory ovlivňují postupy učitelů, a tím mají i přenesený vliv na učení žáků. Postupy učitelů při výuce ve třídě zahrnují množství aspektů, z nichž některé jsou pro učební výsledky žáků velmi důležité. Patří mezi ně třeba motivace učit se a dosáhnout výsledků v jednotlivých předmětech (tj. matematika nebo mateřský jazyk) (Baumert et al., 2010; Creemers a Kyriakides, 2008; Hattie, 2009; Isac et al., 2015; Kunter et al., 2013; Nilsen a Gustafsson, 2016; O'Dwyer, Wang a Shields, 2015).

Přestože tato kapitola záměrně nahlíží na učení žáků z pohledu učitele, bere v potaz i to, že žáci do školní třídy přinášejí prvky hodnot vlastní rodiny, osobních schopností, motivace, osobní pohody a směřování školy. To vše má velmi silný vliv na to, jakým způsobem si žáci osvojují nové dovednosti, znalosti, hodnoty a postoje, což může také ovlivnit způsob, jakým je učitelé vyučují. Tato kapitola zaujímá pozitivní pohled na člověka, podle kterého jsou všichni žáci bez

ohledu na svůj sociální či kulturní původ nebo své pohlaví schopni se učit, pokud je toto učení podporováno vhodným přístupem vyučujících.

Kvalita výuky je napříč oborem vzdělávání chápána různě, ale panuje zde shoda na tom, že tento pojem je vícerozměrný (Fauth et al., 2014; Kane a Cantrell, 2010; Kunter a Voss, 2013; Wagner et al., 2013). K otázce vlivu učitelských postupů na výsledky učení žáků existuje velké množství výzkumů (Lavy, 2016; Rjosk et al., 2014). Šetření TALIS se učitelů konkrétně dotazuje na použití účinných vyučovacích postupů (tj. postupy, u kterých se prokázal pozitivní vliv na výsledky učení žáků). Tyto účinné postupy lze rozdělit do čtyř strategií: management třídy, jasnost výuky, kognitivní aktivace a rozšiřující aktivity (Obrázek I.2.1). Šetření TALIS se dotazuje na frekvenci, s jakou učitelé používají jednotlivé postupy ve své vybrané třídě, přičemž učitelé vybírají ze čtyř možností: „nikdy nebo téměř nikdy“, „občas“, „často“ nebo „vždy“.

Management třídy je často popisován jako kroky, které učitel podniká k dosažení pořádku a účinnému využití času během vyučovací hodiny (van Tartwijk a Hammerness, 2011). Mnohé studie označují management třídy jako důležitý faktor přispívající k učení žáků a významný předpoklad úspěchů žáků – viz např. Baumert et al., (2010); Klusmann et al., (2008); van Tartwijk a Hammerness, (2011). Velká mezinárodní šetření výsledků vzdělávání žáků zjistila, že v některých zemích existuje pozitivní korelace mezi prostředím, kde vládne kázeň (dle učitele), a úspěchy žáků (Le Donné, Fraser a Bousquet, 2016; Martin et al., 2013; Wang a Degol, 2016).

Šetření TALIS poskytuje náhled na to, co učitelé dělají pro udržení kázně, která již ve třídě panuje, nebo k jejímu opětovnému nastolení. V roce 2018 napříč zeměmi a ekonomikami OECD účastníky se šetření TALIS<sup>3</sup> průměrně více než 60 % učitelů uvedlo, že často nebo vždy využívají postupy, které mají za cíl udržet kázeň ve třídě, například upozornění žáků, aby dodržovali třídní pravidla (71 %) a poslouchali, co učitel říká (70 %). O něco méně učitelů uvedlo, že často nebo vždy přistupují k opatřením v reakci na vyrušování žáků v hodině, například klidnění vyrušujících žáků (65 %) nebo požádání žáků, aby se rychle utišili (61 %) (Obrázek I.2.1, Tabulka I.2.1). Pokud poměrně hodně učitelů využívá tyto postupy pro management třídy jen zřídka, může to být tím, že to není třeba – ať už proto, že se žáci snaží vytvářet příjemnou atmosféru pro učení, nebo proto, že se učitelům podařilo vybudovat ve třídě takové prostředí, kdy není třeba žákům neustále opakovat třídní pravidla.

Jako další důležitý faktor pro učení žáků identifikovali výzkumníci jasnost výuky (Kyriakides, Campbell a Gagatsis, 2000; Scherer a Gustafsson, 2015; Seidel, Rimmele a Prenzel, 2005). V roce 2018 v zemích a ekonomikách OECD v průměru téměř všichni učitelé často používali postupy související s jasnou výukou: 90 % učitelů uvedlo, že často nebo vždy vysvětlují žákům, co očekávají, že se naučí, 84 % učitelů vysvětluje, jak nová látka souvisí s dřívější látkou, 81 % stanovuje na začátku výuky cíle, 74 % odkazuje na problém z každodenního života nebo práce, aby ukázali, proč jsou nové znalosti užitečné, nebo shrne obsah předešlé vyučované látky, 68 % nechá žáky řešit obdobné úkoly, dokud se neujistí, že každý žák porozuměl celé látce (Obrázek I.2.1, Tabulka I.2.1).

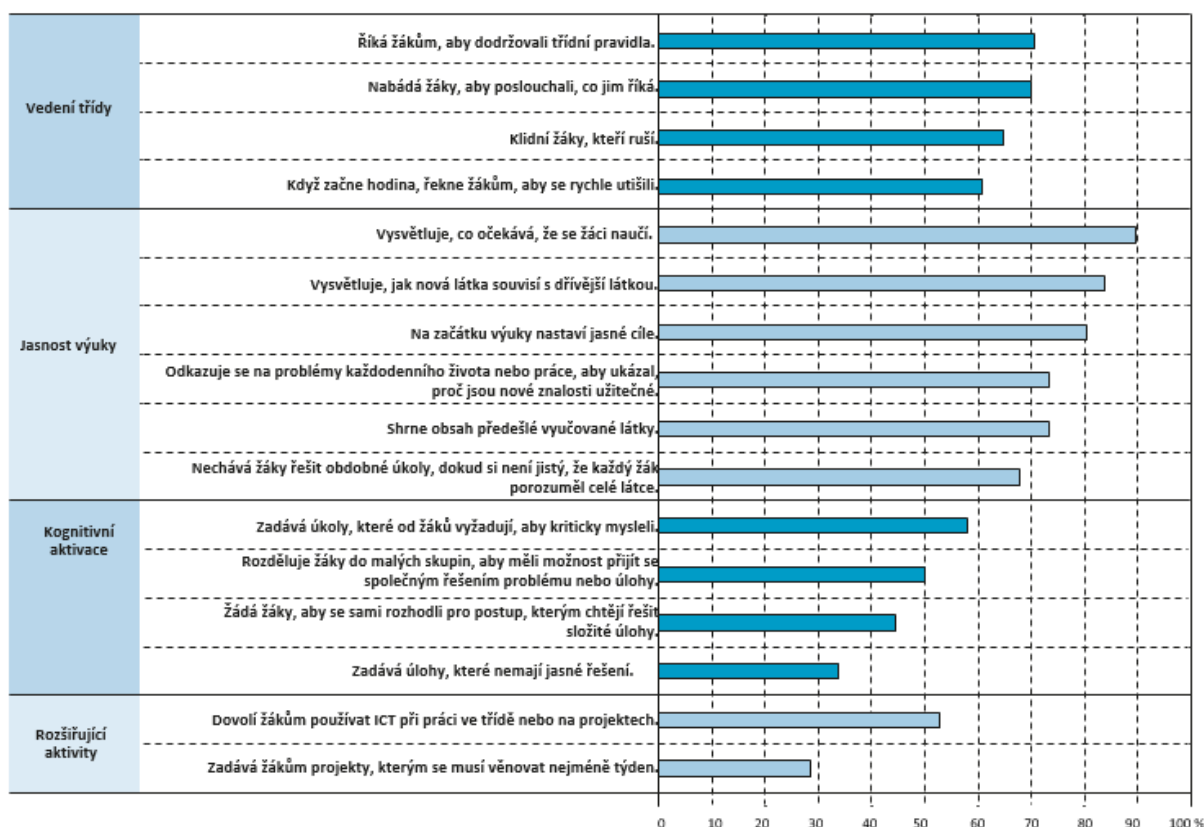
Postupy kognitivní aktivace se zdají být méně rozšířené než postupy související s jasností výuky. Kognitivní aktivace sestává z vyučovacích aktivit, které od žáků vyžadují, aby vyhodnotili, integrovali a aplikovali znalosti při řešení problémů (Lipowsky et al., 2009). Tyto aktivity jsou běžně spojovány se skupinovou prací na komplikovanějších problémech. V roce 2018 v průměru napříč zeměmi a ekonomikami OECD uvedlo 58 % učitelů, že často nebo vždy zadávají úkoly, které od žáků vyžadují, aby kriticky mysleli, 50 % nechává žáky pracovat v malých skupinkách, aby měli možnost přijít se společným řešením problému nebo úlohy, 45 % od žáků žádá, aby se sami rozhodli pro postup, kterým chtějí řešit složité úlohy, a pouze



34 % předkládá úkoly, které nemají jasné řešení (Obrázek I.2.1, Tabulka I.2.1). Postupy kognitivní aktivity jsou pravděpodobně nejnáročnějšími a nejkompaktnějšími z vyučovací strategií, což je nejspíš proto, že jsou úzce propojeny spíše s daným předmětem než s ostatními třemi strategiemi<sup>4</sup> (Baumert et al., 2010; Hiebert a Grouws, 2007; Klieme, Pauli a Reusser, 2009). Rámeček I.2.4 se zabývá příklady národní reformy vzdělávacího programu v Mexiku, jejíž prioritou je využití kognitivní aktivity při výuce s cílem dosáhnout všestranně zaměřených výsledků učení u žáků.

### Obrázek I.2.1 Vyučovací postupy

Procento učitelů na školách poskytujících nižší sekundární vzdělávání, kteří „často“ nebo „vždycky“ používají ve třídě následující postupy<sup>1</sup> (OECD průměr-31).



<sup>1</sup> Tato data uvedli učitelé a vztahují se na třídu, kterou učitelé náhodně vybrali ze svého týdenního rozvrhu.

Poznámka: ICT: Informační a komunikační technologie.

Hodnoty jsou seskupeny podle vyučovací strategie a seřazeny sestupně podle míry využívání vyučovacího postupu v rámci příslušné vyučovací strategie.

Zdroj: OECD, TALIS 2018 Database, Table I.2.1.

<http://dx.doi.org/10.1787/888933931905>

Na závěr se šetření TALIS učitelů dotazovalo na frekvenci, s jakou používají to, co lze označit za „rozšiřující aktivity“, které zahrnují postupy umožňující žákům pracovat nezávisle, používat konkrétní nástroje, například informační a komunikační technologie (ICT), nebo využít delší časové období (Vieluf et al., 2012). Napříč zeměmi OECD v průměru okolo 53 % učitelů uvádí, že často nebo vždy dovolí žákům používat ICT při práci ve třídě nebo na projektech, zatímco 29 % zadává žákům projekty, kterým se musí věnovat alespoň jeden týden (Obrázek I.2.1, Tabulka I.2.1). Rozšířené aktivity nejsou tak časté jako další vyučovací strategie, což může být také tím, že vyžadují dodatečné zdroje a schopnost s těmito zdroji pracovat (přístup k ICT a schopnost je ovládat) anebo sofistikovanější plánování. Požadují také, aby žáci byli na

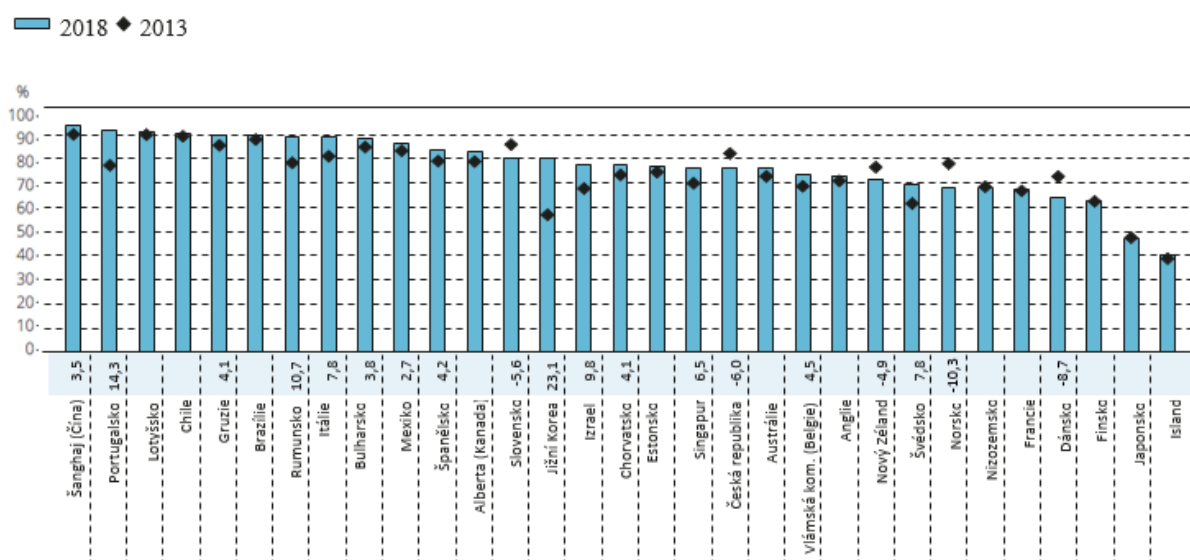


takovou aktivitu připraveni, protože předpokládají vyšší stupeň zodpovědnosti a plánovacích dovedností.

Ze 16 vyučovacích postupů, na které byli učitelé v roce 2018 dotazováni, bylo šest zahrnuto i v učitelském dotazníku v roce 2013, přičemž tři se týkaly jasnosti výuky, jeden kognitivní aktivity a dva rozšířených aktivit. Je proto možné porovnat odpovědi učitelů v průběhu času (Tabulka I.2.4). Zdá se, že mezi lety 2013 a 2018 došlo k nárůstu využívání tří postupů souvisejících s jasností výuky (shrnutí dříve vyučované látky, odkaz na problémy každodenního života nebo práce, aby předvedli, proč jsou nové znalosti užitečné, a řešení podobných úloh, dokud se učitel neujistí, že danou problematiku chápou všichni žáci (Obrázek I.2.2, Tabulka I.2.5).

### Obrázek I.2.2 Změna ve využívání vyučovacích postupů souvisejících s jasností výuky v letech 2013 až 2018

Procento učitelů na školách poskytujících nižší sekundární vzdělání, kteří během běžné vyučovací hodiny „často“ nebo „vždy“ používají výukové postupy týkající se jasnosti výuky.<sup>1,2</sup>



<sup>1</sup> Tato procenta jsou vypočtena na základě průměrné frekvence, s jakou učitelé uvádí používání postupů souvisejících s jasností výuky, které „shrnují obsah předešlé vyučované látky“, „odkazují na problémy každodenního života nebo práce, aby ukázali, proč jsou nové znalosti užitečné“ a „nechávací žáky řešit obdobné úkoly, dokud si nejsou jistí, že každý žák porozuměl celé látce“ (viz Příloha B).

<sup>2</sup> Tato data uvedli učitelé a vztahují se na třídu, kterou učitelé náhodně vybrali ze svého týdenního rozvrhu.

Poznámky: Uvedeny jsou pouze země a ekonomiky, pro které jsou dostupná data za roky 2013 a 2018.

Statisticky významné změny mezi lety 2013 a 2018 (TALIS 2018 – TALIS 2013) jsou uvedeny vedle názvu kategorie a země/ekonomiky (viz Přílohu B).

Země a ekonomiky jsou seřazeny sestupně podle procenta vyučovacích postupů souvisejících s jasností výuky v roce 2018.

Zdroj: OECD, TALIS 2013 and 2018 Database, Table I.2.5.

<http://dx.doi.org/10.1787/888933931924>

Nárůst v používání tří postupů souvisejících s „jasností výuky“ lze pozorovat ve 14 z 31 těchto zemí a ekonomik. Pozoruhodné příklady nárůstu postupů souvisejících s jasností výuky lze vidět v Jižní Koreji (+ 23 procentních bodů), Portugalsku (+ 14 procentních bodů) a Rumunsku (+ 11 procentních bodů). Data PISA ukazují, že učitelem řízenou výuku, jejímž cílem je realizovat správně strukturovanou, jasnou a informativní vyučovací hodinu na určité téma, častěji než jiné vyučovací postupy využívají učitelé matematiky a přírodních věd.

Tyto strategie jsou obvykle méně časově náročné (tj. efektivnější) a snadnější na realizaci (pohodlnější) než ostatní vyučovací strategie (OECD, 2016, s. 65). Je možné, že je nyní učitelé

používají častěji proto, že čelí narůstajícím nárokům na pokrytí rozsáhlých (nebo rozsáhlejších) vzdělávacích programů, nebo práci v různorodější třídě (OECD, 2018).

Dle očekávání dochází vzhledem k digitalizaci mnoha aktivit v posledních desetiletích k výraznému nárůstu ve využívání ICT pro práci na projektech nebo na úkolech ve třídě, a to ve 28 z 31 zemí a ekonomik se srovnatelnými daty (Tabulka I.2.4). Největší změny lze pozorovat ve Finsku, Izraeli, Rumunsku a Švédsku, kde procento učitelů uvádějících, že nechávají žáky používat ICT při práci ve třídě nebo na projektech, stoupl o 30 nebo více procentních bodů.

Mezinárodní šetření a studie prováděné v mezinárodním a národním kontextu zdůrazňují důležitost toho, jak je využití ICT při výuce ve třídě efektivní (Fraillon et al., 2014; OECD, 2015). Zpráva OECD vycházející z dat PISA 2012 ukázala, že v zemích, kde se hodiny matematiky zaměřují na formulaci a řešení problémů ze skutečného života (v technických oblastech, biologii, financích nebo jakémkoli jiném problému, který může vyvstat v každodenním životě a práci), žáci uvádí, že jejich učitelé používají počítače k výuce ve větším rozsahu (OECD, 2015). Jak je v této zprávě uvedeno, „... ze všech učitelů využijí podle žáků digitální zdroje s větší pravděpodobností ti, kteří více inklinují k vyučovacím postupům orientovaným na žáka (jako je například skupinová práce, individualizované učení a projektová práce) a lépe se na tyto postupy připravují“ (s. 16). Zpráva také uvádí, že výsledky PISA naznačují, že „... zatímco omezené využívání počítačů ve škole může být lepší, než kdyby nebyly používány vůbec, jejich využití v intenzivnější míře, než je průměr OECD, je spojováno s výrazně nižším výkonem žáků“ (s. 16). Jiná zpráva vycházející z dat PISA ukázala, že pokud jsou ICT využívány v hodinách matematiky a žákům jsou prezentovány třeba příklady z aplikované matematiky, dochází podle výpovědí žáků k pozitivní asociaci tohoto postupu s využíváním propracovanějších strategií (tj. strategií sestávajících z propojení vypracovávaného příkladu s předchozími znalostmi, dalšími tématy a zkušenostmi z reálného života) (Echazarra et al., 2016).

V Itálii zjistili Commi et al. (2017), že efektivita ICT ve školách se odvíjí od jejich konkrétního využití ze strany učitelů a od jejich schopnosti začlenit ICT do vyučovacího procesu. Studie provedená na souboru dat šetření TALIS 2013 pro Španělsko také ukázala, že to, jak učitelé využívají při výuce ve třídě ICT, závisí převážně na proškolení učitele v oblasti ICT, na spolupráci učitele s ostatními učiteli, na subjektivně vnímané zdatnosti a názorech na výuku a také (i když jen v menším rozsahu) na dostupnosti vzdělávacího softwaru nebo školní infrastruktury (Gil-Flores, Rodríguez-Santero a Torres-Gordillo, 2017). Rámeček I.2.1 osvětluje to, jak Chile a Izrael budují u učitelů způsobilost a připravenost na začlenění ICT do vyučovacích postupů.

## Rámeček I.2.1 Začlenění ICT do výuky ve třídě: Příklady z Chile a Izraele

### Chile

Program Enlaces začal jako divize chilského Ministerstva školství a vyvinul se z celonárodního programu na připojení všech škol k internetu na počátku 90. let 20. století. Cíl Enlaces byl dvojrozměrný: rozvinout u učitelů ICT dovednosti a vybudovat postoje vstřícné k využívání ICT ve výuce. Program začal jako prezenční školení a postupně přešel na distanční formu využívající ICT, aby i samotní učitelé mohli okusit potenciál využití ICT v učebním procesu. Enlaces identifikuje využití ICT ve vzdělávacím prostředí jako „profesní, didaktický a organizační“ pokrok pro učitele a poskytuje učitelům konkrétní příklady využití ICT v různých stádiích přizpůsobených postojům učitelů a jejich otevřenosti vůči technologiím.

Součástí Enlaces je i speciální komponenta usnadňující technologicky pokročilé učení ve venkovských školách v Chile. Strategie Rural Enlaces pro venkov bere v potaz skutečnost, že ve venkovských školách je potřeba ICT speciálně přizpůsobit, protože tyto školy fungují v odlišném kontextu, mají i jiné potřeby a školení učitelů ve venkovských oblastech může být obzvláště nákladné. Program poskytuje školení, které je více zaměřené na konkrétní roční dobu.

Na základě zjištění, že další fáze inovací ve vzdělávání musí jít nad rámec pouhého vybavení škol infrastrukturou a základním proškolením, byl program Enlaces nahrazen novým Inovačním centrem při Ministerstvu školství. Inovační centrum staví na misi Enlaces a rozšiřuje ji tak, aby zahrnovala vzdělávací inovace, ve kterých jsou technologie jen součástí reakce. Pomáhá tak prozkoumávat nové vyučovací metody, postupy a školní procesy. V současné době vlajkové programy Centra rozšiřují výuku počítačových věd ve školách, rozvíjí ekosystém, který se neustále učí ze slibných inovací vyvinutých učiteli a školami v různých částech země, a vylepšuje personalizované učební příležitosti vycházející z využívání technologií v primárních a sekundárních školách.

ICT program pro vzdělávání v Chile se rozrostl na pilotní intervenci veřejné politiky určenou k začlenění do tradičních učebních a vyučovacích struktur v chilském vzdělávacím systému. Chilský přístup se zapsal dvěma zásadními způsoby: rozšířil digitální infrastrukturu ve školách a zajistil otevřenější postoj k využívání technologií ve vzdělávání.

### Izrael

Politika digitálního vzdělávání spadá pod národní izraelský program Adaptace vzdělávacího systému na 21. století, který byl spuštěn v roce 2007. V souvislosti s ním došlo ke změnám ve vzdělávacích programech, aby odrážely úzké propojení mezi učebními cíli založenými na kompetencích, inovativní didaktické postupy k budování těchto kompetencí a využití ICT při výuce. Centrálním prvkem tohoto programu je zavedení modelu SAMR (Substitution, Augmentation, Modification, and Redefinition – Nahrazení, rozšíření, modifikace a redefinice) pro integraci technologií za účelem dosažení smysluplnějšího využití technologií ve výuce. Mezi zdroje, které byly učitelům poskytnuty, patří třeba listy pro mapování třídy usnadňující učitelům plánování využití ICT ve výuce. Zaškolení do programu trvá 28 až 56 hodin a po jeho úspěšném absolvování získají učitelé osvědčení, díky kterému jim může být navýšen plat.

Další klíčovou komponentou politiky digitálního vzdělávání je Vzdělávací cloud, což je státem provozovaná webová stránka s rozsáhlým obsahem jak pro učitele, tak pro žáky. Vzdělávací cloud umožňuje učitelům vytvářet a nahrávat digitální obsah a spolupracovat s ostatními učiteli na školní výuce. Kromě toho zde existují instrukce pro budování škol s konkurenceschopností v oblasti ICT, které školám poskytují konkrétní návod, jak využívat zdroje efektivně a za vzájemné spolupráce. Témata, jimž se tyto instrukce věnují, zahrnují infografiku jako nástroj pro strukturování informací, technologie pro posilování náročnějších myšlenkových operací a instrukce k tomu, jak realizovat didaktické postupy adekvátní 21. století.

*Zdroje: Severin, E. (2016), Building and Sustaining National ICT/Education Agencies: Lessons from Chile, <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/26264> and information provided by the Ministry of Education, Chile; Winer, D. (2018), Israel: Country Report on ICT in Education, [www.eun.org/documents/411753/839549/Israel\\_2018.pdf/c01cb526-a5d7-469b-b8b1-b67a494d294b](http://www.eun.org/documents/411753/839549/Israel_2018.pdf/c01cb526-a5d7-469b-b8b1-b67a494d294b).*

## Hodnotící postupy učitelů

Kromě efektivního využívání čtyř výše zmíněných vyučovacích strategií musí učitelé poskytovat žákům zpětnou vazbu ohledně jejich pokroku, a to jak formou průběžného, tak závěrečného hodnocení (Hattie a Timperley, 2007; Kyriakides a Creemers, 2008; Scheerens, 2016). Průběžné hodnocení sestává ze zpětné vazby a informací poskytovaných v průběhu vyučovacího procesu během samotného učení. Závěrečné hodnocení se obvykle provádí po ukončení vyučovacího procesu a poskytuje informace a zpětnou vazbu o výsledcích učení. Výzkumy ukazují, že efektivní výuka zahrnuje i poskytování konstruktivní zpětné vazby a že tato zpětná vazba má na výuku a učení pozitivní dopad (Muijs a Reynolds, 2001). Šetření TALIS učitele požádalo, aby uvedli, s jakou frekvencí používají pro hodnocení učení žáků v cílové třídě soubor čtyř postupů. Dva ze čtyř hodnotících postupů jsou velmi rozšířené: v zemích OECD v průměru 79 % učitelů uvedlo, že často nebo vždy pozorují žáky při práci nad jednotlivými úkoly a dávají jim bezprostřední zpětnou vazbu, a 77 % učitelů uvedlo, že často nebo vždy používají vlastní hodnotící nástroje. Méně učitelů (napříč zeměmi OECD v průměru 58 %) uvedlo, že žákům k jejich práci poskytují kromě známky i písemnou zpětnou vazbu. Méně než polovina učitelů napříč zeměmi OECD (41 %) uvedla, že nechávají žáky, aby sami ohodnotili vlastní pokrok, což naznačuje menší rozšířenost průběžných hodnotících postupů (Obrázek I.2.3). (viz Rámeček I.2.2, kde jsou příklady toho, jak jsou učitelé v Austrálii vedeni k využívání různých typů metod průběžného hodnocení). Mezi jednotlivými zeměmi ovšem panují velké rozdíly v tom, jak často učitelé hodnotí učení svých žáků. Bez ohledu na používané hodnotící postupy uvádí obecně učitelé v Latinské Americe a anglicky mluvících zemích vyšší frekvenci hodnocení než učitelé ve zbytku světa (Tabulka I.2.6).

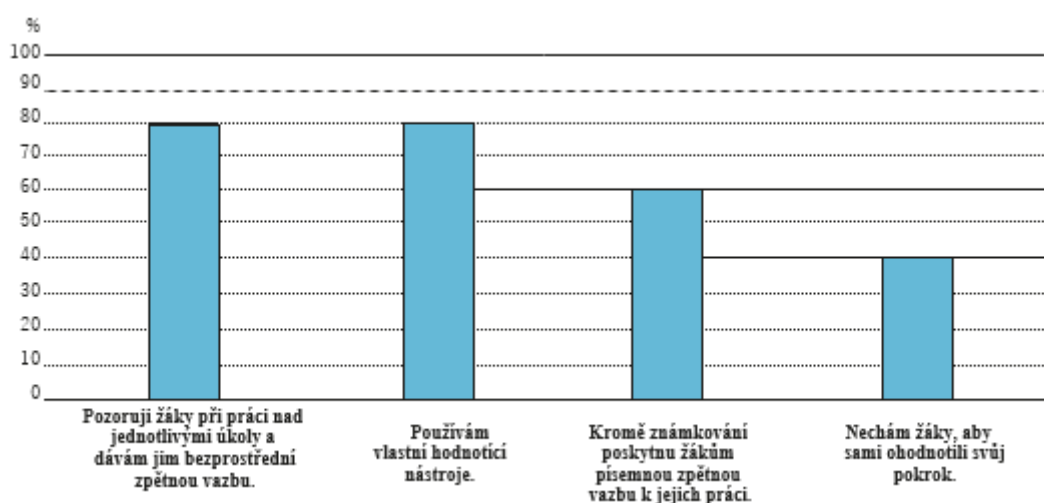
Oproti roku 2013 přibylo ovšem v roce 2018 celkově učitelů, kteří žákům umožňují vlastní hodnocení (Tabulka I.2.9). Obzvláště pak učitelé častěji přistupují při hodnocení práce žáka k písemné zpětné vazbě, která doplňuje udělenou známku (Obrázek I.2.4). To platí pro 19 z 32 zemí a ekonomik se srovnatelnými daty TALIS pro rok 2013 a 2018. Největší nárůst (více než 10 procentních bodů) v podílu učitelů, kteří tento hodnotící postup používají často, byl pozorován v Brazílii, Finsku, na Islandu, v Jižní Koreji a ve Španělsku. Portugalsko je pak jedinou zemí vykazující nižší podíl učitelů, kteří často poskytují žákům ke známce ještě písemnou zpětnou vazbu. Data TALIS také naznačují, že v 21 z 32 zemí a ekonomik se

srovnatelnými daty provádělo v roce 2018 vlastní hodnocení více učitelů než v roce 2013. Tyto změny je ovšem třeba interpretovat opatrně, neboť v roce 2013 se šetření učitelů dotazovalo, s jakou frekvencí „vyvíjí a využívají“ vlastní hodnotící nástroje, což implikuje větší angažovanost učitelů v hodnoticích postupech, než na jakou se šetření učitelů ptalo v roce 2018 (jak často „provádí“ vlastní hodnocení).

Navzdory mírnější formulaci použité v roce 2018 vykázaly dvě země výrazně nižší poměr použití vlastních hodnoticích nástrojů učitele: Chile a Česká republika. Ovšem v Chile v roce 2018 uvádělo časté provádění vlastního hodnocení 89 % učitelů, což je stále mnohem větší podíl než průměr OECD, který je 77 %.

### Obrázek I.2.3 Hodnotící postupy učitelů

Procento učitelů na školách poskytujících nižší sekundární vzdělávání, kteří „často“ nebo „vždy“ používají ve třídě následující metody hodnocení<sup>1</sup> (OECD průměr-31).



<sup>1</sup> Tato data se vztahují na třídu, kterou učitelé náhodně vybrali ze svého aktuálního týdenního rozvrhu. Hodnoty jsou seřazeny sestupně podle míry využívání hodnoticích postupů učitelů.

Zdroj: OECD, TALIS 2018 Database, Table I.2.6.

<http://dx.doi.org/10.1787/888933931943>



### Rámeček I.2.2 Australský Průvodce učitele pro hodnocení žáků

Průvodce učitele pro hodnocení žáků je referenční příručka osvědčených postupů určená pro učitele v teritoriu hlavního města Austrálie, která se zaměřuje na myšlenku hodnocení orientovaného na učení. Průvodce vyniká svou relevantností, souladem s australským vzdělávacím programem a tím, že se opírá o důkazy. Podle Australského národního rámce pro školy a učitele je hodnocení ze své podstaty propojeno s učitelovou zodpovědností poskytovat kromě zpráv o výsledcích učení i zpětnou vazbu. Kromě toho australské vzdělávací programy po učitelích požadují, aby své žáky hodnotili na základě různých úkolů plněných v průběhu stanoveného časového období. Nejnovější verze průvodce (2016) reflektuje aktuální zaměření australského vzdělávání a zdůrazňuje nové metody hodnocení, které vznikly v reakci na potřebu vyvinout způsoby hodnocení kompetencí pro 21. století.

Proto tento průvodce zastává tři zásady hodnocení: myšlení, metriky a technologie. U myšlení dokument zdůrazňuje účel a hledisko hodnocení, aby bylo možné zlepšit učení žáků a vylepšit jejich povědomí o oblastech vlastního růstu. Výraz metriky se zde vztahuje na hodnocení rozsáhlejší sady dovedností a kompetencí žáků přesahujících tradiční znalosti v jednotlivých předmětech. Technologie pak odkazují na potenciál realizovat individualizované, interaktivní a inteligentní způsoby hodnocení a poskytování zpětné vazby za pomoci ICT. Průvodce například navrhuje, aby učitelé přemýšleli o pokroku a učení svých žáků jako o celku a při hodnocení spolupracovali (tj. probírali a porovnávali práci žáka s ostatními učiteli). Dokument obsahuje i část věnující se principům kvality a užitečné zpětné vazby nebo vlastního hodnocení a nastiňuje tak různé typy průběžného hodnocení a příklady, jak může každé takové hodnocení vypadat, i odůvodnění využití každého z těchto formátů. Široká škála formátů hodnocení učitelům navíc umožňuje hodnotit učební procesy žáků s různorodými učebními styly a silnými stránkami.

---

*Zdroj: ACT Government: Education (2016), Teachers' Guide to Assessment, [www.education.act.gov.au/data/assets/pdf\\_file/0011/297182/Teachers-Guide-To-Assessment.pdf](http://www.education.act.gov.au/data/assets/pdf_file/0011/297182/Teachers-Guide-To-Assessment.pdf).*

Ohledně globálního trendu dalších dvou hodnotících postupů, které lze z jejich podstaty považovat za více formativní, zároveň existují smíšené důkazy. Co se týče pozorování žáků při práci nad jednotlivými úkoly a poskytování okamžité zpětné vazby, vykázalo osm zemí a ekonomik snížení míry této praxe a sedm zemí její vzestup (obzvláště strmý v Jižní Koreji) (Obrázek I.2.4). V případě aktivního zapojení žáků do jejich vlastního hodnocení („Nechám žáky, aby sami ohodnotili svůj pokrok“) vykázalo sedm zemí a ekonomik snížení míry využívání tohoto postupu (obzvláště vysoký pokles v Chile), dalších deset zemí pak vzestup (obzvláště vysoký v Austrálii, Finsku, Jižní Koreji, Nizozemsku a Norsku) (Tabulka I.2.9).

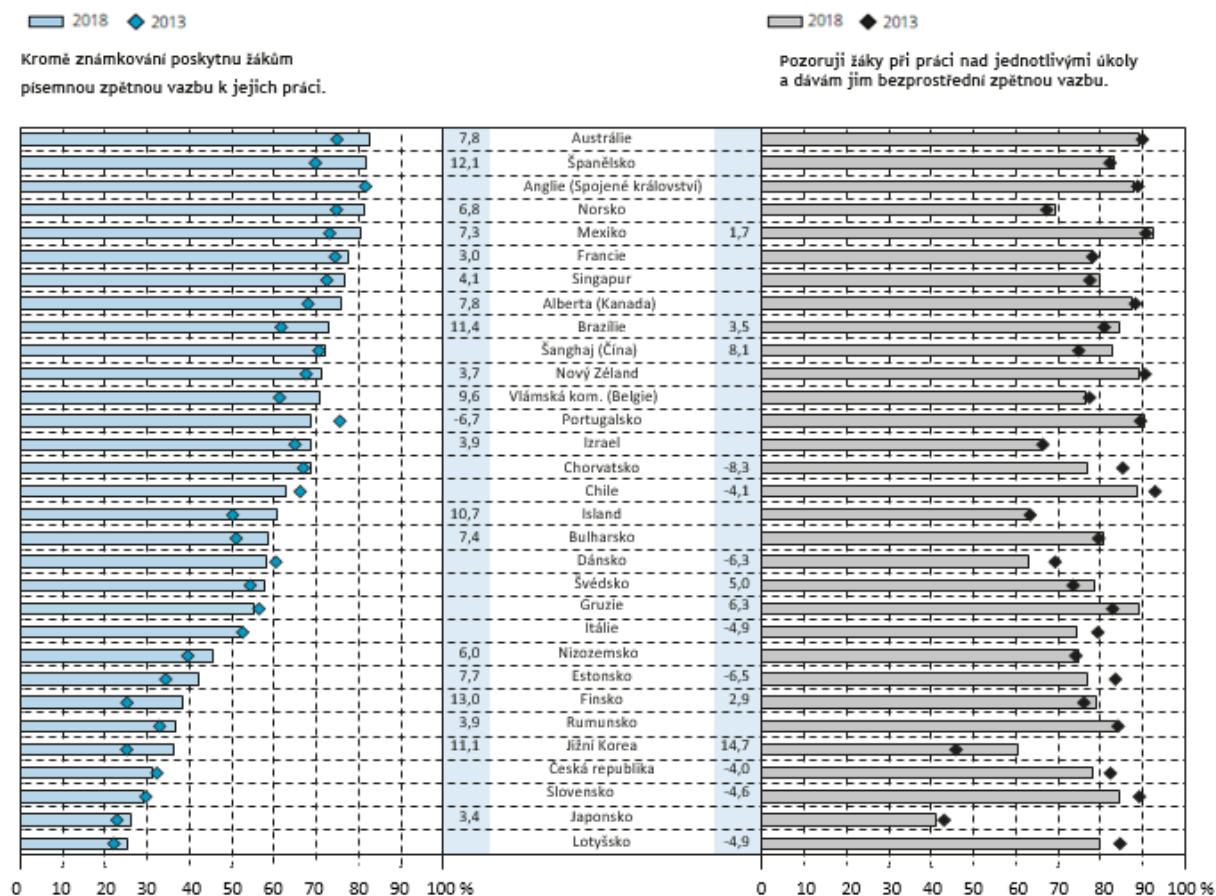
Šetření TALIS ohledně změn v hodnotících postupech učitelů doplňují zjištění stanovená na základě čtyř cyklů šetření TIMSS (Mezinárodního šetření matematického a přírodovědného vzdělávání) a Mezinárodní asociace pro hodnocení výsledků vzdělávání (IEA). Data šetření TIMSS z let 1995 až 2007 odhalila v mezinárodním měřítku v 18 vzdělávacích systémech v 8. ročníku mírnou tendenci ve zvýšené míře využívat hodnotící postupy, jako jsou například kvízy nebo testy (Rožman a Klieme, 2017). Výsledky šetření TALIS z let 2013 a 2018 také podporují pokračující mírně se zvyšující tendenci využívat některé typy hodnocení, obzvláště



toho písemného, ale nevykazují zvýšené používání okamžité zpětné vazby nebo sebehodnocení žáků.

### Obrázek I.2.4 Změny v hodnotících postupech učitelů mezi lety 2013 až 2018

Procento učitelů na nižších sekundárních školách, kteří uvádí, že „často“ nebo „vždy“ používají následující metody hodnocení učení žáků ve své třídě.<sup>1</sup>



<sup>1</sup> Tato data uvedli učitelé a vztahují se na třídu, kterou učitelé náhodně vybrali ze svého týdenního rozvrhu.

Poznámka: Uvedeny jsou pouze země a ekonomiky, pro které jsou dostupná data za roky 2013 a 2018.

Statisticky významné změny mezi lety 2013 a 2018 (TALIS 2018 – TALIS 2013) jsou uvedeny vedle názvu kategorie a země/ekonomiky (viz Přílohu B).

Země a ekonomiky jsou seřazeny sestupně podle procenta učitelů na školách poskytujících nižší sekundární vzdělání, kteří uvádí poskytování písemné zpětné vazby jako doplňku k udělení známce za práci žáka v roce 2018.

Zdroj: OECD, TALIS 2018 Database, Table I.2.9.

<http://dx.doi.org/10.1787/888933931962>

## Jak učitelé využívají čas ve třídě

Po celém světě stráví žáci navštěvující nižší sekundární stupeň vzdělání značné množství času ve třídě – v zemích OECD je to v průměru 913 hodin ročně – viz Tabulku D1.1 (2018). Data z šetření TALIS na základě odpovědí učitelů umožňují zjistit, kolik času je během vyučovací hodiny věnováno vlastnímu vyučování a učení. Konkrétně se šetření TALIS učitelů ptalo na to, kolik času tráví během vyučovací hodiny ve své cílové třídě třemi typy aktivit: vlastním učením a vyučováním, administrativními úkoly (např. zaznamenání docházky, rozdávání informací nebo formulářů školy) a zjednáváním pořádku ve třídě (udržováním kázně). Napříč zeměmi OECD učitelé v průměru uvedli, že tráví vlastní výukou a učením 78 % vyučovací hodiny a zbývající čas věnují zjednávání pořádku (13 %) a administrativním úkolům (8 %). Z výpovědí v dotazníku vyplývá, že alespoň 85 % vyučovací hodiny stráví vlastní výukou a učením učitelé v Estonsku, Ruské federaci, Šanghaji (Čína) a Vietnamu, ovšem v Brazílii, Chile, Saúdské Arábii a Jihoafrické republice je to pouze mezi 65 % a 70 % (Obrázek I.2.5, Tabulka I.2.10).

Doba, kterou učitelé během vyučovací hodiny stráví vlastním vyučováním a učením, pozitivně koreluje s praxí a věkem učitele (Obrázek I.2.5, Tabulka I.2.13). V průměru napříč zeměmi a ekonomikami OECD a v téměř všech zemích a ekonomikách účastnících se šetření TALIS stráví učitelé s více než pětiletou praxí vlastní výukou a učením více času (ekvivalent tří dodatečných minut na jednu 60minutovou vyučovací hodinu napříč zeměmi a ekonomikami OECD) než učitelé s pěti a méně roky praxe. Významný rozdíl ve prospěch zkušenějších učitelů lze pozorovat v téměř všech zemích a ekonomikách účastnících se šetření TALIS s výjimkou Portugalska, Saúdské Arábie, Jihoafrické republiky a Vietnamu. Podobně pak učitelé ve věku 50 a více let, často s více než 20letou praxí, stráví vlastní výukou a učením o téměř 5 minut na jednu 60minutovou vyučovací hodinu déle než učitelé ve věku 30 a méně let. Tyto rozdíly nejspíš pramení ze skutečnosti, že učitelská praxe a potenciálně i zralost nebo jiná pracovní zkušenost vedou služebně starší učitele k uplatňování efektivních rutinních postupů, které snižují dobu potřebnou ke splnění administrativních úkolů nebo zjednávání pořádku ve třídě. Tyto rozdíly ovšem částečně pramení také ze skutečnosti, že služebně starší učitelé mají tendenci pracovat v méně náročných školách, kde je výuka snadnější – viz Kapitulu 4 a Tabulku I.4.32 a také Kapitulu 3 publikace *Effective Teacher Policies* (OECD, 2018).

Významné rozdíly v čase stráveném vlastní výukou a učením se také vyskytují napříč jednotlivými školami. Napříč zeměmi OECD uvádí učitelé pracující ve školách se soukromým zřizovatelem, že v průměru stráví vlastní výukou a učením více času než jejich kolegové ze škol s veřejným zřizovatelem. Doba, kterou učitel stráví během vyučovací hodiny vlastní výukou a učením, je také výrazně nižší ve školách s vysokou koncentrací žáků ze socioekonomicky znevýhodněných rodin, žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků z rodin migrantů (Obrázek I.2.5, Tabulka I.2.14). Rozdíly v délce výuky mezi školami s nízkou a vysokou koncentrací žáků ze socioekonomicky znevýhodněných rodin jsou obzvláště markantní v Albertě (Kanada), Austrálii, Rakousku, Anglii (Spojené království), Vlámské komunitě v Belgii, ve Francii, Saúdské Arábii, Jihoafrické republice a USA, kde přesahují 5 procentních bodů, což odpovídá 3 minutám vlastní výuky a učení na jednu 60minutovou vyučovací hodinu.

Aby bylo možné ověřit domněnku, že zkušenější učitelé tráví vlastní výukou a učením více času zčásti proto, že vyučují v méně náročných třídách, byly provedeny regresní analýzy. V analýze byl počet let učitelské praxe regresorem podílu vyučovací hodiny využité k vlastní výuce a učení při kontrole dalších charakteristik učitelů (pohlaví, věk, zaměstnanec poměr). Dle očekávání existuje v mnoha zemích a ekonomikách (celkem ve 26) pozitivní korelace mezi délkou praxe učitelů a dobou strávenou vlastní výukou a učením (Tabulka I.2.15). V druhém kroku jsou do regresního modelu zařazeny vlastnosti třídy (její velikost, koncentrace studijně

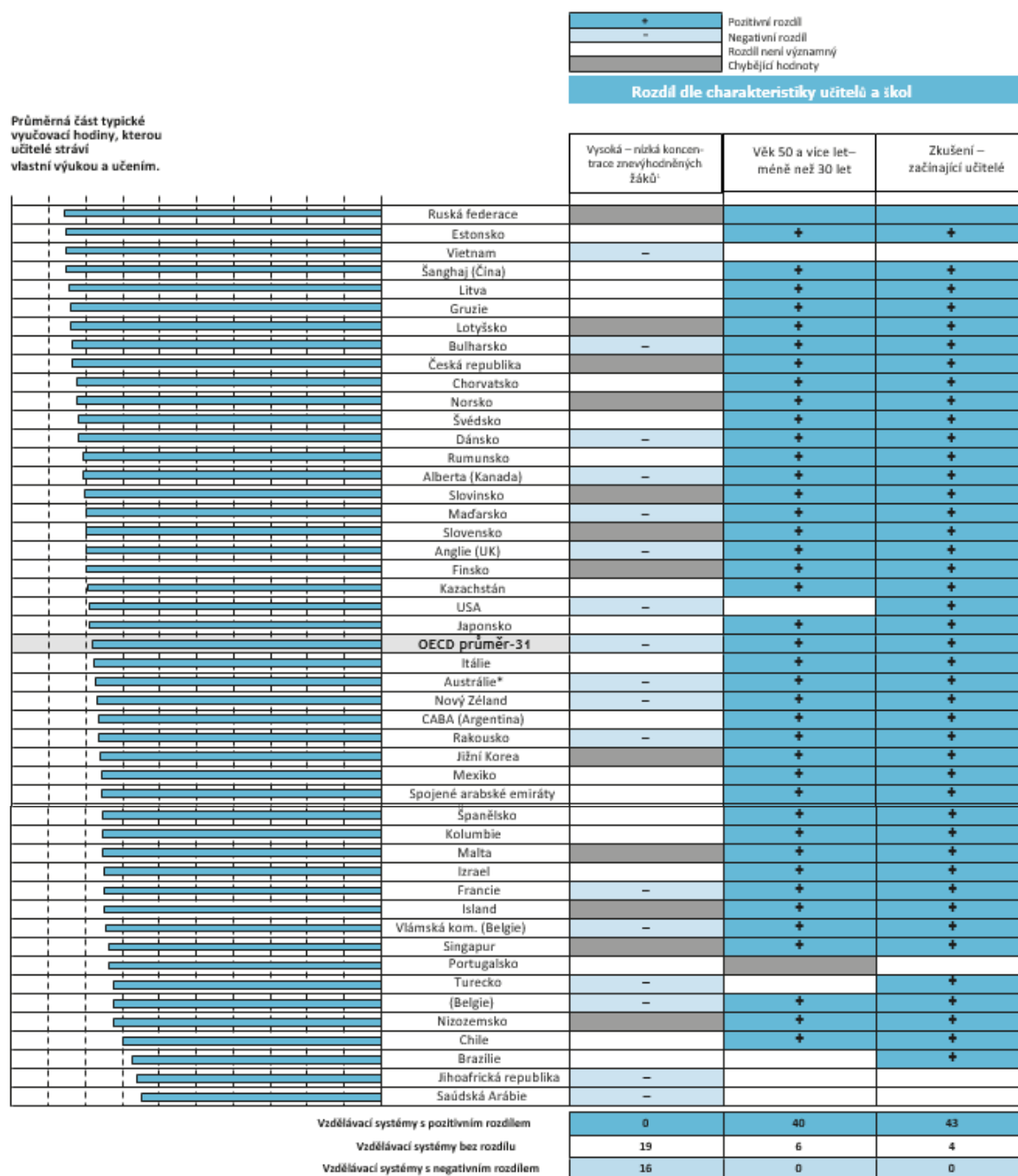
nadaných žáků, žáků s nízkými výkony a se speciálními vzdělávacími potřebami) (Tabulka I.2.16). Výsledky této druhé regrese ukazují, že korelace mezi délkou praxe učitelů a dobou strávenou vlastním učením a výukou je stále výrazně pozitivní v 25 zemích (i průměrně napříč zeměmi), ale síla tohoto vztahu se snižuje v téměř všech zemích (velikost regresního koeficientu je nižší) (Tabulka I.2.16). To naznačuje, že část pozitivní korelace mezi délkou praxe učitele a dobou strávenou vlastní výukou a učením lze přisoudit vlastnostem žáků, které učitelé ve třídě vyučují.

Šetření TALIS se učitelů ptalo na rozložení času ve třídě i v prvních dvou cyklech TALIS, což umožňuje porovnání vývoje od roku 2008. Podle výpovědí učitelů se doba, kterou během typické vyučovací hodiny stráví vlastní výukou a učením, snížila ve 12 z 20 zemí a ekonomik se srovnatelnými daty z let 2008 až 2018, přičemž nejvýraznější snížení této doby (3 procentní body nebo více, neboli ekvivalent 2 a více minut v jedné 60minutové hodině) lze pozorovat v Bulharsku, Vlámské komunitě v Belgii, v Maďarsku a v Turecku. Výrazný nárůst byl zjištěn jen v 5 zemích: Austrálii, Itálii, Litvě, Mexiku a Norsku. V těchto zemích se změny nakumulovaly v letech 2008 až 2013, protože v letech 2013 až 2018 nebyly žádné změny vypořovány (Obrázek I.2.6, Tabulka I.2.17).

K nejvýznamnějšímu zkrácení času věnovaného vlastnímu učení došlo od roku 2013 na Novém Zélandu (4 procentní body, což odpovídá 3 a více minutám za jednu 60minutovou vyučovací hodinu). Zkrácení doby věnované vlastnímu učení je přímo úměrné nárůstu doby, kterou učitel ve třídě stráví zjednáváním kázně (Tabulka I.2.18) a plněním administrativních úkolů (Tabulka I.2.19).

## Obrázek I.2.5 Doba strávená vlastní výukou a učením dle charakteristiky učitelů a školy

Výsledky vychází z výpovědí učitelů a ředitelů na školách poskytujících nižší sekundární vzdělání.<sup>1, 2</sup>



\* U této země je nutné odhady pro podskupiny a odhadované rozdíly mezi podskupinami interpretovat s opatrností. Více informací naleznete v Příloze A.

<sup>1</sup> Za školy s vyšší koncentrací znevýhodněných žáků jsou považovány školy, kde více než 30 % žáků pochází ze socioekonomicky znevýhodněných rodin.

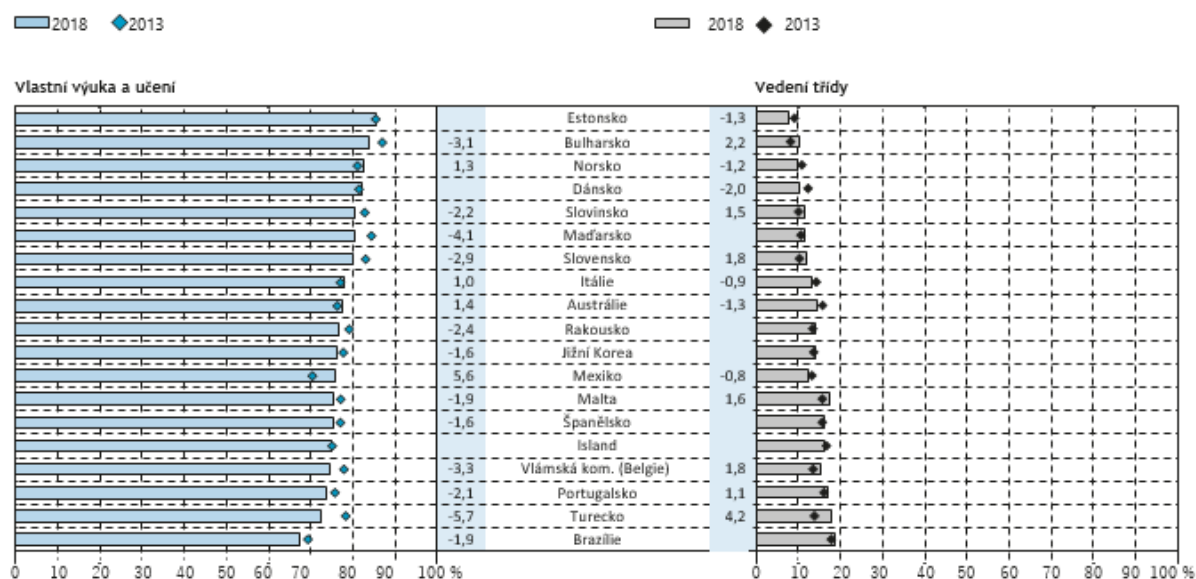
<sup>2</sup> Zkušeni učitelé jsou učitelé s více než 5 lety učitelské praxe.

Země a ekonomiky jsou seřazeny v sestupném pořadí podle průměrného času, který učitelé dle svých výpovědí stráví vlastním učením a vyučováním.

Zdroj: OECD, TALIS 2018 Database, Tables I.2.13 and I.2.14.

## Obrázek I.2.6 Změna ve využívání času vyučovací hodiny mezi lety 2008 až 2018

Procento času stráveného v průběhu běžné vyučovací hodiny různými aktivitami dle výpovědí učitelů na školách poskytujících nižší sekundární vzdělání.<sup>1,2</sup>



<sup>1</sup> Tato data se vztahují na třídu, kterou učitelé náhodně vybrali ze svého aktuálního týdenního rozvrhu.

<sup>2</sup> Úhrn času průměrné vyučovací hodiny nemusí pro každý cyklus TALIS tvořit 100 %, protože byly přijaty i odpovědi, které dohromady netvořily 100 %.

Poznámky: Uvedeny jsou pouze země a ekonomiky, pro které jsou dostupná data za roky 2008 a 2018.

Statisticky významné změny mezi lety 2008 a 2018 (TALIS 2018 – TALIS 2013) jsou uvedeny vedle názvu kategorie a země/ekonomiky (viz Přílohu B).

Země a ekonomiky jsou seřazeny v sestupném pořadí podle procenta času, který učitelé strávili vlastním učením a vyučováním v roce 2018.

Zdroj: OECD, TALIS 2018 Database, Tables I.2.17 and I.2.18.

<http://dx.doi.org/10.1787/888933932000>

### **Rámeček I.2.3 Jak učitelé využívají čas ve třídě a jaké postupy využívají od primárního až po vyšší sekundární vzdělání**

#### **Jak učitelé využívají čas během typické vyučovací hodiny**

Čím vyšší stupeň vzdělání poskytuje škola, na které učitel vyučuje, tím více času učitelé stráví vlastní výukou a učením (Tabulky I.2.10, I.2.11 a I.2.12). Ve většině ze 13 zemí a ekonomik s daty pro stupeň ISCED 1 a 2 stráví běžný učitel na škole poskytující primární vzdělání vlastním učením a vyučováním méně než 80 % vyučovací hodiny. V 6 zemích a ekonomikách stráví učitel na škole poskytující primární vzdělání vlastní výukou a učením méně času než učitel na škole nižšího sekundárního stupně. V ostatních zemích je doba strávená vlastní výukou a učením podobná napříč oběma stupni vzdělání s výjimkou Vlámské komunity v Belgii (1,9 procentního bodu) (Tabulka I.2.11). Další nárůst času stráveného vlastní výukou a učením lze pozorovat při přechodu na vyšší sekundární stupeň v 7 z 11 zemí a ekonomik s daty pro stupeň ISCED 2 a 3 (Tabulka I.2.12).

Prodlužování doby strávené vyučováním se zvyšujícím se stupněm poskytovaného vzdělání konverguje se snižující se dobou nutnou pro udržení kázně ve třídě. V 8 zemích a ekonomikách učitelé na primárním stupni stráví udržováním kázně ve třídě více času než učitelé na nižším sekundárním stupni (Tabulka I.2.11), přičemž největší rozdíl je v Dánsku (6,6 procentního bodu). Stejnou tendenci lze pozorovat při srovnání využití času vyučovací hodiny na vyšším sekundárním stupni a nižším sekundárním stupni, a tento rozdíl se vyznačuje významným snížením času v 9 z 11 zemí a ekonomik s daty pro stupně ISCED 2 a 3 (Tabulka I.2.12). Zkrácení času na udržení kázně ve třídě v souvislosti se stoupajícím stupněm poskytovaného vzdělání může pramenit ze skutečnosti, že doba udržení pozornosti se prodlužuje se stoupajícím věkem, takže učitelé potřebují méně času na zjednávání kázně a mohou více času trávit vlastní výukou a učením (Case, 1985[48]).

Doba, kterou učitelé stráví plněním administrativních úkolů, představuje méně než 10 % vyučovací hodiny ve většině ze 13 zemí a ekonomik s daty pro stupně ISCED 1 a 2 a v rámci jednotlivých zemí je většinou podobná na všech třech stupních vzdělání (Tabulky I.2.10, I.2.11 a I.2.12). Učitelé na primárním stupni tráví plněním administrativních úkolů nepatrně méně času než učitelé na nižším sekundárním stupni (maximální rozdíl činí 1,4 procentního bodu a lze ho pozorovat ve Francii a Jižní Koreji) a rozdíly mezi vyšším a nižším sekundárním stupněm jsou ještě menší. V několika málo zemích s významnými rozdíly v době strávené plněním administrativních úkolů na vyšším a nižším sekundárním stupni jdou tyto rozdíly opačným směrem (Tabulky I.2.11 a I.2.12).



## Vyučovací postupy

Se zvyšujícím se stupněm poskytovaného vzdělání (tj. při postupu z primárního až na vyšší sekundární stupeň) mají učitelé tendenci používat méně a méně postupy související s vedením třídy a tato tendence se současně objevuje se zkracující se dobou potřebnou ke zjednávání kázně ve třídě. Kupříkladu ve 13 zemích a ekonomikách s daty pro stupně ISCED 1 a 2 je procento učitelů, kteří často nebo vždy říkají žákům, aby se řídili třídními pravidly, vyšší mezi učiteli na primárním stupni (ve většině zemí více než 80 %) než mezi učiteli na nižším sekundárním stupni (ve většině zemí méně než 80 %), přičemž nejvyšší rozdíl je v Dánsku (20 procentních bodů) a v Japonsku (13 procentních bodů [Tabulka I.2.2]). Při postupu na vyšší sekundární stupeň používají ve všech zemích a ekonomikách s daty pro stupně ISCED 2 a 3 učitelé méně častěji postupy související s vedením třídy, než je tomu u jejich kolegů z nižšího sekundárního stupně. Největší rozdíl lze pozorovat v Dánsku a Švédsku, kde je u většiny postupů souvisejících s vedením třídy rozdíl větší než 15 procentních bodů (Tabulka I.2.3).

Vyučovací postupy související s jasností výuky patří mezi nejčastější postupy používané běžně napříč všemi stupni vzdělání, ale v používání různých postupů napříč jednotlivými stupni vzdělání nebyl zjištěn žádný jedinečný vzorec. Například v 9 ze 13 zemí s daty pro stupně ISCED 1 a 2 mají učitelé tendenci shrnovat dříve vyučovanou látku stejně často na primárním stupni jako na nižším sekundárním stupni, zatímco ve čtyřech zemích učitelé na primárním stupni v porovnání s učiteli na nižším sekundárním stupni častěji používají postup stanovení cíle na začátku výuky (Tabulka I.2.2). V 11 zemích s daty ISCED pro stupně 2 a 3 mají učitelé na vyšším sekundárním stupni tendenci využívat strategie pro realizaci jasné výuky podobné těm, které využívají učitelé na nižším sekundárním stupni (Tabulka I.2.3).

Učitelé na primárním stupni využívají techniky kognitivní aktivace častěji než učitelé na nižším sekundárním stupni. V 8 až 9 ze 13 zemí a ekonomik s daty pro stupně ISCED 1 a 2 (v závislosti na příslušných postupech) používají učitelé na primárním stupni častěji následující postupy: nechávají žáky pracovat v malých skupinách, aby měli možnost přijít se společným řešením problému nebo úlohy a žádají žáky, aby se sami rozhodli pro postup, kterým chtějí řešit složité úlohy (Tabulka I.2.2). Co se týče učitelů na vyšším sekundárním stupni, ti v 11 zemích a ekonomikách s daty pro stupně ISCED 2 a 3 používají postupy kognitivní aktivace stejně často jako učitelé na nižším sekundárním stupni.

Vyučovací postupy související s „rozšířenými aktivitami“, jako například zadávání projektů, kterým se musí věnovat alespoň jeden týden, nebo umožnění žákům používat při práci na projektech nebo ve třídě ICT, jsou méně využívané než ostatní vyučovací postupy (průměrně v zemích OECD na nižším sekundárním stupni pouze 29 % učitelů dává žákům často týdenní projekty a 53 % učitelů je často nechá používat ICT při práci ve třídě nebo na projektech) (Tabulka I.2.1). Učitelé na primárním stupni využívají v závislosti na příslušném postupu rozšířené aktivity ještě méně, a to v 8 až 10 ze 13 zemí a ekonomik s daty pro stupně ISCED 1 a 2 (Tabulka I.2.2). Největší rozdíl (32 procentních bodů) ve využití ICT pro práci ve třídě nebo na projektech lze najít v Dánsku, kde žáky nechává ICT používat 58 % učitelů primárního stupně a 90 % učitelů nižšího sekundárního stupně, avšak oba tyto údaje patří mezi největší podíl napříč různými zeměmi. Na vyšším sekundárním stupni se míra využívání ICT dále zvyšuje v 8 z 11 zemí a ekonomik s daty pro stupně ISCED 2 a 3, přičemž rozdíly ve frekvenci zadávání dlouhodobých projektů žákům na různých stupních se napříč zeměmi výrazně liší (Tabulka I.2.3).

## Subjektivně vnímaná zdatnost učitelů

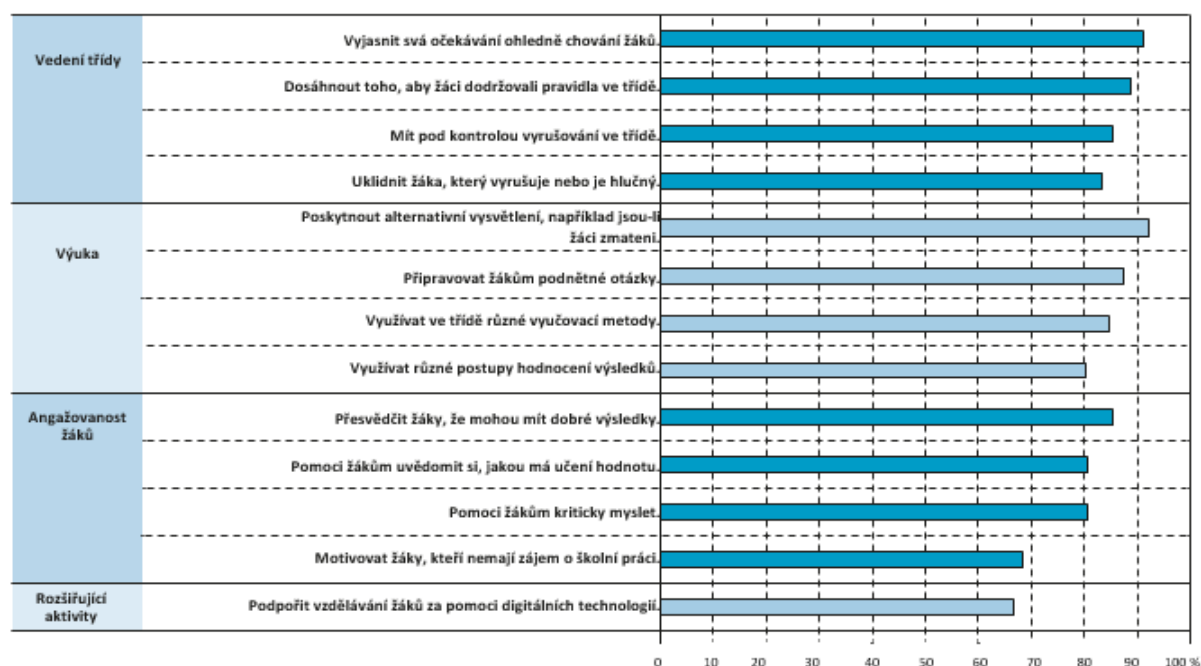
Disciplíny zabývající se pedagogickým vzděláváním a efektivitou vzdělávání zvyšují v dnešní době hodnověrnost důležitosti přisuzované sebedůvěře učitele (Klassen et al., 2011; Klassen a Tze, 2014; Tschannen-Moran a Hoy, 2001). Za tuto zvýšenou pozornost může několik faktorů. Zaprvé je subjektivně vnímaná zdatnost učitelů spojována s didaktickými postupy a kvalitou výuky učitele (Holzberger, Philipp a Kunter, 2013). Zadruhé tyto vyučovací postupy následně korelují s výkonem a motivací žáků, což jsou dva základní výsledky vzdělávání (Caprara et al., 2006; Muijs a Reynolds, 2002; Woolfolk Hoy a Davis, 2006). A zatřetí učitelé s vysokou subjektivně vnímanou zdatností vykazují vyšší spokojenost se svým zaměstnáním, jsou zapálenější a je u nich menší pravděpodobnost vyhoření, což poukazuje na důležitost tohoto konstruktů pro jejich osobní pohodu (Avanzi et al., 2013; Chesnut a Burley, 2015; Klusmann et al., 2008; Mostafa a Pál, 2018; Skaalvik a Skaalvik, 2010). Proto šetření TALIS shromažďuje kromě faktických indikátorů postupů učitelů ve třídě, které jsou uvedeny výše (tj. frekvence, s jakou učitelé využívají určité postupy, a kolik času stráví různými aktivitami), i subjektivnější informace o tom, jak učitelé vnímají kvalitu své vlastní výuky.

V souladu s domněnkou, že vyučovací postupy sestávají z několika aspektů, považuje šetření TALIS i subjektivně vnímanou zdatnost učitelů za vícerozměrnou. Šetření TALIS se učitelů dotazuje na míru, do jaké dokážou realizovat sérii činností směřujících k určitému cíli. Na otázky učitelé odpovídají výběrem jedné ze čtyř odpovědí: „vůbec“, „do určité míry“, „docela ano“, „do velké míry“. Šetření TALIS konkrétně rozlišuje tři klíčové aspekty subjektivně vnímané zdatnosti učitelů: vedení třídy, výuku a zapojení žáků.

Subjektivně vnímaná zdatnost učitelů v oblasti vedení třídy vypovídá o tom, jak věří svým schopnostem vytvořit ukázněné vyučovací prostředí, a tedy účinně zvládat rušivé chování žáků (Brouwers a Tomic, 2000). V průměru napříč zeměmi OECD 83 % až 91 % učitelů uvádí v oblasti vedení třídy vysoký stupeň subjektivně vnímané zdatnosti: zvládání rušivého chování ve třídě (85 %), přiměnění žáků k dodržování pravidel ve třídě (89 %) a jasné vyjádření svého očekávání ohledně chování žáků (91 %) (Obrázek I.2.7, Tabulka I.2.20). V některých zemích a ekonomikách účastnících se šetření TALIS ovšem učitelé uvedli v roce 2018 v porovnání s rokem 2013 nižší míru zdatnosti alespoň ve dvou ze čtyř různých postupů v oblasti vedení třídy (Tabulka I.2.23). Těmito zeměmi jsou Chile, Vlámská komunita v Belgii, Finsko, Francie, Nový Zéland, Norsko, Rumunsko, Slovensko a Švédsko. Tento trend pozorovaný v některých zemích a ekonomikách účastnících se šetření TALIS je třeba porovnat s trendem prodlužující se doby strávené vedením třídy a průvodním jevem v podobě zkracující se doby strávené vlastní výukou a učením v těchto zemích. Učitelé tráví více času vedením třídy, ale zároveň se cítí méně zdatní ve schopnosti vykonávat je efektivně. V tomto ohledu se vyskytují malé, avšak negativní korelace na úrovni systému mezi změnou v době věnované vedení třídy a změnou v subjektivně vnímané zdatnosti učitelů (koeficient lineární korelace má rozsah od -0,27 do -0,40 v závislosti na zkoumaném aspektu subjektivně vnímané zdatnosti v oblasti vedení třídy). Některé země a ekonomiky jsou na tom opačně a vykázaly v letech 2013 až 2018 pozitivní změnu v subjektivně vnímané zdatnosti učitelů v oblasti vedení třídy. Mezi tyto země patří Česká republika, Estonsko, Gruzie, Japonsko, Jižní Korea, Mexiko, Nizozemsko, Portugalsko a Singapur. U čtyř z těchto zemí – Estonska, Gruzie, Jižní Koreje a Portugalska – tomu tak může být v důsledku demografických změn v učitelských sborech, protože tyto země se od roku 2013 potýkají se stárnutím populace učitelů (pro více informací viz Kapitulu 3) a zkušenější učitelé mají v oblasti vedení třídy tendenci více důvěřovat svým schopnostem.

## Obrázek I.2.7 Subjektivně vnímaná zdatnost učitelů

Procento učitelů na nižším sekundárním stupni, kteří mají pocit, že následující činnosti zvládají v míře „docela ano“ a „do velké míry“ (OECD průměr-31).



Hodnoty jsou seřazeny sestupně podle míry subjektivně vnímané zdatnosti učitelů.

Zdroj: OECD, TALIS 2018 Database, Table I.2.20.

<http://dx.doi.org/10.1787/888933932019>

Subjektivně vnímaná zdatnost učitelů v oblasti výuky vypovídá o tom, jak se učitelé cítí sebestjistí ohledně široké škály různých vyučovacích postupů a hodnotících strategií (OECD, 2014, ss. 182–185). Napříč zeměmi OECD okolo 90 % učitelů uvádí, že se cítí způsobilí poskytnout alternativní vysvětlení (například jsou-li žáci zmateni) a že dokážou připravit podnětné otázky. Méně učitelů (85 %) už má pocit, že dokážou ve třídě používat různé vyučovací metody, a ještě méně učitelů (80 %) má pocit, že dokážou používat různé postupy hodnocení (Tabulka I.2.20). Zdá se, že v oblasti výuky se sebedůvěra učitelů zvýšila, protože mezi lety 2013 a 2018 stoupl procento učitelů, kteří mají pocit, že dokážou poskytnout alternativní vysvětlení v případě, když jsou žáci zmateni, a to přibližně ve třetině zemí a ekonomik se srovnatelnými daty (Tabulka I.2.23). Ke znepokojivému poklesu ovšem došlo ve Francii<sup>5</sup> a na Slovensku (10 procentních bodů).

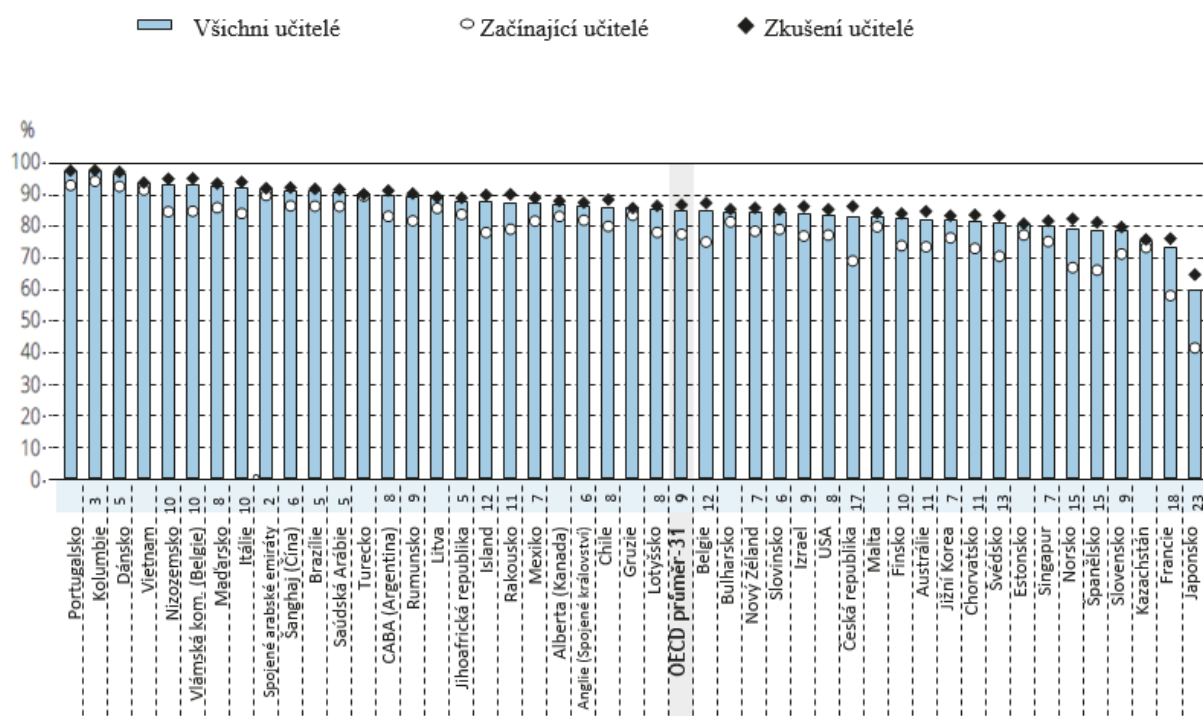
Subjektivně vnímaná zdatnost učitelů v oblasti zapojení žáků se týká toho, do jaké míry jsou učitelé přesvědčeni, že žákům dokážou poskytnout emoční a kognitivní podporu a že je dokážou motivovat k učení (OECD, 2014, ss. 182–185). Ze tří klíčových faktorů subjektivně vnímané zdatnosti si učitelé nejméně věří v oblasti motivace žáků k učení. Napříč zeměmi OECD uvedlo v průměru pouze 68 % učitelů, že dokážou motivovat žáky vykazující nezájem o školní práci, což naznačuje, že se učitelé potýkají s obtížemi obzvláště tehdy, pokud mají tuto situaci zvrátit. 81 % učitelů má ovšem pocit, že žákům dokážou pomoci kriticky myslet a uvědomit si, jakou má učení hodnotu, a 86 % učitelů má pocit, že dokážou žáky přesvědčit, že mohou mít dobré výsledky (Tabulka I.2.20).

Obecně učitelé uvádí v různých oblastech výuky vysoký stupeň subjektivně vnímané zdatnosti, ale ohledně svých učitelských schopností častěji cítí začínající učitelé (ti s 5 a méně lety praxe)

nižší sebedůvěru než jejich zkušenější kolegové. Postupy, u nichž se subjektivně vnímaná zdatnost začínajících a zkušenějších učitelů liší nejvíce, souvisí s vedením třídy a s používáním různých postupů.<sup>6</sup> Napříč zeměmi OECD má 78 % začínajících učitelů pocit, že dokážou zvládnout vyrušování ve třídě, zatímco mezi zkušenějšími učiteli je to 87 %.

### Obrázek I.2.8 Zvládání rušivého chování dle délky praxe učitelů

Procento učitelů na nižším sekundárním stupni, kteří mají pocit, že rušivé chování ve třídě zvládají v míře „docela ano“ nebo „do velké míry“.



Poznámka: Statisticky významné rozdíly mezi zkušenějšími učiteli (ti s více než 5 lety praxe) a začínajícími učiteli (s 5 nebo méně lety praxe) jsou uvedeny vedle názvu země/ekonomiky (viz Přílohu B). Země a ekonomiky jsou seřazeny sestupně podle procenta učitelů, kteří na otázku, zda mají pocit, že dokážou zvládnout vyrušování ve třídě, uvedli „docela ano“ nebo „do velké míry“.

Zdroj: OECD, TALIS 2018 Database, Table I.2.20.

<http://dx.doi.org/10.1787/888933932038>

Největší rozdíly (15 nebo více procentních bodů) v subjektivně vnímané zdatnosti lze pozorovat mezi začínajícími a zkušenějšími učiteli v České republice, ve Francii, v Japonsku, Norsku a ve Španělsku (Obrázek I.2.8, Tabulka I.2.20). Zkušenější učitelé se také cítí více sebejistí ohledně své schopnosti obměňovat hodnotící strategie. To platí pro většinu zemí a ekonomik účastnících se šetření TALIS, obzvláště pak pro Rakousko, Japonsko, Jižní Koreu, Nizozemsko a Vietnam, kde je rozdíl mezi zkušenějšími a začínajícími učiteli větší než 10 procentních bodů. V souladu s dřívějším výzkumem tato skutečnost podporuje zjištění, že praxe pomáhá učitelům konkrétně v rozvoji dovedností a rutinních postupů potřebných pro lepší zvládnání třídy a zkoušení různých strategií vyučování a hodnocení žáků (Chetty, Friedman a Rockoff, 2014; Kane, Rockoff a Staiger, 2008).

Oblastí, ve které se začínající učitelé celosvětově cítí mírně zdatnější než jejich zkušenější kolegové, je podpora učení žáků za pomoci digitálních technologií. To pravděpodobně souvisí s lepší schopností začínajících učitelů ovládat informační a komunikační technologie. Rozdíly ve prospěch začínajících učitelů jsou v tomto ohledu obzvláště patrné v České republice,

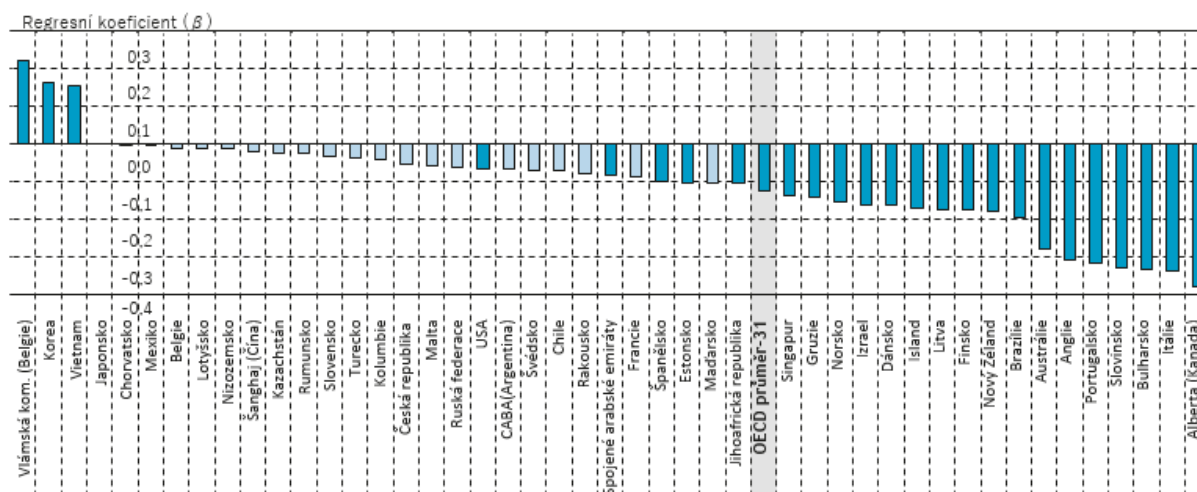
Izraeli, Japonsku, Nizozemsku, na Novém Zélandu a v Norsku (více než 5 procentních bodů). Opačný vzorec, kdy zkušenější učitelé uvádí vyšší stupeň subjektivně vnímané zdatnosti než začínající učitelé, je možné pozorovat v Anglii (Spojené království), Šanghaji (Čína), Turecku, USA a ve Vietnamu (Tabulka I.2.20).

## Vztah mezi výukou, třídou a charakteristikami učitele

Učitelé mají tendenci přizpůsobovat výuku žákům, které vyučují (Le Donné, Fraser a Bousquet, 2016). Šetření TALIS umožňuje prozkoumat, jak učitelé uzpůsobují své strategie v závislosti na charakteristice vyučované třídy. Cílem této sekce je analyzovat, které faktory v charakteristice třídy učitelům mohou umožnit realizaci efektivních vyučovacích postupů ve třídě, což je zcela zásadní pro politické strategie, neboť to může být vodítkem pro investice do těch oblastí, u nichž je pravděpodobné, že budou mít vliv na vyučovací postupy. Za tímto účelem jsou analyzovány tři indikátory kvality výuky – učitelé uváděná frekvence využívání postupů kognitivní aktivity, celková doba strávená dle učitelů vlastním učením a vyučováním a subjektivně vnímaná zdatnost učitelů. Tyto indikátory jsou analyzovány ve vztahu k velikosti třídy a k jejímu složení pomocí prostředků lineární regrese.

### Obrázek I.2.9 Vztah mezi velikostí třídy a dobou strávenou vlastní výukou a učením

Změna průměrného poměru času stráveného vyučováním a učením ve vztahu k počtu žáků v cílové třídě.<sup>1, 2</sup>



<sup>1</sup> Výsledky lineární regrese na základě výpovědí učitelů na nižším sekundárním stupni.

<sup>2</sup> Zjišťovány byly následující charakteristiky třídy: podíl studijně nadaných žáků, podíl žáků s nízkou školní úspěšností a podíl žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. U učitelů to pak bylo pohlaví, věk, počet let učitelé praxe a práce na plný úvazek.

Poznámka: Statisticky významné koeficienty jsou vyznačeny tmavě (viz Přílohu B).

Země a ekonomiky jsou seřazeny sestupně podle změny průměrné doby strávené výukou a učením v souvislosti s počtem žáků v cílové třídě.

Zdroj: OECD, TALIS 2018 Database, Table I.2.16.

<http://dx.doi.org/10.1787/888933932057>



Analýzy ukazují, že při výuce větších tříd učitelé napříč zeměmi a ekonomikami OECD stráví vlastní výukou a učením menší část vyučovací hodiny (Obrázek I.2.9, Tabulka I.2.16). To platí také pro přibližně polovinu zemí a ekonomik účastnících se šetření TALIS, přičemž nejsilnější negativní korelaci lze nalézt v Albertě (Kanada), Bulharsku, Itálii a ve Slovinsku.

Pokud jsou všechny ostatní charakteristiky třídy i učitele stejné, potřebují učitelé vyučující větší třídy více času na zaznamenávání docházky nebo rozdávání školních formulářů (jednoduše v důsledku většího počtu osob), ale i na udržování kázně ve třídě. Ovšem negativní korelace zjištěná v mnoha zemích mezi velikostí třídy a časem stráveným vlastní výukou a učením neplatí pro další indikátory vyučovacích postupů a kvality výuky, například využití kognitivní aktivity (Tabulka I.2.24) a subjektivně vnímaná zdatnost uváděná učiteli.

Vyučovací postupy učitelů se také liší v závislosti na složení třídy, ve které vyučují. Ve většině zemí a ekonomik platí, že pokud je ve třídě podíl nadanějších žáků větší, nebo pokud je v ní menší počet neúspěšných žáků, převládají v ní všechny tři zkoumané indikátory kvality vyučovacího procesu (využití postupů kognitivní aktivity, subjektivně vnímaná zdatnost a čas strávený vlastní výukou) (Tabulky I.2.24, I.2.25 a I.2.16). Jinými slovy, pokud je učitel toho názoru, že jeho žáky je „snadné vyučovat“, uvádí také, že stráví více času vlastní výukou a učením, častěji používá postupy kognitivní aktivity a více důvěřuje svým schopnostem vyučovat.

Učitelé pracující ve třídách s vyšším podílem žáků se speciálními vzdělávacími potřebami většinou tráví méně času vlastní výukou, ale necítí se méně profesně zdatní ani nepoužívají méně často postupy kognitivní aktivity (Tabulky I.2.16, I.2.25 a I.2.26). To naznačuje, že při zohledňování potřeb žáků se speciálními vzdělávacími potřebami musí učitelé strávit více času přípravou třídy na vlastní výuku, ale může to zároveň učitele podněcovat k využívání širší škály aktivit a postupů, aby byli k učení stimulováni všichni žáci.



### **Rámeček I.2.4 Výuka 21. století poskytovaná všem žákům prostřednictvím kurikulární reformy vzdělávacího programu v Mexiku**

Způsob, jakým jsou ve vzdělávacích programech definovány a začleněny dovednosti a kompetence pro 21. století, je prvním krokem k systematické realizaci výukových a učebních postupů, které tyto dovednosti u žáků budují. Mexický Nový vzdělávací model (Nuevo Modelo Educativo, NME) byl představen v roce 2016 jako zásadní reforma vzdělávacího programu, která má usnadňovat učení založené na dovednostech a kompetencích u všech žáků na primárním i sekundárním stupni vzdělávání. Reforma je produktem rozsáhlého tříletého veřejného konzultačního procesu s osobami zainteresovanými ve vzdělávání. Místní šetření mezi školními komunitami v Mexiku ukázalo, že koncept dovedností pro 21. století stále mnoho pedagogů nezná. Respondenti ovšem vykazali pozitivní přístup a otevřenost vůči začlenění nového obsahu pokrývajícího kompetence 21. století. Cílem NME je připravit celostní absolventy škol, kteří si důvěřují, jsou si vědomi vlastního kritického myšlení, dokážou řešit problémy, pracovat v týmu a vést ostatní. Proto se tento vzdělávací program vyznačuje třemi aspekty učení: akademickými znalostmi, společenským i osobním rozvojem a autonomií škol v oblasti vzdělávacích programů. Každý jednotlivý aspekt je do detailů rozveden v implementačním plánu, nastiňuje klíčové výstupy učení z hlediska předmětů i ročníků a navrhuje hodnotící postupy i didaktické metody, které mohou učitelům a školám pomoci. Tento vzdělávací program byl v rámci pilotního programu testován v Mexiku v akademickém roce 2017/2018 na téměř 1000 školách.

Mexická vláda také identifikovala potřeby v oblasti efektivní podpory učitelů a škol, aby bylo naplnění cíle NME realizovatelné. Proto vytvořila strategii „Školy v centru zájmu“, která na úrovni školy umožňuje koherenci s prioritami reformy NME. Zahrnuje dle nového vzdělávacího programu poskytování pedagogické podpory formou výstupů učení v souladu s ročníkem a předmětem, navýšení časové dotace pro specifické aktivity a posílení role Odborných školských rad.

Implementace NME je reflexí rozsáhlé reformy nezbytné pro vybudování kolektivního konsenzu klíčových aktérů ve vzdělávání a koherence s jasně definovanou vizí a cíli vzdělávání.

---

*Zdroj: Gobierno de México Nuevo Modelo Educativo [New Educational Model],, [www.gob.mx/nuevomodeloeducativo](http://www.gob.mx/nuevomodeloeducativo), (přístup 25. února 2019); Cárdenas, S. (2016), Curriculum reform and twenty-first century skills in Mexico: Are standards and teacher training materials aligned?*

Regresní analýza uvedená výše navíc také objasňuje skutečnost, že tyto tři zkoumané indikátory – doba strávená vlastní výukou a učením, využití kognitivní aktivace a subjektivně vnímaná zdatnost – poskytují dodatečné informace o procesu výuky a učení, který se odehrává ve třídách. Analýza ukazuje, že mezi těmito opatřeními není jednoduchý, ale naopak velmi komplexní vztah. Ovšem další zkoumání indikátorů přístupu učitelů k vedení třídy, obzvláště pak indikátoru času stráveného udržováním kázně ve třídě a subjektivně vnímaná zdatnost v této oblasti, jsou propojeny jednodušším způsobem. Ve většině zemí a ekonomik, které se zúčastnily šetření TALIS, skutečně existuje nepřímá úměra mezi subjektivně vnímanou zdatností v oblasti managementu třídy a časem stráveným zjednáváním pořádku. Jinými slovy, čím více učitelé věří ve své schopnosti v oblasti vedení třídy, tím méně času stráví ve vyučovací hodině udržováním kázně (Tabulka I.2.26).

Učitelé také mají tendenci vyučovat odlišně na základě svých osobních charakteristik a zkušeností. Předchozí praxe je dokonce nejvýznamnějším učitelským prediktorem při výběru vyučovacích metod. Po kontrole pro složení třídy (Tabulka I.2.25) je zřejmé, že ve většině zemí a ekonomik účastnících se šetření TALIS zkušenější učitelé uvádí vyšší stupeň subjektivně vnímané zdatnosti (Tabulka I.2.25) a více času stráveného vyučováním (Tabulka I.2.16). S výjimkou Japonska uvádí vyšší celkovou subjektivně vnímanou zdatnost častěji ženy-učitelky než muži-učitelé. Je zajímavé, že Japonsko je zároveň jedinou zemí ze šetření TALIS, kde je učitelství spíše mužskou než ženskou profesí. Kromě toho je přibližně v polovině zemí a ekonomik účastnících se šetření TALIS práce učitele na plný úvazek v porovnání s prací na částečný úvazek spojována s vyšším stupněm subjektivně vnímané zdatnosti.

## **CO UČITELÉ A ŘEDITELÉ DĚLAJÍ MIMO VÝUKU, ABY SE NA NI PŘIPRAVILI**

Vzhledem k času, který mají učitelé a ředitelé škol k dispozici, se jejich práce skládá z mnoha často protichůdných úkolů. Způsob, jakým svou pracovní dobu využívají, je zcela zásadní pro kvalitu výuky realizované ve vyučovacích hodinách i pro učení žáků. Učitelé a ředitelé škol si skutečně musí vždy stanovovat priority, aby byly jejich nejdůležitější cíle v rovnováze s dostupnými zdroji a bylo možné jich dosáhnout. Kvalita výuky učitelů ve vyučovací hodině se velmi pravděpodobně odvíjí od kvality plánování a přípravy na vyučovací hodinu (Hargreaves, 1992). Podobně pak kvalita vyučování učitelů závisí na opatřeních, která ředitelé škol ve svých školách podnikají v rámci podpory vyučování a učení (OECD, 2016; Orphanos a Orr, 2014). Ačkoli vytvoření takových aspektů kvality je relativně komplexní, je možné zkoumat, kolik času učitelé a ředitelé škol věnují těmto aktivitám.

### **Plánování, příprava, hodnocení**

Šetření TALIS se učitelů ptá na to, kolik 60minutových hodin celkově strávili různými úkoly za některý z úplných kalendářních týdnů předcházejících šetření (včetně úkolů, které vykonávali o víkendech, po večerech nebo mimo práci ve třídě). V průměru učitelé napříč zeměmi OECD (pracující na plný i částečný úvazek) strávili všemi úkoly souvisejícími s jejich zaměstnáním na zkoumané škole 38,8 hodiny týdně, z čehož 20,6 hodiny věnovali výuce (Tabulka I.2.27)<sup>7</sup>. Jinými slovy, učitelé strávili výukou něco málo přes polovinu (53 %) své pracovní doby a tento poměr je velmi podobný u učitelů na plný i na částečný úvazek.<sup>8</sup> Poměr hodin strávených výukou se ovšem napříč jednotlivými zeměmi významně liší. Nejnižší podíl (mezi 31 % a 40 % celkové pracovní doby učitelů) lze sledovat hlavně ve východních zemích (Japonsko, Kazachstán, Singapur a Vietnam), ale také v Norsku, zatímco nejvyšší podíl (mezi 72 % a 78 %) byl zjištěn v Brazílii, Chile,<sup>9</sup> Gruzii, Saúdské Arábii, Jihoafrické republice a Turecku. Tyto rozdíly plynou ze způsobu regulace hodin učitelů, které se v jednotlivých

zemích výrazně liší, ze školní kultury specifické pro konkrétní zemi a z dalších faktorů – viz Education at a Glance (OECD, 2018). V Japonsku sice učitelé stráví samotnou výukou jen nízký podíl své pracovní doby (32 %), ale jsou silně zapojeni do mimoškolních aktivit (13 % pracovní doby v porovnání s průměrně 4 % v zemích OECD), což v praxi pro učitele znamená výuku dalších hodin ve „školních klubech“. Podobně, ovšem v menším rozsahu, jsou učitelé v Singapuru angažováni v takzvaných „ko-kurikulárních“ (nadstavbových) aktivitách (v průměru 2,7 hodin týdně, což odpovídá 6 % jejich pracovní doby), v nichž vyučují žáky důležité socioemocionální kompetence a další kompetence 21. století.

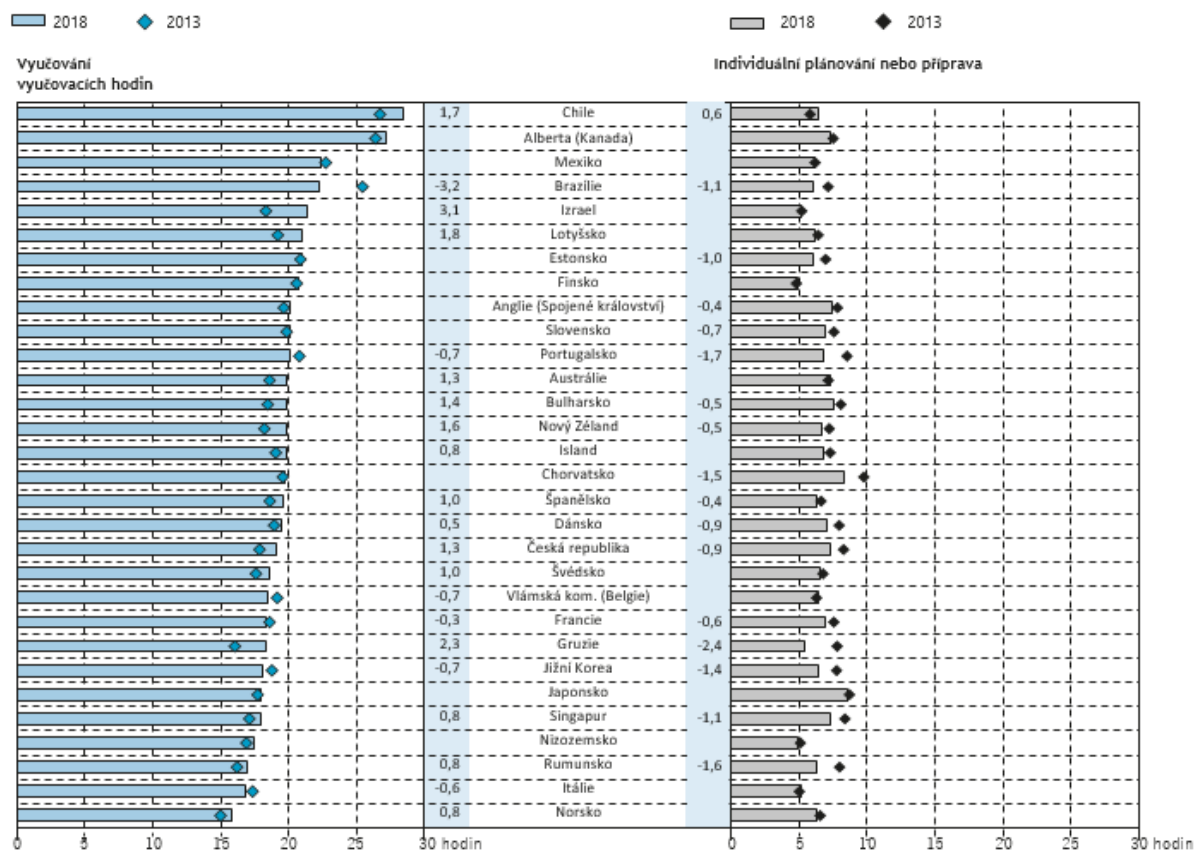
Dalšími dvěma časově nejnáročnějšími aktivitami v rámci učiteléské práce je plánování a příprava na výuku (ať už ve škole nebo mimo ni) a známkování a opravování prací žáků. Průměrně stráví učitelé napříč zeměmi OECD 6,5 hodiny týdně plánováním a přípravou výuky (což odpovídá 17 % jejich celkové pracovní doby) a 4,2 hodiny týdně známkováním a opravováním (což odpovídá 11 % jejich celkové pracovní doby). Způsob, jakým učitelé rozdělují svůj čas mezi tyto dva úkoly, se napříč jednotlivými zeměmi také zásadně liší. Například učitelé v autonomním městě Buenos Aires (dále jen CABA) (Argentina), v Japonsku, v Nizozemsku, na Novém Zélandu, ve Švédsku a v Turecku věnují 11 % až 15 % svého času přípravě na vyučovací hodiny, zatímco učitelé v Rakousku, Brazílii, Bulharsku, Kolumbii, Chorvatsku, Gruzii, na Maltě, v Ruské federaci, ve Slovinsku a Vietnamu stráví přípravou 20 % až 23 % své celkové pracovní doby (Tabulka I.2.27).

Způsob, jakým učitelé rozdělují svůj čas mezi úkoly související s vyučováním, se za posledních pět let výrazně změnil. Obecně učitelé uvádí více času stráveného vyučováním a méně přípravou. Kromě toho také z výpovědí učitelů vyplývá, že obecnými administrativními úkoly strávili v roce 2018 méně času než v roce 2013. Nárůst počtu vyučovacích hodin byl zjištěn v 16 z 31 zemí a ekonomik se srovnatelnými daty za dané období. Pět zemí a ekonomik ovšem vykázalo mírný pokles uváděného počtu vyučovacích hodin: Vlámská komunita v Belgii, Francie, Itálie, Jižní Korea a Portugalsko, zatímco v Brazílii došlo k nejvýraznějšímu snížení počtu vyučovacích hodin, konkrétně tři hodiny týdně (Obrázek I.2.10, Tabulka I.2.30).

Zároveň měli učitelé tendenci trávit v roce 2018 méně času přípravou a plánováním výuky než v roce 2013. K významnému snížení došlo v 16 ze 32 zemí a ekonomik se srovnatelnými daty. Naopak výrazný nárůst délky přípravy lze pozorovat v Chile<sup>10</sup> a Šanghaji (Čína). V Brazílii, Chorvatsku, Estonsku, Gruzii, Jižní Koreji, Portugalsku, Rumunsku a Singapuru učitelé strávili v roce 2018 plánováním a přípravou výuky alespoň o jednu hodinu méně než v roce 2013. Vzhledem k tomu, že v zemích OECD stráví učitelé plánováním a přípravou výuky průměrně šest a půl hodiny, nejedná se o zanedbatelnou změnu (Tabulka I.2.27).<sup>11</sup>

## Obrázek I.2.10 Změny v učiteli odpracované době mezi lety 2013 až 2018

Průměrný počet pracovních hodin (tj. 60minutových hodin), které učitelé na nižším sekundárním stupni stráví výukou a individuálním plánováním nebo přípravou vyučovacích hodin.



Poznámky: Uvedeny jsou pouze země a ekonomiky, pro které jsou dostupná data za roky 2013 a 2018.

Statisticky významné změny mezi lety 2013 a 2018 (TALIS 2018 – TALIS 2013) jsou uvedeny vedle názvu kategorie a země/ekonomiky (viz Přílohu B).

Země a ekonomiky jsou seřazeny sestupně podle průměrného počtu pracovních hodin, které učitelé v roce 2018 strávili vyučováním.

Zdroj: OECD, TALIS 2018 Database, Table I.2.30.

<http://dx.doi.org/10.1787/888933932076>

Tento globální pokles je znepokojivý vzhledem k tomu, že dřívější výzkumy zdůrazňují pro kvalitní výuku a učení žáků důležitost přípravy učitelů. Studie založená na rozhovorech s učiteli realizovaná v Ontariu (Kanada) zjistila, že delší doba přípravy má významný přínos obecně pro kvalitu učitelské práce i konkrétně pro jejich výuku (Hargreaves, 1992). Čas na přípravu může být považován za způsob, jak poskytnout učitelům pracovní podmínky uzpůsobené tak, aby jim pomohly držet krok s rozmanitými a měnícími se požadavky jejich povolání. Čas na přípravu je slibným prostředkem, jak učitelům pomoci vypořádat se s těmito změnami efektivněji.

Vzhledem k některým faktorům ale tendence zkracující se doby na přípravu nemusí být tak znepokojivá například tehdy, pokud je příprava učitele efektivnější díky technologiím. Stále více vyučovacích materiálů se připravuje na počítačích, takže je lze snadněji aktualizovat, a také existuje stále více příležitostí pro sdílení vyučovacích materiálů a nástrojů s ostatními učiteli prostřednictvím internetu a sociálních sítí. Trend zkracující se doby přípravy může být také méně znepokojivý, jestliže populace učitelů stárne, protože začínajícím učitelům trvá obvykle příprava déle, nebo když téma učitel vyučuje vícekrát, jen v jiné třídě. Co se týče

prvního faktoru, tedy služebně starší učitelské populace, jsou Portugalsko a Brazílie zeměmi, kde dochází nejen k jednomu z nejprudších propadů v délce plánování vyučování, ale i ke zvyšování podílu učitelů s více než 20 lety praxe (viz Tabulku I.3.12 uvedenou v Kapitole 3).

Role druhého faktoru – duplicitní výuka – se pomocí dat šetření TALIS hodnotí obtížně. Změny ve velikosti tříd a poměru žáků na jednoho učitele mohou naznačovat zmenšování tříd a pro učitele potenciálně jejich duplicitu za předpokladu, že velikost učitelských sborů zůstává stabilní. Mezi země, v nichž dochází k nejstrmějšímu propadu doby přípravy učitelů, patří i Chorvatsko, Jižní Korea a Singapur, v nichž dochází zároveň ke zmenšování tříd a poměru žáků na učitele (viz Tabulky I.3.77 a I.3.79 v Kapitole 3), což nejspíš může napomoci vysvětlení trendu zkracování doby přípravy.

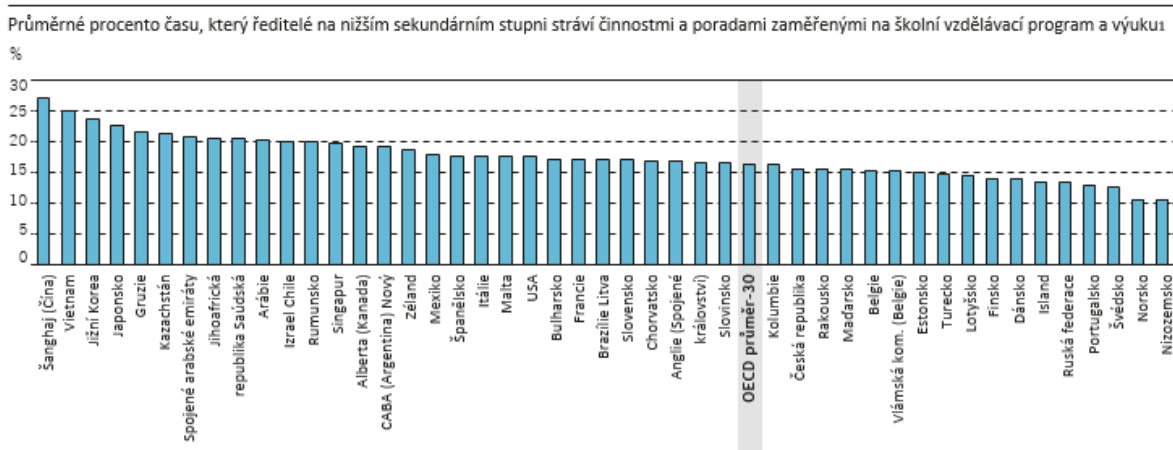
## Čas, který ředitelé škol tráví činnostmi zaměřenými na vzdělávací programy a výuku

Jak ředitelé podporují učitele ve stěžejních úkolech jejich práce? Šetření TALIS se ředitelů dotazovalo na poměr času stráveného během školního roku různými aktivitami souvisejícími s jejich ředitelskou funkcí. Ze sedmi aktivit uvedených v ředitelských dotaznících jedna úzce souvisí s podporou učitelů na dané škole: „Činnosti a porady zaměřené na školní vzdělávací program a výuku“ (Obrázek I.2.11, Tabulka I.2.31). Tato aktivita obvykle zahrnuje rozvoj školního vzdělávacího programu, výuku, hospitace ve třídách, mentorování učitelů, navrhování a organizaci aktivit profesního rozvoje pro učitele nebo spolupráci na hodnocení žáků. Představuje klíčovou složku pedagogického vedení ze strany ředitelů škol (OECD, 2016). Napříč zeměmi OECD ředitelé uvádí, že tímto typem aktivity stráví v průměru 16 % své pracovní doby. Jedná se tak o třetí časově nejnáročnější úkol ředitelů hned po administrativních úkonech a schůzkách<sup>12</sup> (30 % pracovní doby ředitelů) i úkonech souvisejících s vedením školy<sup>13</sup> (21 %).

### Obrázek I.2.11 Doba, kterou ředitelé stráví prací na vzdělávacích programech a výukou

Průměrné procento času, který ředitelé na nižším sekundárním stupni stráví činnostmi a poradami zaměřenými na školní vzdělávací program a výuku.<sup>1</sup>

Obrázek I.2.11 Doba, kterou ředitelé stráví prací na vzdělávacích programech a výukou



<sup>1</sup> Včetně tvorby vzdělávacího programu, výuky žáků, hospitací ve třídách, hodnocení žáků, mentorování učitelů, profesního rozvoje učitelů.

Země a ekonomiky jsou seřazeny sestupně podle průměrné doby, kterou ředitelé na nižším sekundárním stupni strávili dle svých výpovědí činnostmi a poradami zaměřenými na školní vzdělávací program a výuku v roce 2018.

Zdroj: OECD, TALIS 2018 Database, Table I.2.31.

<http://dx.doi.org/10.1787/888933932095>



## **Rámeček I.2.5 Pracovní doba učitelů a ředitelů od primárního až po vyšší sekundární stupeň vzdělávání**

### **Jak učitelé využívají čas během typického pracovního týdne**

Celková pracovní doba, kterou učitelé během typického týdne stráví samotnou výukou, se postupně snižuje se stupněm vzdělání, které jejich škola poskytuje. Ve 12 ze 13 zemí a ekonomik s daty pro stupně ISCED 1 a 2 učitelé na primárním stupni tráví výukou více hodin týdně než jejich kolegové na nižším sekundárním stupni, přičemž nejvyšší rozdíl je v CABA (Argentina), ve Francii a v Japonsku (více než 5 hodin týdně) (Tabulka I.2.28). Ještě nižší počet vyučovacích hodin lze v 10 z 11 zemí a ekonomik s daty pro stupně ISCED 2 a 3 pozorovat na vyšším sekundárním stupni, přičemž nejvýraznější rozdíl je v Dánsku (3,7 hodin) (Tabulka I.2.29). Rozdíl v počtu hodin strávených výukou reflektuje rozdíly v přímé výukové povinnosti napříč různými stupni vzdělání. Ve většině zemí a ekonomik OECD je statutární vyučovací doba na primárním stupni delší než na nižším sekundárním stupni, dokonce ještě delší než na vyšším sekundárním stupni (OECD, 2018).

Přestože učitelé na školách poskytujících vyšší stupeň vzdělání častěji vyučují méně hodin, celkový počet hodin jejich pracovní doby napříč různými stupni vzdělání vykazuje v zemích s dostupnými daty pro stupně ISCED 1 a 3 smíšený vzorec (Tabulky I.2.28 a I.2.29). Nejvýraznější rozdíl byl pozorován v CABA (Argentina), kde učitelé na primárním stupni pracují o 7,9 hodin (neboli 21 %) déle než jejich kolegové z nižšího sekundárního stupně, a ve Vlámské komunitě v Belgii, kde učitelé na primárním stupni pracují o 4,6 hodin (neboli 11 %) déle než učitelé na nižším sekundárním stupni.

Pracovní dobu, kterou učitelé netráví výukou, využívají napříč různými stupni vzdělání nepatrně rozdílně. V 7 ze 13 zemí s dostupnými daty pro stupně ISCED 1 a 2 je hned po výuce druhou časově nejnáročnější aktivitou plánování a příprava na vyučovací hodiny, která učitelům na primárním stupni zabere méně času než učitelům na nižším sekundárním stupni, zatímco v dalších třech zemích je trend opačný. Učitelé na primárním stupni v 8 ze 12 zemí a ekonomik stráví (podle typu aktivity) oproti svým kolegům z nižšího sekundárního stupně méně času mimoškolními aktivitami, konzultacemi s žáky a známkováním a opravou žákovských prací (Tabulka I.2.28). V Japonsku byl zaznamenán pozoruhodný posun, kdy učitelé na nižším sekundárním stupni tráví mimoškolními aktivitami téměř o sedm hodin více než učitelé na primárním stupni.

### **Jak ředitelé škol využívají svůj čas v průběhu školního roku**

V průměru ředitelé na nižším sekundárním stupni v zemích OECD stráví polovinu času administrativními úkoly a úkony i schůzkami souvisejícími s vedením, jednu třetinu času jednáním s místní komunitou lidí či představiteli obchodu či průmyslu ze stejné obce či kraje a méně než pětinu času činnostmi zaměřenými na školní vzdělávací program a výuku (Tabulka I.2.31). Procento času, který ředitelé tráví těmito aktivitami, je většinou podobné napříč všemi třemi stupni vzdělání v 11 zemích s dostupnými daty pro stupně ISCED 1 a 2 a ve 13 zemích a ekonomikách s dostupnými daty pro stupně ISCED 2 a 3. Nejvýraznější rozdíly lze pozorovat mezi nižším a vyšším sekundárním stupněm: v 8 zemích a ekonomikách s dostupnými daty ředitelé na vyšším sekundárním stupni tráví méně času než ředitelé na nižším sekundárním stupni jednáním s rodiči nebo zákonnými zástupci (Tabulky I.2.32 a I.2.33).



V roce 2018 byly také mezi jednotlivými zeměmi výrazné rozdíly ve způsobech, jakým ředitelé škol využívají svůj čas. Ředitelé tráví vyšší procento času činnostmi zaměřenými na školní vzdělávací program a výuku (více než 20 % celkové pracovní doby) ve východních zemích (Gruzie, Izrael, Japonsko, Kazachstán, Jižní Korea, Saúdská Arábie, Šanghaj [Čína], Spojené arabské emiráty a Vietnam) a v Jihoafrické republice a nižší procento (méně než 15 %) v Evropě (Dánsko, Estonsko, Finsko, Island, Lotyšsko, Nizozemsko, Norsko, Portugalsko, Ruská federace, Švédsko a Turecko) (Tabulka I.2.31). Tyto rozdíly částečně souvisí se způsobem definice a regulace povinností učitelů, které jsou v jednotlivých zemích rozdílné.

## DO JAKÉ MÍRY DOKÁŽOU UČITELÉ A ŠKOLY INOVOVAT?

Rychle se měnící společnosti, ekonomiky a technologie vyvolávají potřebu inovací ve vzdělávání. Schůzky na Vrcholném summitu o učitelské profesi v posledních letech zdůrazňují důležitost podpory inovací za účelem vytvoření vzdělávacího prostředí pro 21. století a podmínek pro úspěšné vzdělávací systémy. Zpráva OECD z roku 2014 s názvem Měření inovací ve vzdělávání: Nová perspektiva uvádí, že inovace ve vzdělání mohou přinést přidanou hodnotu ve čtyřech hlavních oblastech: 1) zlepšení výsledků učení a kvality vzdělávání; 2) spravedlivější přístup ke vzdělání a jeho využití i větší rovnost; 3) zlepšení efektivity, minimalizace nákladů a obecně „více muziky za méně peněz“ a 4) zavedení změn nezbytných pro přizpůsobení se rychlým změnám ve společnosti (OECD, 2014, s. 21).

Není ovšem úplně jasné, jak přesně definovat inovace. Zpráva OECD k šetření TALIS zveřejněná v roce 2012 definuje inovaci jako „... novou myšlenku nebo další rozvoj existujícího výrobku, postupu nebo metody, které jsou používány ve specifickém kontextu za účelem vytvoření přidané hodnoty.“ (Vieluf et al., 2012, s. 39). Zpráva poukázala na to, že postupné uzpůsobování existujících vlastností představuje jev, který lze běžněji pozorovat v souvislosti s inovacemi než s radikálními změnami. O něco novější zpráva OECD definuje inovace ve výuce jako „... proces řešení problémů zakořeněný v profesionalitě učitele, běžná reakce na řešení každodenních změn v neustále se měnících školních třídách“ (Paniagua a Istance, 2018, s. 13).

Literatura zabývající se inovacemi ve vzdělávání diskutuje několik náhledů na tuto problematiku. První perspektiva se týká inovativních vyučovacích postupů, které podporují žáky při osvojování si mezioborových dovedností (OECD, 2014). Kromě získávání tradičních gramotnostních dovedností, jako je čtení a počty, potřebují v dnešní době žáci k tomu, aby uspěli v komplexních moderních společnostech a rychle se měnících globálních pracovních trzích, rozsáhlejší a komplexnější dovednosti. Tyto dovednosti obsahují způsoby myšlení, práce a ovládání pracovních nástrojů i aspektů života v 21. století nebo na ně odkazují (Binkley et al., 2012; Bohle Carbonell et al., 2014). V tomto kontextu jsou nejčastěji jmenovány dovednosti kreativita a inovace, řešení problémů, kritické myšlení a digitální gramotnost, existují ovšem i další (OECD, 2015).

Druhá perspektiva zájmu v oblasti inovací se týká obecného přijímání inovativních postupů ze strany učitelů jako klíčových hráčů vzdělávacího procesu. Inovativní postupy obvykle zahrnují smíšené učení, využívání herních prvků, počítačové myšlení a zkušenostní nebo vtělené učení<sup>14</sup> (Paniagua a Istance, 2018). Průměrně napříč zeměmi OECD souhlasí nebo rozhodně souhlasí 79 % učitelů s tvrzením, že „většina učitelů v (jejich) škole se snaží přicházet s novými myšlenkami v oblasti výuky a vzdělávání“, což značí obecné zaměření učitelů na inovativní výuku. O něco méně učitelů s tímto tvrzením souhlasí v mnoha evropských zemích (obzvláště v Belgii, České republice, Nizozemsku a Portugalsku) než v ostatních oblastech světa (Tabulka I.2.35). Jak uvádí Paniagua a Istance (2018), existuje nesoulad v tom, jak jsou inovace chápány a uváděny v teorii, a tím, jakou podobu mají v praxi: „... současný svět inovací je plný stovek

velmi lokálně platných zkušeností a různých rámců a doporučení, které se slučují s novými cíli a obsahy učení, dovednostmi, organizačními faktory a různými proměnnými pedagogických znalostí.“ (Paniagua a Sánchez-Martí, 2018, s. 24). V průměru napříč zeměmi OECD souhlasí nebo rozhodně souhlasí 74 % učitelů s tvrzením, že většina učitelů v jejich škole je otevřena změnám (Obrázek I.2.12), a 77 % učitelů souhlasí nebo rozhodně souhlasí s tvrzením, že většina učitelů na jejich škole hledá nové způsoby, jak řešit problémy. Otevřenost vůči inovacím se zdá být nižší v evropských zemích než v dalších částech světa (Obrázek I.2.12, Tabulka I.2.35). Může to být způsobeno tím, že učitelé v evropských zemích vykazujících nejnižší stupeň inovací, jako například Belgie nebo Portugalsko, mnohem více lpí na předepsaném kurikulu. To ovšem nemůže vysvětlovat situaci ve všech evropských zemích – obzvláště pak ne v některých skandinávských zemích, které učitelům dávají velkou autonomii a umožňují zaměřovat se na praxi opřenu o důkazy. Není příliš pravděpodobné, že rozdíly těchto indikátorů pramení v jednotlivých zemích z kulturních rozdílů v chápání tohoto konceptu více než u jiných otázek, protože měření inovací prostřednictvím šetření TALIS prokazatelně umožňuje nejsilnější míru srovnatelnosti (více informací naleznete v publikaci TALIS 2018 Technical Report).

### **Rámeček I.2.6 Podpora škol v autonomní a inovativní práci v Portugalsku**

Portugalská vláda představila pilotní projekt s názvem „Projekt na podporu autonomie a flexibility vzdělávacích programů“ (PACF). Jedná se o projekt zaměřený na budování kompetencí 21. století u všech žáků a staví na vzdělávacích výstupech, kterých chce Portugalsko dosáhnout. Ty jsou v souladu s Portugalskou národní dovednostní strategií (2015) a jsou detailně popsány v profilu žáka sestavovaného na konci povinné školní docházky. Implementační plán PACF je holistický a akčně orientovaný. V první řadě tento program školám umožňuje učinit v rámci vzdělávacího programu několik rozhodnutí. Součástí jeho strategie je občanská výchova, která má rozvíjet znalosti, dovednosti a hodnoty žáků v oblasti demokratických institucí, udržitelnosti, lidských práv a zdraví, aby po ukončení školní docházky byli z žáků společensky a kulturně vnímaví jedinci. Další klíčovou komponentou programu PACF je přechod k průběžnému a závěrečnému hodnocení žáků ve 4.–6. ročníku, přičemž k monitorování učení žáka slouží i hodnocení projektů, výtvarných aktivit, prezentací a skupinových úkolů.

Úspěch implementace projektu PACF se odvíjí od vlastní zodpovědnosti školy, obzvláště pak učitelů, kteří mohou krok za krokem prosazovat inovace odpovídající lokálním a kontextuálním okolnostem. Vzhledem k tomuto aspektu má projekt PACF potenciál rozvíjet dovednosti žáků na základě místního kontextu a potřeb. Kromě toho program vytváří pro učitele a ředitele příležitost k profesní spolupráci na zavádění nových didaktických přístupů a mezioborových aktivit na jejich škole. Jednou z nejsilnějších stránek tohoto portugalského projektu je to, že ke změnám ve vyučování a učení zaujímá přístup tzv. zdola nahoru a zaměřuje se na potřebu toho, aby orgány na národní úrovni vhodně uzpůsobily své monitorovací postupy. Ve školním roce 2017/2018 se tohoto pilotního projektu dobrovolně zúčastnilo 200 škol. Portugalská vláda se nyní snaží rozšířit implementaci tohoto programu na národní úrovni a zavést zároveň adekvátní míru autonomie, způsobilosti a zodpovědnosti.

Vzdělávací reforma v Portugalsku přichází ve vhodnou chvíli, kdy země zaznamenává zvýšenou konkurenceschopnost své národní ekonomiky a lepší vzdělávací výsledky žáků, což svědčí o pevných základech základního vzdělávání.

---

*Zdroj: OECD (2018), Curriculum Flexibility and Autonomy in Portugal: An OECD Review, [www.oecd.org/education/2030/Curriculum-Flexibility-and-Autonomy-in-Portugal-an-OECD-Review.pdf](http://www.oecd.org/education/2030/Curriculum-Flexibility-and-Autonomy-in-Portugal-an-OECD-Review.pdf).*

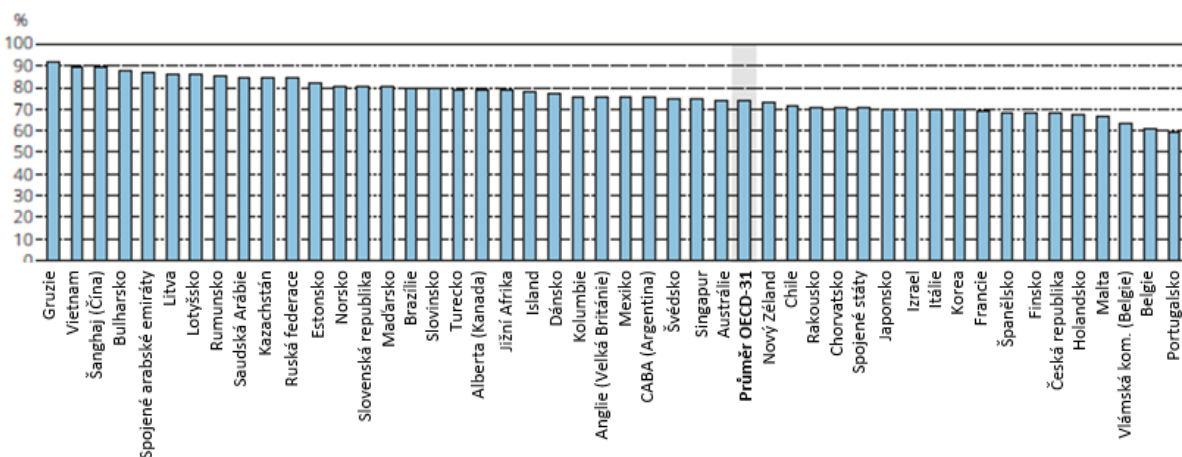
Názory učitelů na otevřenost jejich kolegů vůči změnám se také liší v závislosti na jejich vlastních charakteristikách (Tabulka I.2.38). V průměru napříč zeměmi OECD častěji uvádí, že jsou jejich kolegové otevřeni změnám, spíše učitelé ve věku 50 a více let než učitelé mladší 30 let (rozdíl 14 procentních bodů). To platí pro 36 zemí a ekonomik. V žádné ze zemí se neobjevil opačný jev, kdy by mladší učitelé uváděli vyšší otevřenost svých kolegů než starší učitelé. Kromě Portugalska jsou výsledky při srovnání začínajících a zkušenějších učitelů podobné. To není překvapující vzhledem ke skutečnosti, že věkové skupiny a léta praxe se částečně překrývají. Přesvědčivým vysvětlením může být souvislost s generačními rozdíly, kdy jsou mladší učitelé obecně otevřenější změnám, a protože je pro ně učitelství nové, mohou pouze navrhnout nové způsoby jeho realizace.

Výsledkem pak může být skutečnost, že starší učitelé uvádí větší míru otevřenosti vůči inovacím mezi svými kolegy (kteří jsou většinou mladší<sup>15</sup>) a mladší učitelé uvádí nižší míru otevřenosti vůči inovacím u svých kolegů (kteří jsou většinou starší<sup>16</sup>). Dřívější výzkumy skutečně zjistily, že ochota učitelů zavádět inovativní postupy nebo reformy má tendenci upadat s věkem a délkou jejich praxe (Goodson, Moore a Hargreaves, 2006). Je ovšem možné, že starší učitelé jen spoléhají na svou praxi a osvědčené vyučovací metody, takže možná právě proto projevují menší ochotu své postupy měnit. Výjimkou z tohoto jevu je Portugalsko, kde začínající učitelé častěji uvádí, že na jejich škole je změnám otevřena většina učitelů. Rámeček I.2.6 popisuje pilotní portugalský program zaměřený na podporu inovací ve školách a mezi učiteli, aby si jejich žáci osvojili kompetence pro 21. století.

Třetí pohled na inovace, který vychází z literatury, se týká školního kontextu otevřeného inovacím. V průměru napříč zeměmi OECD uvádí 78 % učitelů, že „většina učitelů v této škole si vzájemně poskytuje praktickou podporu při uplatňování nových myšlenek“. To podporuje myšlenku, že inovace mají také organizační složku, jež odráží vnímání inovativnosti, které učitelé na dané škole skupinově sdílí (Anderson a West, 1998). Tato organizační složka se zdá být výraznější v Gruzii, Kazachstánu, Šanghaji (Čína) a ve Vietnamu (kde tuto skutečnost uvedlo více než 90 % učitelů) a méně výrazná v Belgii a Portugalsku (kde tuto skutečnost uvedlo méně než 70 % učitelů) (Tabulka I.2.35).

### Obrázek I.2.12 Názor učitelů na postoj jejich kolegů vůči inovacím

Procento učitelů na nižším sekundárním stupni, kteří „souhlasí“ nebo „rozhodně souhlasí“ s tvrzením, že většina učitelů na jejich škole je otevřena změnám (OECD průměr-31).



Země a ekonomiky jsou seřazeny sestupně podle názorů učitelů nižšího sekundárního stupně na otevřenost svých kolegů ke změnám.

Zdroj: OECD, TALIS 2018 Database, Table I.2.35.  
<http://dx.doi.org/10.1787/888933932114>

## **Rámeček I.2.7 Inovace na primárním, nižším sekundárním a vyšším sekundárním stupni**

### **Názor učitelů na postoj jejich kolegů vůči inovacím**

Napříč zeměmi a ekonomikami s dostupnými daty mají více než dvě třetiny učitelů pozitivní názor na postoj svých kolegů vůči inovacím, ačkoli tento postoj je tím méně pozitivní, čím vyšší je stupeň vzdělání poskytovaný jejich školou (Tabulky I.2.35, I.2.36 a I.2.37). V závislosti na konkrétním tvrzení v 7 až 8 ze 13 zemí a ekonomik s dostupnými daty pro ISCED 1 a 2 uvádí učitelé na primárním stupni častěji než jejich kolegové na nižším sekundárním stupni, že většina učitelů na jejich škole se snaží přicházet v oblasti výuky a vzdělávání s novými myšlenkami, jsou otevřeni změnám, hledají nové způsoby řešení problémů a poskytují si navzájem při uplatňování nových myšlenek praktickou podporu (Tabulka I.2.36). Rozdíly jsou obzvláště výrazné ve Vlámské komunitě v Belgii, kde je procento učitelů, kteří souhlasí nebo rozhodně souhlasí s různými tvrzeními, o 7 až 17 procentních bodů vyšší mezi učiteli na primárním stupni než mezi učiteli na nižším sekundárním stupni, a v Japonsku, kde je tento poměr vyšší o 8 až 12 procentních bodů. Ještě menší procento učitelů na vyšším sekundárním stupni v 11 zemích a ekonomikách s dostupnými daty pro stupně ISCED 2 a 3 uvádí otevřenost svých kolegů vůči vzdělávacím inovacím. Významný rozdíl je v podílech učitelů, kteří souhlasí nebo rozhodně souhlasí s různými tvrzeními, v 5 až 7 zemích (dle příslušného tvrzení, Tabulka I.2.37).

Ředitelé škol také uvádí vysokou míru pozitivního postoje k inovacím na svých školách (Tabulka I.2.39). V průměru napříč zeměmi OECD souhlasí nebo rozhodně souhlasí 85 % až 89 % ředitelů škol s následujícími tvrzeními o své škole: „Tato škola je připravena rychle poskytnout podporu při zavádění nových postupů“ (89 %), „Tato škola dokáže rychle rozpoznat potřebu dělat něco jinak“ (89 %), „Tato škola dokáže v případě potřeby rychle reagovat na změny“ (88 %) a „Tato škola ochotně přijímá nové nápady“. Kromě školní atmosféry příznivé pro inovace jsou důležitým předpokladem pro inovace určité systémové charakteristiky, protože jejich přítomnost školám usnadňuje přizpůsobovat se rychlému vývoji. Jednu takovou charakteristiku zdokumentovalo několik zpráv OECD (Kools a Stoll, 2016; Vieluf et al., 2012), které poukázaly na význam profesních vzdělávacích komunit, protože ty nabízí učitelům neustálou zpětnou vazbu, podporují tak pravidelné změny a pozitivně ovlivňují kvalitu výuky a výkony žáků (Bolam et al., 2005; Louis a Marks, 1998). Profesní komunity pro učení budou podrobně probírány v Části II této zprávy (je ve fázi přípravy).



## Poznámky

1. Třída, o které vypovídají učitelé nižšího sekundárního stupně, je první třída na nižším sekundárním stupni, kterou tito učitelé účastníci se šetření vyučovali ve škole po 11.00 v úterý předcházejícímu dni, kdy dotazník vyplňovali.
2. Dalším projektem souvisejícím s šetřením TALIS je TALIS Video Studie, jejímž cílem je zachytit výuku v několika zemích prostřednictvím videozáznamu. Studie užitečným způsobem doplní vlastní výpovědi učitelů ohledně jejich postupů ve třídě a subjektivně vnímané zdatnosti shromážděné v šetření TALIS.
3. Průměr OECD odpovídá aritmetickému průměru odhadu zemí a ekonomik OECD, které se zúčastnily šetření TALIS s posuzovanými daty.
4. Data z šetření TALIS lze dále zkoumat v rámci řešení této otázky v budoucích výzkumech.
5. Odpovědi nabízené na tuto otázku nebyly ve francouzské verzi učitelského dotazníku v letech 2013 a 2018 naprosto stejné. Dodatečná analýza francouzských dat z let 2013 a 2018 ovšem potvrzuje snižující se podíl učitelů, kteří mají pocit, že jsou schopni žákům poskytnout alternativní vysvětlení, pokud jsou zmateni.
6. Data z šetření TALIS také ukazují, že začínající učitelé uvádí silnější potřebu profesního rozvoje ve věci chování žáků a vedení třídy (viz Kapitolu 5 a Tabulku I.5.18).
7. V průměru napříč zeměmi OECD učitelé pracující na plný úvazek pracují celkem 40,8 hodin a vyučují 21,6 hodin, zatímco učitelé pracující na částečný úvazek (tj. učitelé pracující maximálně na 90 % úvazku celkového počtu hodin při zvážení všech učitelských úvazků) pracují celkem 31,9 hodin a vyučují 17,2 hodiny týdně (Databáze OECD TALIS 2018).
8. Součet hodin strávených různými úkoly nemusí odpovídat celkovému počtu pracovních hodin, protože učitelé byli dotazováni na každý tento prvek zvlášť. Proto je třeba poměr celkové doby, kterou učitelé stráví každou z těchto činností, interpretovat s velkou opatrností. Abychom usnadnili chápání těchto výsledků, jsou tyto procentuální podíly zahrnuty do textu. Je také důležité podotknout, že data představují průměry od všech učitelů účastnících se šetření, tedy včetně pracujících na částečný úvazek. Přesto je v průměru napříč zeměmi OECD podíl celkového počtu hodin stráveného výukou u učitelů na plný úvazek (53 %) velmi podobný jako u učitelů pracujících na částečný úvazek (54 %) (databáze OECD TALIS).
9. Výsledky pro Chile je nutné interpretovat s opatrností, protože běžná vyučovací hodina tam trvá 45, a nikoli 60 minut.
10. V Chile došlo v dubnu 2016 k reformě doby nepřímé pedagogické činnosti jako součásti hodin pracovního úvazku, a to zákonným ustanovením, které zakládá Systém pro profesní rozvoj učitelů (Sistema de Desarrollo Profesional Docente). Zákon z roku 2016 stanovuje nižší podíl přímé pedagogické činnosti od roku 2017 (70 % pracovní doby) a od roku 2019 (65 % pracovní doby) (Santiago et al., 2017, s. 273).
11. Důkazy o klesajícím trendu se začaly objevovat i v Německu (Philipp a Kunter, 2013).
12. Součástí tohoto úkolu jsou i nařízení, zprávy, rozpočet školy, příprava rozvrhu a složení třídy i odpovědi na požadavky okresních, regionálních, státních nebo národních úředníků pro vzdělání.



13. Součástí tohoto úkolu je strategické plánování, vedení a management (např. tvorba plánů pro zlepšení školy) i otázky lidských zdrojů a personální záležitosti (např. nábor zaměstnanců). Lze ho považovat i za úkol orientovaný na učitele.
14. Snahou smíšeného učení je využít potenciál nových technologií pro individualizovanější vyučování a přímou výuku. Gamifikace využívá didaktické jádro hraní a výhody hravého prostředí k zapojení žáků a zajištění jejich osobní pohody. Počítačové myšlení protíná ICT a digitální gramotnost. Jeho cílem je věnovat se matematice jako jazyku pro kódování a na informační a komunikační technologie nahlíží jako na platformu pro rozvoj schopnosti žáků řešit problémy. Zkušenostní učení představuje takové přístupy, při kterých žáci přichází do přímého kontaktu se studovanou realitou. Ztělesňující učení představuje takové pedagogické přístupy, které se zaměřují na jiné než mentální faktory zapojené do učení a které reflektují důležitost těla a pocitů (Paniagua a Istance, 2018).
15. Počet let učitelské praxe se v rámci jedné školy značně liší. V průměru napříč zeměmi OECD a všemi zeměmi a ekonomikami účastnicími se šetření TALIS představuje rozdíl v letech praxe učitelů mezi jednotlivými školami jen 8 % celkového rozdílu v letech praxe učitelů.
16. Viz poznámka č. 15 na konci textu.

## Odkazy

ACT Government: Education (2016), Teachers' Guide to Assessment, ACT Government: Education, [www.education.act.gov.au/ data/ assets/pdf\\_file/0011/297182/Teachers-Guide-To-Assessment.pdf](http://www.education.act.gov.au/data/assets/pdf_file/0011/297182/Teachers-Guide-To-Assessment.pdf).

Anderson, N. and M. West (1998), „Measuring climate for work group innovation: Development and validation of the team climate inventory”, *Journal of Organizational Behavior*, Vol. 19/3, pp. 235-258,

<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1002/%28SICI%291099-1379%28199805%2919%3A3%3C235%3A%3AAID-JOB837%3E3.0.CO%3B2-C>.

Avanzi, L. et al. (2013), „Cross-validation of the Norwegian Teacher's Self-Efficacy Scale (NTSES)”, *Teaching and Teacher Education*, Vol. 31, pp. 69-78,

<http://dx.doi.org/10.1016/J.TATE.2013.01.002>.

Baumert, J. et al. (2010), „Teachers' mathematical knowledge, cognitive activation in the classroom, and student progress”, *American Educational Research Journal*, Vol. 47/1, pp. 133-180, <http://dx.doi.org/10.3102/0002831209345157>.

Binkley, M. et al. (2012), „Defining twenty-first century skills”, in Griffin, P., B. McGaw and E. Care (eds.), *Assessment and Teaching of 21st Century Skills*, Springer, Dordrecht, [http://dx.doi.org/10.1007/978-94-007-2324-5\\_2](http://dx.doi.org/10.1007/978-94-007-2324-5_2).

Bohle Carbonell, K. et al. (2014), „How experts deal with novel situations: A review of adaptive expertise”, *Educational Research Review*, Vol. 12, pp. 14-29,

<http://dx.doi.org/10.1016/J.EDUREV.2014.03.001>.

Bolam, R. et al. (2005), „Creating and Sustaining Effective Professional Learning Communities”, *DfES Research Report*, No. 637, University of Bristol, Bristol,

<http://dera.ioe.ac.uk/5622/1/RR637.pdf>.

Brouwers, A. and W. Tomic (2000), „A longitudinal study of teacher burnout and perceived self-efficacy in classroom management”, *Teaching and Teacher Education*, Vol. 16/2, pp. 239-253, [http://dx.doi.org/10.1016/S0742-051X\(99\)00057-8](http://dx.doi.org/10.1016/S0742-051X(99)00057-8).

Caprara, G. et al. (2006), „Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level”, *Journal of School Psychology*, Vol. 44/6, pp. 473-490, <http://dx.doi.org/10.1016/j.jsp.2006.09.001>.

Cárdenas, S. (2016), „Curriculum reform and twenty-first century skills in Mexico: Are standards and teacher training materials aligned?”, in Reimers, F. and C. Chung (eds.), *Teaching and Learning for the Twenty-First Century: Educational Goals, Policies and Curricula from Six Nations*, Harvard Education Press, Cambridge, MA.

Case, R. (1985), *Intellectual Development: Birth to Adulthood*, Academic Press, London.

Chesnut, S. and H. Burley (2015), „Self-efficacy as a predictor of commitment to the teaching profession: A meta-analysis”, *Educational Research Review*, Vol. 15, pp. 1-16, <http://dx.doi.org/10.1016/j.edurev.2015.02.001>.

Chetty, R., J. Friedman and J. Rockoff (2014), „Measuring the impacts of teachers II: Teacher value-added and student outcomes in adulthood”, *American Economic Review*, Vol. 104/9, pp. 2633-79.

Comi, S. et al. (2017), „Is it the way they use it? Teachers, ICT and student achievement”, *Economics of Education Review*, Vol. 56, pp. 24-39,

<http://dx.doi.org/10.1016/j.econedurev.2016.11.007>.

Creemers, B. and L. Kyriakides (2008), *The Dynamics of Educational Effectiveness: A Contribution to Policy, Practice and Theory in Contemporary Schools*, Routledge, Abingdon, <https://lib.ugent.be/nl/catalog/rug01:001240853>.

Echazarra, A. et al. (2016), „How teachers teach and students learn: Successful strategies for school”, *OECD Education Working Papers*, No. 130, OECD Publishing, Paris,

<https://dx.doi.org/10.1787/5jm29kpt0xxx-en>.

Fauth, B. et al. (2014), „Student ratings of teaching quality in primary school: Dimensions and prediction of student outcomes”, *Learning and Instruction*, Vol. 29, pp. 1-9,

<http://dx.doi.org/10.1016/j.learninstruc.2013.07.001>.

Fraillon, J. et al. (2014), *Preparing for Life in a Digital Age: The IEA International Computer and Information Literacy Study International Report*, Springer International Publishing, Heidelberg,

[www.iea.nl/fileadmin/user\\_upload/Publications/Electronic\\_versions/ICILS\\_2013\\_International\\_Report.pdf](http://www.iea.nl/fileadmin/user_upload/Publications/Electronic_versions/ICILS_2013_International_Report.pdf).

Gil-Flores, J., J. Rodríguez-Santero and J. Torres-Gordillo (2017), „Factors that explain the use of ICT in secondary-education classrooms: The role of teacher characteristics and school infrastructure”, *Computers in Human Behavior*, Vol. 68, pp. 441-449, <http://dx.doi.org/10.1016/J.CHB.2016.11.057>.

Gobierno de México (n.d.), *Nuevo Modelo Educativo [New Educational Model]*, [www.gob.mx/nuevomodeloeducativo](http://www.gob.mx/nuevomodeloeducativo) (accessed on 25 February 2019).

Goodson, I., S. Moore and A. Hargreaves (2006), „Teacher nostalgia and the sustainability of reform: The generation and degeneration of teachers’ missions, memory, and meaning”, *Educational Administration Quarterly*, Vol. 42/1, pp. 42-61,

<http://dx.doi.org/10.1177/0013161X05278180>.

Hargreaves, A. (1992), „Time and teachers’ work: An analysis of the intensification thesis”, *Teachers College Record*, Vol. 94/1, pp. 87-108

[www.tcrecord.org/content.asp?contentid=179](http://www.tcrecord.org/content.asp?contentid=179).

Hattie, J. (2009), *Visible Learning: A Synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*, Routledge, London.

Hattie, J. and H. Timperley (2007), „The power of feedback”, *Review of Educational Research*, Vol. 77/1, pp. 81-112, <http://dx.doi.org/10.3102/003465430298487>.

Hiebert, J. and D. Grouws (2007), „The effect of classroom mathematics teaching on students’ learning”, in Lester, F. (ed.), *Second Handbook of Research on Mathematics Teaching and Learning*, Information Age Publishing Inc., Charlotte, NC.

Holzberger, D., A. Philipp and M. Kunter (2013), „How teachers’ self-efficacy is related to instructional quality: A longitudinal analysis”, *Journal of Educational Psychology*, Vol. 105/3, pp. 774-786, <http://dx.doi.org/10.1037/a0032198>.

Ingersoll, R. and G. Collins (2018), „The status of teaching as a profession”, in Ballantine, J., J. Spade and J. Stuber (eds.), *Schools and Society: A Sociological Approach to Education*, Pine

Forge Press/Sage Publications, Thousand Oaks, CA, [https://repository.upenn.edu/gse\\_pubs/221](https://repository.upenn.edu/gse_pubs/221).

Isac, M. et al. (2015), *Teaching Practices in Primary and Secondary Schools in Europe: Insights from Large-Scale Assessments in Education*, JRC Science and Policy Report, Publications Office of the European Union, Luxembourg, <http://dx.doi.org/10.2788/383588>.

Kane, T. and S. Cantrell (2010), *Learning about Teaching: Initial Findings from the Measures of Effective Teaching Project About the Measures of Effective Teaching Project*, Bill & Melinda Gates Foundation, Seattle, WA,

<https://docs.gatesfoundation.org/Documents/preliminary-findings-research-paper.pdf>.

Kane, T., J. Rockoff and D. Staiger (2008), „What does certification tell us about teacher effectiveness? Evidence from New York City”, *Economics of Education Review*, Vol. 27/6, pp. 615-631.

Klassen, R. and V. Tze (2014), „Teachers’ self-efficacy, personality, and teaching effectiveness: A meta-analysis”, *Educational Research Review*, Vol. 12, pp. 59-76, <http://dx.doi.org/10.1016/j.edurev.2014.06.001>.

Klassen, R. et al. (2011), „Teacher efficacy research 1998-2009: Signs of progress or unfulfilled promise?”, *Educational Psychology Review*, Vol. 23/1, pp. 21-43,

<http://dx.doi.org/10.1007/s10648-010-9141-8>.

Klieme, E., C. Pauli and K. Reusser (2009), „The Pythagoras study: Investigating effects of teaching and learning in Swiss and German mathematics classrooms”, in Janík, T. and T. Seidel (eds.), *The Power of Video Studies in Investigating Teaching and Learning in the Classroom*, Waxmann, Münster.

Klusmann, U. et al. (2008), „Teachers’ occupational well-being and quality of instruction: The important role of self-regulatory patterns”, *Journal of Educational Psychology*, Vol. 100/3, pp. 702-715, <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.100.3.702>.

Kools, M. and L. Stoll (2016), „What Makes a School a Learning Organisation?”, *OECD Education Working Papers*, No. 137, OECD Publishing, Paris,

<https://dx.doi.org/10.1787/5jlwm62b3bvh-en>.

Kunter, M. et al. (2013), „Professional competence of teachers: Effects on instructional quality and student development”, *Journal of Educational Psychology*, Vol. 105/3, pp. 805-820, <http://dx.doi.org/10.1037/a0032583>.

Kunter, M. and T. Voss (2013), „The model of instructional quality in COACTIV: A multicriteria analysis”, in Kunter, M. et al. (eds.), *Cognitive Activation in the Mathematics Classroom and Professional Competence of Teachers*, Springer, New York, NY,

[http://dx.doi.org/10.1007/978-1-4614-5149-5\\_6](http://dx.doi.org/10.1007/978-1-4614-5149-5_6).

Kyriakides, L., R. Campbell and A. Gagatsis (2000), „The significance of the classroom effect in primary schools: An application of Creemers’ comprehensive model of educational effectiveness”, *School Effectiveness and School Improvement*, Vol. 11/4, pp. 501-529, <http://dx.doi.org/10.1076/1076/11.4.501.3560>.

Kyriakides, L. and B. Creemers (2008), „Using a multidimensional approach to measure the impact of classroom-level factors upon student achievement: a study testing the validity of the dynamic model”, *School Effectiveness and School Improvement*, Vol. 19/2, pp. 183-205,

<http://dx.doi.org/10.1080/09243450802047873>.

- Lavy, V. (2016), „What Makes an Effective Teacher? Quasi-Experimental Evidence”, *CESifo Economic Studies*, Vol. 62/1, pp. 88-125, <http://dx.doi.org/10.1093/cesifo/ifv001>.
- Le Donné, N., P. Fraser and G. Bousquet (2016), „Teaching Strategies for Instructional Quality: Insights from the TALIS-PISA Link Data”, *OECD Education Working Papers*, No. 148, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/5jln1hlsr0lr-en>.
- Lipowsky, F. et al. (2009), „Quality of geometry instruction and its short-term impact on students’ understanding of the Pythagorean Theorem”, *Learning and Instruction*, Vol. 19/6, pp. 527-537, <http://dx.doi.org/10.1016/j.learninstruc.2008.11.001>.
- Little, O., L. Goe and C. Bell (2009), *A Practical Guide to Evaluating Teacher Effectiveness*, National Comprehensive Center for Teacher Quality, Washington, DC.
- Louis, K. and H. Marks (1998), „Does professional community affect the classroom? Teachers’ work and student experiences in restructuring schools”, *American Journal of Education*, Vol. 106/4, pp. 532-575, <https://doi.org/10.1086/444197>.
- Martin, M. et al. (2013), „Effective schools in reading, mathematics, and science at the fourth grade”, in Martin, M. and I. Mullis (eds.), *TIMSS and PIRLS 2011: Relationships Among Reading, Mathematics, and Science Achievement at the Fourth Grade - Implications for Early Learning*, TIMSS & PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College and International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), Chestnut Hill, MA, [https://timssandpirls.bc.edu/timsspirls2011/downloads/TP11\\_Chapter\\_3.pdf](https://timssandpirls.bc.edu/timsspirls2011/downloads/TP11_Chapter_3.pdf).
- Mostafa, T. and J. Pál (2018), „Science teachers’ satisfaction: Evidence from the PISA 2015 teacher survey”, *OECD Education Working Papers*, No. 168, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/1ecdb4e3-en>.
- Muijs, D. and D. Reynolds (2002), „Teachers’ beliefs and behaviors: What really matters?”, *The Journal of Classroom Interaction*, Vol. 37/2, pp. 3-15, [www.jstor.org/stable/23870407](http://www.jstor.org/stable/23870407).
- Muijs, D. and D. Reynolds (2001), *Effective Teaching: Evidence and Practice*, Sage Publications, London.
- Nilsen, T. and J. Gustafsson (eds.) (2016), *Teacher Quality, Instructional Quality and Student Outcomes: Relationships Across Countries, Cohorts and Time*, IEA Research for Education, Springer Open/International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-319-41252-8>.
- O’Dwyer, L., Y. Wang and K. Shields (2015), „Teaching for conceptual understanding: A cross-national comparison of the relationship between teachers’ instructional practices and student achievement in mathematics”, *Large-scale Assessments in Education*, Vol. 3/1, pp. 3-30, <http://dx.doi.org/10.1186/s40536-014-0011-6>.
- OECD (2018), *Curriculum Flexibility and Autonomy in Portugal: an OECD Review*, OECD, Paris, [www.oecd.org/education/2030/Curriculum-Flexibility-and-Autonomy-in-Portugal-an-OECD-Review.pdf](http://www.oecd.org/education/2030/Curriculum-Flexibility-and-Autonomy-in-Portugal-an-OECD-Review.pdf).
- OECD (2018), *Education at a Glance 2018: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-en>.
- OECD (2018), *Effective Teacher Policies: Insights from PISA*, PISA, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264301603-en>.
- OECD (2018), *Teaching for the Future: Effective Classroom Practices To Transform Education*, OECD Publishing, Paris,



<https://dx.doi.org/10.1787/9789264293243-en>.

OECD (2016), PISA 2015 Results (Volume II): Policies and Practices for Successful Schools, PISA, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264267510-en>.

OECD (2016), School Leadership for Learning: Insights from TALIS 2013, TALIS, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264258341-en>.

OECD (2015), OECD Skills Outlook 2015: Youth, Skills and Employability, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264234178-en>.

OECD (2015), Students, Computers and Learning: Making the Connection, PISA, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264239555-en>.

OECD (2014), Measuring Innovation in Education: A New Perspective, Educational Research and Innovation, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264215696-en>.

OECD (2014), TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning, TALIS, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264196261-en>.

OECD (2005), Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers, Education and Training Policy, OECD Publishing, Paris,

<https://dx.doi.org/10.1787/9789264018044-en>.

Orphanos, S. and M. Orr (2014), „Learning leadership matters”, Educational Management Administration & Leadership, Vol. 42/5, pp. 680-700,

<http://dx.doi.org/10.1177/1741143213502187>.

Paniagua, A. and D. Istance (2018), Teachers as Designers of Learning Environments: The Importance of Innovative Pedagogies, Educational

Research and Innovation, OECD Publishing, Paris,  
<https://dx.doi.org/10.1787/9789264085374-en>.

Paniagua, A. and A. Sánchez-Martí (2018), „Early Career Teachers: Pioneers Triggering Innovation or Compliant Professionals?”, OECD Education Working Papers, No. 190, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/4a7043f9-en>.

Philipp, A. and M. Kunter (2013), „How do teachers spend their time? A study on teachers’ strategies of selection, optimisation, and compensation over their career cycle”, Teaching and Teacher Education, Vol. 35, pp. 1-12, <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2013.04.014>.

Pollard, A. (2010), Professionalism and Pedagogy: A Contemporary Opportunity: A Commentary by the Teaching and Learning Research Programme and the General Teaching Council for England, TLRP/Institute of Education/University of London, London, <https://dera.ioe.ac.uk/11320/>.

Rjosk, C. et al. (2014), „Socioeconomic and language minority classroom composition and individual reading achievement: The mediating role of instructional quality”, Learning and Instruction, Vol. 32, pp. 63-72, <http://dx.doi.org/10.1016/j.learninstruc.2014.01.007>.

Rožman, M. and E. Klieme (2017), „Exploring cross-national changes in instructional practices: evidence from four cycles of TIMSS”, IEA Policy brief, No. 13, IEA, Amsterdam, [http://pub.iea.nl/fileadmin/user\\_upload/Policy\\_Briefs/IEA\\_Policy\\_Brief\\_Feb2017.pdf](http://pub.iea.nl/fileadmin/user_upload/Policy_Briefs/IEA_Policy_Brief_Feb2017.pdf).

Santiago, P. et al. (2017), OECD Reviews of School Resources: Chile 2017, OECD Reviews of School Resources, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264285637-en>.



Scheerens, J. (2016), *Educational Effectiveness and Ineffectiveness: A Critical Review of the Knowledge Base*, Springer, Dordrecht.

Scherer, R. and J. Gustafsson (2015), „Student assessment of teaching as a source of information about aspects of teaching quality in multiple subject domains: An application of multilevel bifactor structural equation modeling”, *Frontiers in Psychology*, Vol. 6, pp. 1-15, <http://dx.doi.org/10.3389/fpsyg.2015.01550>.

Seidel, T., R. Rimmel and M. Prenzel (2005), „Clarity and coherence of lesson goals as a scaffold for student learning”, *Learning and Instruction*, Vol. 15/6, pp. 539-556, <http://dx.doi.org/10.1016/j.learninstruc.2005.08.004>.

Severin, E. (2016), „Building and Sustaining National ICT/Education Agencies : Lessons from Chile (Enlaces)”, *SABER-ICT Technical Paper Series*, No. 7, World Bank, Washington, DC,

Skaalvik, E. and S. Skaalvik (2010), „Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations”, *Teaching and Teacher Education*, Vol. 26/4, pp. 1059-1069,

<http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2009.11.001>.

Tschannen-Moran, M. and A. Hoy (2001), „Teacher efficacy: Capturing an elusive construct”, *Teaching and Teacher Education*, Vol. 17/7, pp. 783-805, [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1).

van de Vijver, F. and J. He (2014), „Report on Social Desirability, Midpoint and Extreme Responding in TALIS 2013”, *OECD Education Working Papers*, No. 107, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/5jxswcft76h-en>.

van Tartwijk, J. and K. Hammerness (2011), „The neglected role of classroom management in teacher education”, *Teaching Education*, Vol. 22/2, pp. 109-112,

<http://dx.doi.org/10.1080/10476210.2011.567836>.

Vieluf, S. et al. (2012), *Teaching Practices and Pedagogical Innovations: Evidence from TALIS*, TALIS, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264123540-en>.

Wagner, W. et al. (2013), „Construct validity of student perceptions of instructional quality is high, but not perfect: Dimensionality and generalizability of domain-independent assessments”, *Learning and Instruction*, Vol. 28, pp. 1-11,

<http://dx.doi.org/10.1016/j.learninstruc.2013.03.003>.



### **3. MĚNÍCÍ SE PROSTŘEDÍ PRO VYUČOVÁNÍ**

Tato kapitola popisuje distribuci učitelů z hlediska věku, zkušeností a pohlaví učitelů a ředitelů 2. stupně základních škol v zemích a ekonomikách podílejících se na šetření TALIS a zjišťuje, jak se jejich demografické charakteristiky a zkušenosti vyvíjely od roku 2008. Dále sleduje, jak se učitelé vyrovnávají se společenskými změnami, které s rostoucí diverzitou tříd a škol přetvořily kontext, v němž vyučování probíhá. Rovněž zkoumá postupy, které školy implementovaly v reakci na diverzitu žáků, a připravenost učitelů a sebedůvěru vyučovat v těchto stále různorodějších prostředích. Kromě toho se kapitola zabývá klimatem školy a třídy jako důležitého činitele jak pro učení se a spokojenost žáků, tak pro sebedůvěru a nasazení učitelů. Na závěr připravuje půdu pro zbývající kapitoly této zprávy tím, že identifikuje problémy se školními zdroji, které podle učitelů a vedoucích pracovníků zasluhují zvláštní pozornost.

---

#### **Poznámka ohledně Izraele**

Statistické údaje pro Izrael dodává příslušný úřad státu Izrael, který za ně zodpovídá. Využitím těchto dat OECD není dotčen status Golanských výšin, Východního Jeruzaléma a izraelských osad na Západním břehu Jordánu dle mezinárodního práva.

## Hlavní zjištění

- Napříč všemi zeměmi a ekonomikami OECD, které se podílejí na Mezinárodním výzkumu o vyučování a učení (TALIS), jsou ředitelé obecně starší než učitelé, přičemž průměrný věk ředitele je 52 let ve srovnání s věkem učitele 44 let. Nicméně učitelské sbory za posledních 5 až 10 let v řadě zemí zestárlý.
- Ženy tvoří 68 % učitelských sborů, avšak napříč všemi zeměmi a ekonomikami OECD podílejícími se na šetření TALIS je v průměru pouze 47 % ředitelských míst obsazeno ženami.
- Jak potvrzují vedoucí pracovníci škol, pokud jde o socioekonomické, kulturní a jazykové zázemí nebo vzdělávací potřeby v průměru napříč zeměmi a ekonomikami OECD podílejícími se na šetření TALIS pracuje mezi 17 % až 31 % učitelů ve školách s různorodým složením žáků. Protože je nepravděpodobné, že by se v rámci stejné školy soustředily všechny formy diverzity najednou, podíl učitelů skutečně pracujících s různorodými žáky je pravděpodobně mnohem vyšší. Tyto průměry ovšem skrývají významné rozdíly napříč zeměmi.
- Podle vedoucích pracovníků více než 75 % škol implementuje zásady rovnosti, které řeší sexuální a socioekonomickou diskriminaci, a to napříč zeměmi a ekonomikami OECD podílejícími se na šetření TALIS.
- Podle vedoucích pracovníků jsou nejběžnější zásady a postupy související s diverzitou ty, které jsou přímo součástí výukových procesů: 80 % učitelů pracujících v multikulturních školách pracuje v takové škole, která integrovala globální problémy do celých osnov a učí žáky, jak řešit etnickou a kulturní diskriminaci. Zásady a opatření propagující různé kultury jsou méně časté: jen 61 % učitelů pracujících v multikulturních školách pracuje v takové škole, která podporuje aktivity či organizace povzbuzující žáky k vyjadřování různých etnických a kulturních identit.
- Podle vedoucích pracovníků jsou školy v zemích a ekonomikách OECD podílejících se na šetření TALIS většinou prosty každodenních a týdenních bezpečnostních incidentů. Nicméně stále 14 % ředitelů škol uvádí pravidelné incidenty zastrahování nebo šikanování mezi žáky. Změna v průběhu času naznačuje, že frekvence incidentů souvisejících se šikanou se podle zpráv ředitelů od roku 2013 v osmi zúčastněných zemích a ekonomikách snížila, ale v několika zemích podle ředitelů narostla, což volá po důkladném sledování a konkrétních krocích.
- Vztahy mezi učiteli a jejich žáky jsou mimořádně pozitivní. Napříč zeměmi a ekonomikami OECD podílejícími se na šetření TALIS průměrně 96 % učitelů potvrzuje, že žáci s učiteli obvykle vycházejí dobře – už od roku 2008 ve většině zemí s dostupnými údaji. Změna ve vztazích žáků a učitelů v průběhu času také odhaluje, že víra učitelů v důležitost spokojenosti žáků se ve většině zemí od roku 2008 zvýšila.
- Nejčastějšími problémy se zdroji je podle vedoucích pracovníků škol v zúčastněných zemích a ekonomikách nedostatek: 1) podpůrného personálu; 2) učitelů s kompetencí vyučovat žáky se speciálními vzdělávacími potřebami; 3) času na pedagogické vedení (každý z těchto problémů je uváděn přibližně třetinou ředitelů).
- Nejčastějšími prioritami uváděnými učiteli v zúčastněných zemích a ekonomikách pro intervenci jsou: 1) snížení počtu žáků ve třídě (uváděno 65 % učitelů); 2) zvýšení platů učitelů (64 %); 3) nabídka vysoce kvalitního profesního rozvoje pro učitele (55 %); 4) snížení administrativní zátěže učitelů (55 %).

## ÚVOD

Od prvního cyklu šetření TALIS v roce 2008 svět zaznamenal výrazné změny: celosvětový nárůst střední třídy, výraznější digitalizace, rychlé šíření inovací, finanční krize v roce 2008 a její následné dopady, rostoucí tlak na veřejné rozpočty, výzvy pro sociální soudržnost i demokratické hodnoty a v posledních letech velký příliv uprchlíků. Všechny tyto trendy mají dopad nejen na země a společnosti, ale také na žáky, učitele a vedoucí pracovníky v jejich vzdělávacích systémech (OECD, 2016; OECD, 2019).

Kromě dopadu na charakteristiky a profily žáků i učebního prostředí a klimatu na školách a třídách tyto problémy také zpochybňují způsob vnímání vzdělávání a povahu vyučování v 21. století, což přináší naléhavou potřebu přizpůsobovat se nové realitě, protože tempo změn se zrychluje.

Dnes je široce přijímáno, že mají-li dnešní žáci uspět ve své kariéře a osobním životě, potřebují rozvinout širší znalosti, dovednosti a postoje než předchozí generace (Kuhn a Weinberger, 2005; OECD, 2018; UNESCO, 2016). To nutí vzdělávací systémy k revizi svých kurikul a způsobů, jakým jsou vyučovány, a k přípravě žáků jako sebevědomých a odpovědných občanů na konfrontaci s budoucností (Barber a Mourshed, 2009; Reimers a Chung, 2016; UNESCO, 2016). Proto je práce učitelů složitější než kdy dříve a vyvstává otázka, jak dobře jsou učitelé na tyto nové podmínky a nové požadavky připraveni. Tato kapitola popisuje aktuální podmínky vyučování a rozsah a složitost změn od dvou předchozích šetření TALIS v letech 2008 a 2013.

Silný vliv učitelů na kvalitu vyučování a úspěchy žáků je široce přijímán (Hattie, 2009; Kyriakides, Christoforou a Charalambous, 2013) tak jako významná role pedagogického vedení jako nástroje ke zlepšení na úrovni školy (Hallinger a Heck, 2010; Hornig a Loeb, 2010; Scheerens a Bosker, 1997).

Uznání, že učitelé jsou centrem vyučovacího procesu a pedagogického vedení, je pro zvýšení kvality vzdělávání zásadní. Tato kapitola začíná popisem profilů učitelů a ředitelů 2. stupně základních škol v zemích a ekonomikách podílejících se na šetření TALIS z hlediska věku, zkušeností, genderového rozložení a také toho, jak se demografické charakteristiky a zkušenosti vyvíjely od roku 2008. Dále zkoumá, jak učitelé reagují na společenské změny, které přinesly nové podmínky vyučování v důsledku stále diverzifikovanějších tříd a škol, pokud jde o původ a schopnosti žáků. Rovněž zkoumá postupy, které školy implementovaly v reakci na diverzitu žáků, a také připravenost učitelů a sebedůvěru vyučovat v těchto stále různorodějších prostředích. Dále se pozornost obrací na klima školy a třídy jako důležitého kontextu a celoškolského nástroje pro učení se a pocit osobní pohody žáků a sebedůvěru a nasazení učitelů. Kapitulu uzavírá identifikace problémů se školními zdroji a oblastí, které podle učitelů a vedoucích pracovníků obzvláště vyžadují intervenci a zlepšení. To uvozuje závěr tohoto oddílu a díl II s názvem Učitelé a vedoucí pracovníci jako cenění odborníci (vyjde v roce 2020).

## MĚNÍCÍ SE DEMOGRAFIE V PROFESI

Jen některé vzdělávací systémy mají údaje z šetření personálu nebo sčítání obyvatel, které by poskytly podrobný profil učitelů a ředitelů. Pokud je nemají, šetření TALIS nabízí užitečnou alternativu a také mezinárodní srovnávací perspektivu charakteristik učitelů a vedoucích pracovníků napříč zúčastněnými zeměmi a ekonomikami. To umožňuje zachytit i jejich demografické profily, pokud jde o věk a pohlaví, a také prostřednictvím analýz jejich pracovních zkušeností (celkových a na současné škole) poskytnout jak údaje o kariérách učitelů a ředitelů, tak o stabilitě a mobilitě personálu v systému. Struktura zkušeností má také

implikace pro tvůrce politických strategií, pokud jde o povahu školicích a podpůrných mechanismů potřebných k podpoře této profese prostřednictvím zaškolovacích a mentoringových programů pro začínající učitele a ředitele (viz Kapitola 4) a profesního rozvoje pro zkušenější učitele a ředitele (viz Kapitola 5). Změny těchto ukazatelů v průběhu času také poskytují hodnotné informace o dynamice lidských zdrojů ve školském vzdělávání.

## **Věkový a zkušenostní profil učitelů a vedoucích pracovníků**

Informace z šetření TALIS o věkové a zkušenostní distribuci učitelstva jsou hodnotné pro tvůrce politických strategií, protože v kombinaci s projekcí počtu žáků jim pomáhá vyhodnotit potřebné doplnění stavů, které kompenzuje odchody do důchodů ve vzdělávacích systémech se stárnoucí populací (OECD, 2009; OECD, 2018). Údaje o věkové a zkušenostní distribuci učitelů také pomáhají tvůrcům politických strategií vyhodnotit potřeby školicích a podpůrných mechanismů k co nejlepší podpoře této profese. Pestrá věková distribuce mezi učiteli může žáky také vystavit různým vzorům v různých částech života.

Demografické a zkušenostní profily ředitelů stejně tak pomáhají tvůrcům politických strategií předvídat a spravovat pro ředitele lidské zdroje v systému a podporovat je ve školách. Ředitelé škol jsou samozřejmě stále více vnímáni jako zásadní pro kultivaci kvality vyučování prostřednictvím svého vlivu – přímého i nepřímého – na organizaci i klima školy a také na učitele i vyučování (OECD, 2016; Orphanos a Orr, 2014). Pedagogické vedení se stalo prioritou pro mnoho zemí snažících se o zlepšení úspěšnosti žáků (Pont, Nusche a Moorman, 2008) a o zlepšení škol, které mají slabou nebo nepřijatelnou kvalitu (Branch, Hanushek a Rivkin, 2013). Vedoucí škol stojí na průsečíku mezi učiteli, žáky, rodiči/opatrovníky, vzdělávacím systémem a širší společností, v níž škola působí. Existuje stále více důkazů, že role vedoucích pracovníků je stále náročnější, a to kvůli narůstající pracovní zátěži a odpovědnosti (OECD, 2014; OECD, 2016). Platí to o to víc pro nové ředitele, pro které je obzvláště náročné spolupracovat a získat si důvěru různých zainteresovaných osob (Beam, Claxton a Smith, 2016). Výzvy, jímž vedoucí pracovníci čelí, také závisí na sociálním, ekonomickém a personálním kontextu školy, kterou vedou (Pont, Nusche a Moorman, 2008). Předchozí zjištění z šetření TALIS ukazují, že kroky ředitelů jako pedagogických vedoucích jsou omezeny, ale jsou pozitivně spojeny s absolvovaným školením v pedagogickém vedení (OECD, 2014). To přináší do popředí otázku, kolik zkušeností do práce vnášejí a jak je nejlépe podporovat, aby naplnili to množství požadavků, kterým čelí.

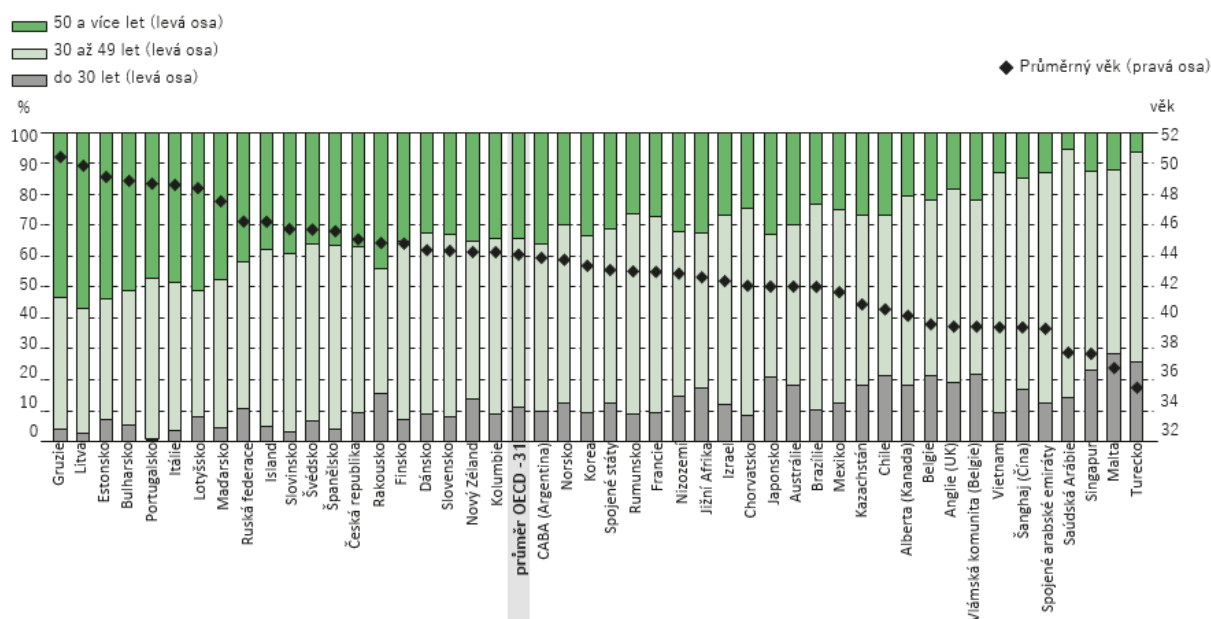
V roce 2018 byl průměrný věk učitelů v zemích OECD<sup>1</sup> kolem 44 let, ovšem s výraznými rozdíly napříč zeměmi (Obrázek I.3.1, Tabulka I.3.1). Tyto rozdíly se odrážejí v odlišných proporcích mladších učitelů (do 30 let) a starších učitelů (50 a více let). Na jednom konci spektra má průměrný učitel 40 nebo méně let v Belgii (a Vlámské komunitě), Anglii (Spojené království), na Maltě, v Saúdské Arábii, Šanghaji (Čína), Singapuru, Turecku, ve Spojených arabských emirátech a Vietnamu. Na opačném pólu je průměrný věk učitele přes 48 let v Bulharsku, Estonsku, Gruzii, Itálii, Lotyšsku, Litvě a Portugalsku.

Přes polovinu učitelů má 50 nebo více let v Bulharsku, Estonsku, Gruzii, Lotyšsku a Litvě a přes 45 % učitelů v Maďarsku, Itálii a Portugalsku, což znamená stárnoucí učitelskou populaci. Tyto vzdělávací systémy mohou čelit problému, jak nahradit tak velký počet učitelů v následujících 15 letech (nebo i dříve), protože průměrný běžný důchodový věk v zemích OECD v roce 2016 byl 64,3 let pro muže a 63,7 let pro ženy (OECD, 2017, ss. 93, Tabulka 3.7). Tyto změny se nevyhnutelně objeví, pokud nábor nových učitelů neudrží tempo se ztrátami způsobenými odchodem do důchodu, a to i po započítání projektovaných změn v počtu žáků (Obrázek I.3.1 a Tabulka I.3.1).



## Obrázek I.3.1 Věk učitelů

Procento učitelů na 2. stupni ZŠ podle věkových skupin a průměrný věk učitelů.



Země a ekonomiky jsou seřazeny sestupně podle průměrného věku učitelů.

Zdroj: OECD, TALIS 2018 Database, Table I.3.1.

<http://dx.doi.org/10.1787/888933932133>

Zatímco demografické údaje TALIS 2018 poskytují vzorek profilu učiteléské populace v zúčastněných zemích a ekonomikách, změny v průběhu času vrhají další světlo na jeho dynamiku. Výzvy, kterým aktuálně čelí (nebo v následujících letech budou čelit) tvůrci politických strategií, samozřejmě závisí na historickém vývoji vzdělávání v každé zemi. Například v mnoha zemích způsobil vstup silných ročníků do vzdělávacího systému v padesátých a šedesátých letech v kombinaci s rozšiřujícím se přístupem k vyššímu vzdělání masový nábor učitelů v šedesátých a sedmdesátých letech a v důsledku toho masový odchod do důchodu o generaci později (Lim, 2013).

Od předchozích šetření TALIS v letech 2008 a 2013 některé vzdělávací systémy čelí stárnutí své učiteléské populace. Podíl učitelů ve věku 50 nebo více let vzrostl od roku 2013 o více než 5 procentních bodů v Brazílii, Estonsku, Gruzii, na Islandu, v Koreji, Lotyšsku, Portugalsku a Šanghaji (Čína) (Obrázek I.3.3) a od roku 2008 v Bulharsku, Maďarsku, Litvě, ve Slovinsku a Španělsku. Změna byla nejdramatičtější v Portugalsku, kde došlo k nárůstu podílu učitelů ve věku 50 a více let z 28 % v roce 2013 na 47 % v roce 2018. Naopak v Austrálii a Chorvatsku se podíl učitelů ve věku 50 a více let snížil od roku 2013 o více než 5 procentních bodů a podobně od roku 2008 v Dánsku, na Maltě a v Norsku (Tabulka I.3.4 a Rámeček I.3.1).



Pokud jde o vedoucí pracovníky napříč zeměmi OECD v roce 2018, průměrný ředitel má 52 let, tedy o 8 let více než průměrný učitel. To není překvapující, protože ředitelé se zpravidla rekrutují z řad učitelů a jejich pozice často vyžaduje vyšší formální vzdělání i více let zkušeností. Brazílie, Malta, Rumunsko, Saúdská Arábie, Turecko a Spojené státy mají nejmladší ředitele (v průměru pod 48 let), a naopak v Itálii, Japonsku a Koreji je průměrný věk ředitele 56 let. Největší podíl ředitelů do 40 let najdeme v Brazílii, Mexiku, Saúdské Arábii, Turecku a ve Spojených státech, je to v této věkové skupině přes 20 % vedoucích pracovníků. Do pětice zemí s nejvyšším podílem ředitelů před důchodem (60 a více let) patří Rakousko, Kolumbie, Itálie, Korea a Litva (Obrázek I.3.2, Tabulka I.3.5).

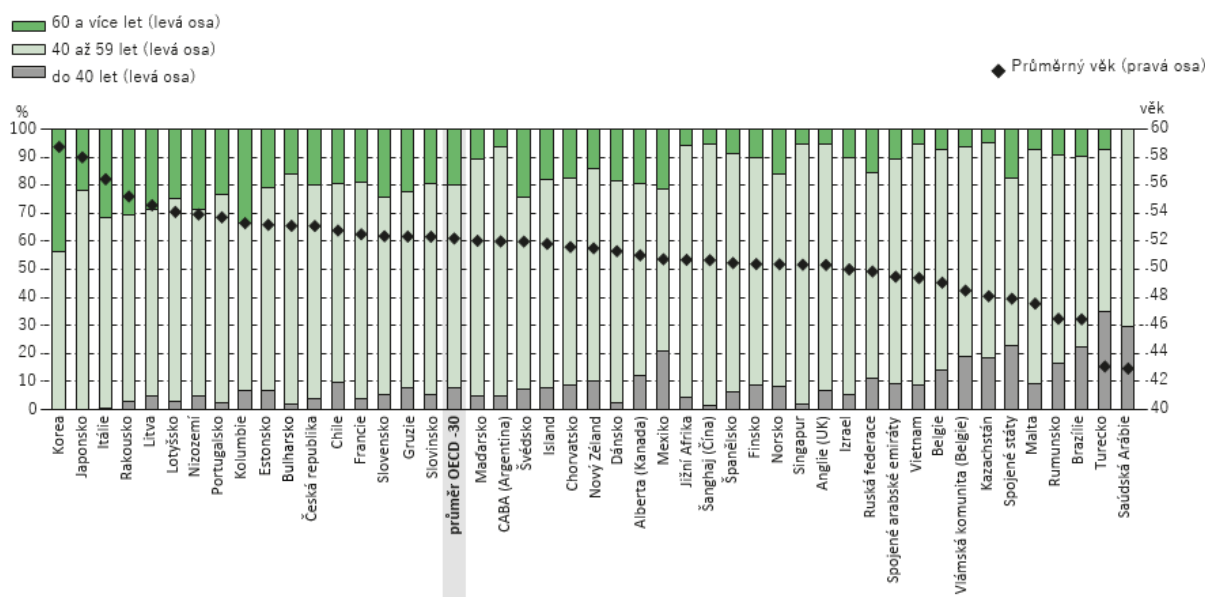
### **Rámeček I.3.1 Vyvážení věkové distribuce učitelů v Dánsku pomocí zvýšení počtu absolventů počáteční přípravy učitelů**

Kritickým problémem učitelské pracovní síly v Dánsku byl vysoký počet těch, kteří nedokončili studium na pedagogických školách. V rámci řešení tohoto problému reforma vzdělávání učitelů v roce 2013 přenesla pozornost institucí z počtu uchazečů o učitelské studium na kvalitu absolventů učitelského studia. Příjímací požadavky učitelských škol, původně omezené na známky získané na střední škole, byly změněny na dvoukolejný proces. Po těchto reformách mohou být uchazeči o učitelské vzdělávání přijati na univerzity, které nabízejí učitelské programy, po splnění specifických požadavků na střední škole, anebo prostřednictvím přijímacích zkoušek a pohovorů. Kromě těchto změn ve výběrových procesech byly významně deregulovány vzdělávací programy nabízející úvodní učitelské vzdělání. Pozornost učitelských programů se přesunula ze znalosti konkrétního předmětu na pedagogický obsah. Uchazeči o učitelství také podstupují zkoušky kompetence a očekává se od nich, že školu absolvují s kompetencemi vyučovat dva hlavní předměty. V posledních pěti letech významně klesl počet těch, kteří učitelské vzdělání nedokončili, a do dánského učitelstva vstoupil zvýšený počet mladých a vysoce kvalitních absolventů učitelství.

*Zdroj: Nusche, D., et al. (2016), OECD Reviews of School Resources: Denmark 2016, OECD Reviews of School Resources, <https://doi.org/10.1787/9789264262430-en>.*

## Obrázek I.3.2 Věk ředitelů

Procento ředitelů na 2. stupni ZŠ podle věkových skupin a průměrný věk ředitelů.



Země a ekonomiky jsou seřazeny sestupně podle průměrného věku ředitelů.

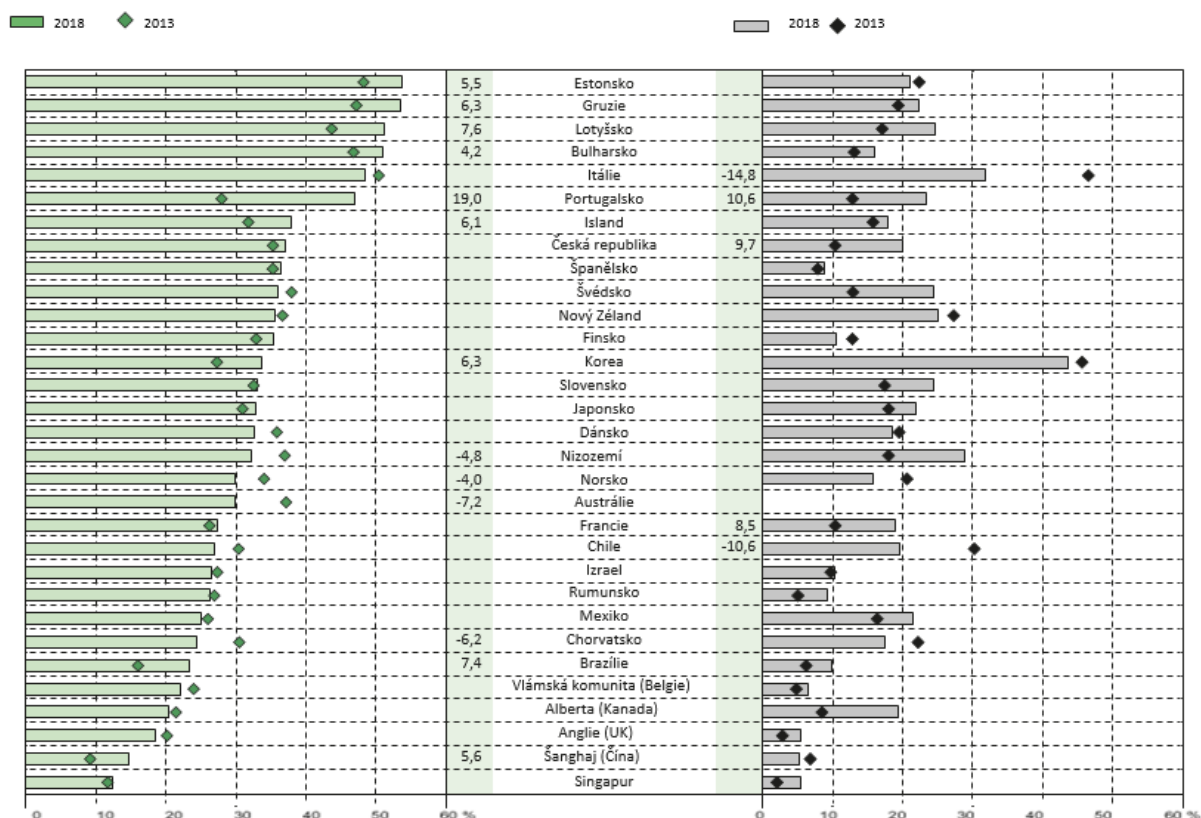
Zdroj: OECD, TALIS 2018 Database, Table I.3.5.

<http://dx.doi.org/10.1787/888933932152>

Změny v podílu ředitelů v předdůchodovém věku ukazují, že některé vzdělávací systémy zažívají stárnutí své ředitelské populace s nárůstem vyšším než 5 procentních bodů v podílu ředitelů ve věku 60 a více let. To je od roku 2013 případ České republiky, Francie a Portugalska (Obrázek I.3.3), od roku 2008 Rakouska, Brazílie, Bulharska, Estonska, Litvy, Mexika, Slovenska, Slovinska a Turecka. K nahrazení ztráty ředitelů v důsledku odchodu do důchodu budou muset tyto systémy už v blízké budoucnosti připravit a do úřadu uvést novou generaci vedoucích pracovníků nebo novým způsobem reorganizovat své sítě škol a odpovědnost vedoucích pracovníků (Tabulka I.3.8).

### Obrázek I.3.3 Změna v podílu seniorních učitelů a ředitelů mezi lety 2013 a 2018

Procento učitelů a ředitelů na 2. stupni ZŠ podle věkové skupiny.



Poznámky: Zobrazeny jsou pouze země a ekonomiky s dostupnými daty pro roky 2013 a 2018.

Statisticky významné změny mezi lety 2013 a 2018 (TALIS 2018 – TALIS 2013) se nacházejí vedle kategorie a názvu země/ekonomiky (viz příloha B).

Země a ekonomiky jsou řazeny sestupně podle procenta učitelů 2. stupně ZŠ, kteří v roce 2018 mají 50 a více let.

Zdroj: OECD, TALIS 2018 Database, Tables I.3.4 a I.3.8.

<http://dx.doi.org/10.1787/888933932171>

Demografické struktury populace učitelů a ředitelů se napříč zeměmi nevyhnutelně projevují v různorodých strukturách zkušeností učitelů a ředitelů. V roce 2018 mají učitelé napříč zeměmi OECD celkem 17 let zkušeností v profesi učitele, z toho 10 let na své současné škole (Tabulka I.3.9) a obdobně ředitel napříč zeměmi OECD v roce 2018 má průměrně ve své roli celkem 10 let zkušeností, z toho 7 let na své současné škole (Tabulka I.3.13).

Změny v podílech učitelů a vedoucích pracovníků s různou úrovní zkušeností potvrzují některé vzorce změn identifikované v souvislosti se stárnutím této profese. Brazílie, Portugalsko, Singapur a Šanghaj (Čína) zaznamenaly od roku 2013 nárůst zkušeností („seniorizaci“) svých učitelů, a to díky nárůstu podílu nejzkušenějších učitelů (20 a více let zkušeností), nebo poklesu podílu nových učitelů (5 nebo méně let zkušeností) o nejméně 5 procentních bodů (Tabulka I.3.12). Pokud jde o vedoucí pracovníky, k relativní „seniorizaci“ ředitelů došlo od roku 2013 ve Francii a od roku 2008 v Bulharsku, Estonsku a Litvě. Systémy těží z toho, že mají k dispozici zkušenější učitele a ředitele, ale budou muset plánovat jejich nahrazení v nejbližších letech tam, kde je velký podíl personálu ve věku 60 a více let.

Struktura zkušeností učitelů se liší podle toho, nakolik, kromě vyučování, pracovali (nebo stále pracují) v neučitelských rolích, což může signalizovat buď pozdní vstup do profese (druhá kariéra), nebo dvě práce současně. V průměru napříč zeměmi OECD učitelé pracovali

v neučitelských rolích 3,5 roku. Pracovní zkušenosti mimo vzdělávání jsou běžné v Albertě (Kanada), Brazílii, Ciudad Autónoma de Buenos Aires (dále jen CABA, Argentina), na Islandu, Novém Zélandu, ve Švédsku a Spojených státech, kde učitelé pracovali v nevýukových rolích v průměru nejméně 5 let, vzácné je naopak v Japonsku, Koreji, Saúdské Arábii, Šanghaji (Čína), Turecku, na Slovensku a ve Vietnamu (Tabulka I.3.9).

Ředitelé vnášejí do své role také řadu zkušeností. Ředitelské kariéry zpravidla staví na základech učitelských zkušeností a průměrný ředitel v zemi OECD má kolem 20 let zkušeností jako učitel a 5 let zkušeností ve vedení školy mimo roli ředitele. Nicméně cesty k vedoucí pozici ve škole se liší napříč vzdělávacími systémy. Nejdelší učitelskou historii, v průměru přes 25 let učitelských zkušeností, mají ředitelé v Rakousku, CABA (Argentina), Japonsku, Koreji a Lotyšsku, role středního managementu (neředitelské vedoucí role) jsou nejběžnější v Anglii (Spojené království) a Šanghaji (Čína), kde mají ředitelé na těchto pozicích v průměru přes 10 let zkušeností. Ředitele s nejdelšími zkušenostmi na pozicích jiných než učitelských, ředitelských nebo jiných vedoucích pozicích ve škole (5 a více let) najdeme v CABA (Argentina), Kolumbii, Estonsku, Gruzii, na Novém Zélandu, ve Švédsku a Spojených státech. To může znamenat, že možná vstoupili do vzdělávacího sektoru v rámci druhé kariéry, nebo že mají či měli dvě zaměstnání najednou (Tabulka I.3.13).

Zkušenost učitelů a ředitelů na jejich současné škole objasňuje míru mobility personálu v rámci systému. V průměru v zemích OECD pracují učitelé na své současné škole 10 let, což znamená relativně nízkou míru mobility personálu napříč školami v rámci vzdělávacího systému. Důvody mohou vycházet z mnoha různých faktorů: geografie (školy rozprostřené na velkém území a málo škol v blízkosti); legislativa (například povinná mobilita personálu v Japonsku a Koreji (OECD, 2005); stupeň autonomie škol (zaměstnavatelem je stát nebo samotná škola, snadnost přestupu na jinou školu); věk a bydliště v rezidenční oblasti; míra spokojenosti se současnou školou. Mobilita napříč školami je nejnižší v Gruzii, Lotyšsku, Litvě, Ruské federaci a ve Slovinsku, kde učitelé pracují na stejné škole v průměru víc než 15 let, a nejvyšší v Japonsku, Koreji a Turecku, kde je průměrná zkušenost na stejné škole 5 nebo méně let (Tabulka I.3.9).

Ředitelé v Kolumbii, Nizozemí, Singapuru, ve Francii, Švédsku a Vietnamu vykazují ve své současné škole v porovnání s celkovou zkušeností na ředitelské pozici nejnižší úroveň zkušeností, což znamená mobilitu napříč školami. Naproti tomu vidíme nízkou míru mobility (nevýznamný rozdíl mezi celkovým počtem let na ředitelské pozici a časem stráveným na ředitelské pozici v současné škole) ve 20 zemích a ekonomikách zúčastněných na šetření TALIS (Tabulka I.3.13).

## Pohlaví učitelů a vedoucích pracovníků

Informace o genderové distribuci učitelů a ředitelů umožňuje vyhodnotit stupeň genderové nevyváženosti v učitelství profesí. Jde o dobře zdokumentovaný fenomén. V této profesi dominují učitelky, nejvýrazněji v předškolním vzdělávání a na 1. stupni ZŠ, ačkoli v mnoha zemích rozdíly pokračují i na vyšších stupních (OECD, 2014; OECD, 2018; UNESCO Institute for Statistics, 2006; UNESCO Institute for Statistics, 2009). Existují také důkazy, že problémy s genderovou vyvážeností se liší napříč předměty (American Academy of Arts & Sciences, 2017),<sup>2</sup> úrovněmi vzdělání (OECD, 2018) a mezi profesemi učitelů a vedoucích pracovníků.

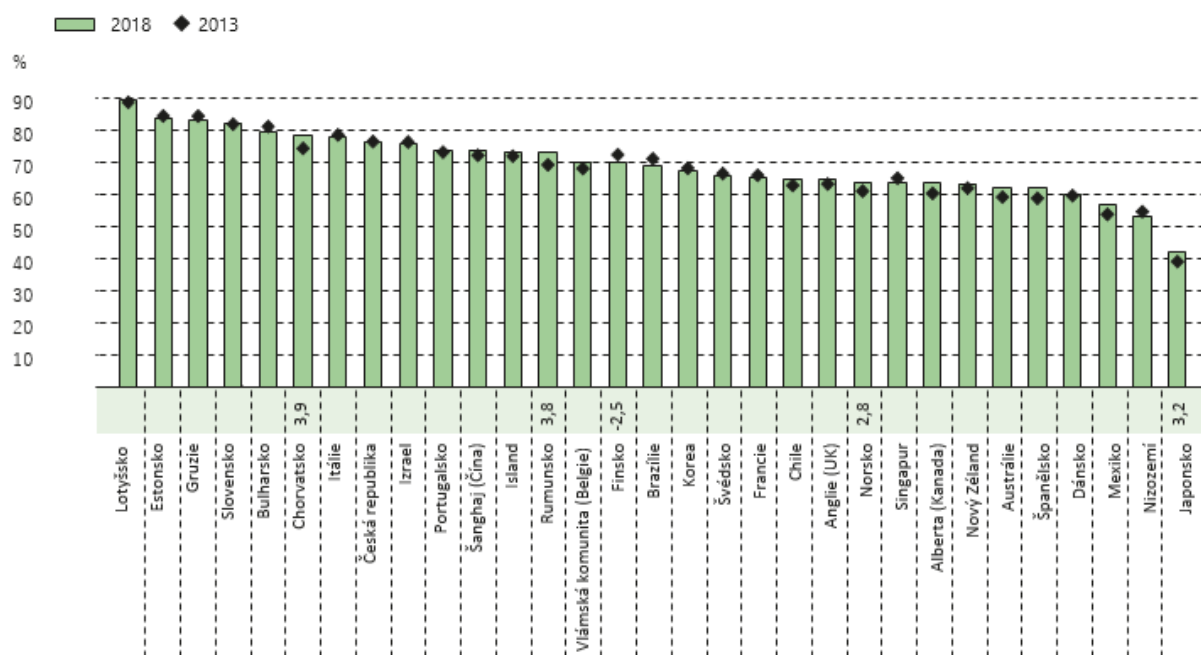
Genderová nevyváženost v učitelství profesí je politický problém v řadě systémů, kterým se nedaří přilákat do systému muže (Drudy, 2008; OECD, 2005; OECD, 2009), ale tento politický problém má dva odlišné aspekty. Ten první souvisí s dopadem pohlaví učitelů a ředitelů na žáky. Pokud jde o kvalitu vzdělávání, existuje jen málo důkazů, že pohlaví učitele má dopad na výkonnost žáků (Antecol, Eren a Ozbeklik, 2012; Holmlund a Sund, 2006). Nicméně genderová nevyváženost učitelství prokázala dopad na postoje, kariérní aspirace a úspěchy žáků v některých disciplínách a kontextech, a to prostřednictvím působení učitelů jako vzorů (Beilock et al., 2010; Dee, 2005). Efekt pohlaví učitele je obzvláště spojován se studijními výsledky žaček (Lim a Meer, 2017), což může být vysvětleno rozdíly ve způsobu, jakým učitelé komunikují se žáky stejného či opačného pohlaví (Jones a Dindia, 2004). Druhý aspekt genderové rovnováhy souvisí se stupněm genderové rovnosti v rámci učitelství a genderových nerovností v kariérním postupu učitelů stejně jako s mírou získávání vedoucích pozic. Je proto zajímavé prozkoumat strukturu genderové rovnováhy v roce 2018, a to jak se změnila od roku 2008.

Data šetření TALIS ukazují, že v roce 2018 tvořily v průměru napříč OECD 68 % všech učitelů ženy a ženy s výjimkou Japonska také ve všech zúčastněných zemích a ekonomikách tvoří více než polovinu všech učitelství sborů. Genderové rozložení učitelů je nejvíce nevyvážené v Lotyšsku, kde asi 90 % učitelů tvoří ženy, a také v Izraeli, Itálii a řadě balkánských zemí, v Pobaltí, ve východní Evropě a střední Asii, kde ženy tvoří více než 75 % učitelství (Tabulka I.3.17).<sup>3</sup>

Data šetření TALIS dále napovídají, že genderová struktura v učitelství profesí je stálá a ve většině zemí a ekonomik se v čase mění jen málo. Nicméně podíl učitelek vzrostl od roku 2013 v Chorvatsku, Japonsku a Rumunsku a od roku 2008 také v Austrálii<sup>4</sup>, Rakousku, na Islandu, Maltě, v Mexiku, Norsku, Portugalsku a ve Španělsku, kde podíl učitelek narůstá nejméně o 2 procentní body. Od roku 2013 se naproti tomu genderové rozložení učitelů více vyvážilo ve Finsku a od roku 2008 také v Brazílii a Bulharsku (Obrázek I.3.4 a Tabulka I.3.20).

### Obrázek I.3.4 Změna v genderové rovnováze mezi učiteli během let 2013 a 2018

Průměrný podíl učitelek na 2. stupni ZŠ.



Poznámky: Zobrazeny jsou pouze země a ekonomiky s dostupnými daty pro roky 2013 a 2018.

Statisticky významné změny mezi lety 2013 a 2018 (TALIS 2018 – TALIS 2013) se nacházejí vedle kategorie a názvu země/ekonomiky (viz příloha B).

Země a ekonomiky jsou seřazeny sestupně podle průměrného poměru učitelek na 2. stupni ZŠ.

Zdroj: OECD, TALIS 2018 Database, Table I.3.20.

<http://dx.doi.org/10.1787/888933932190>

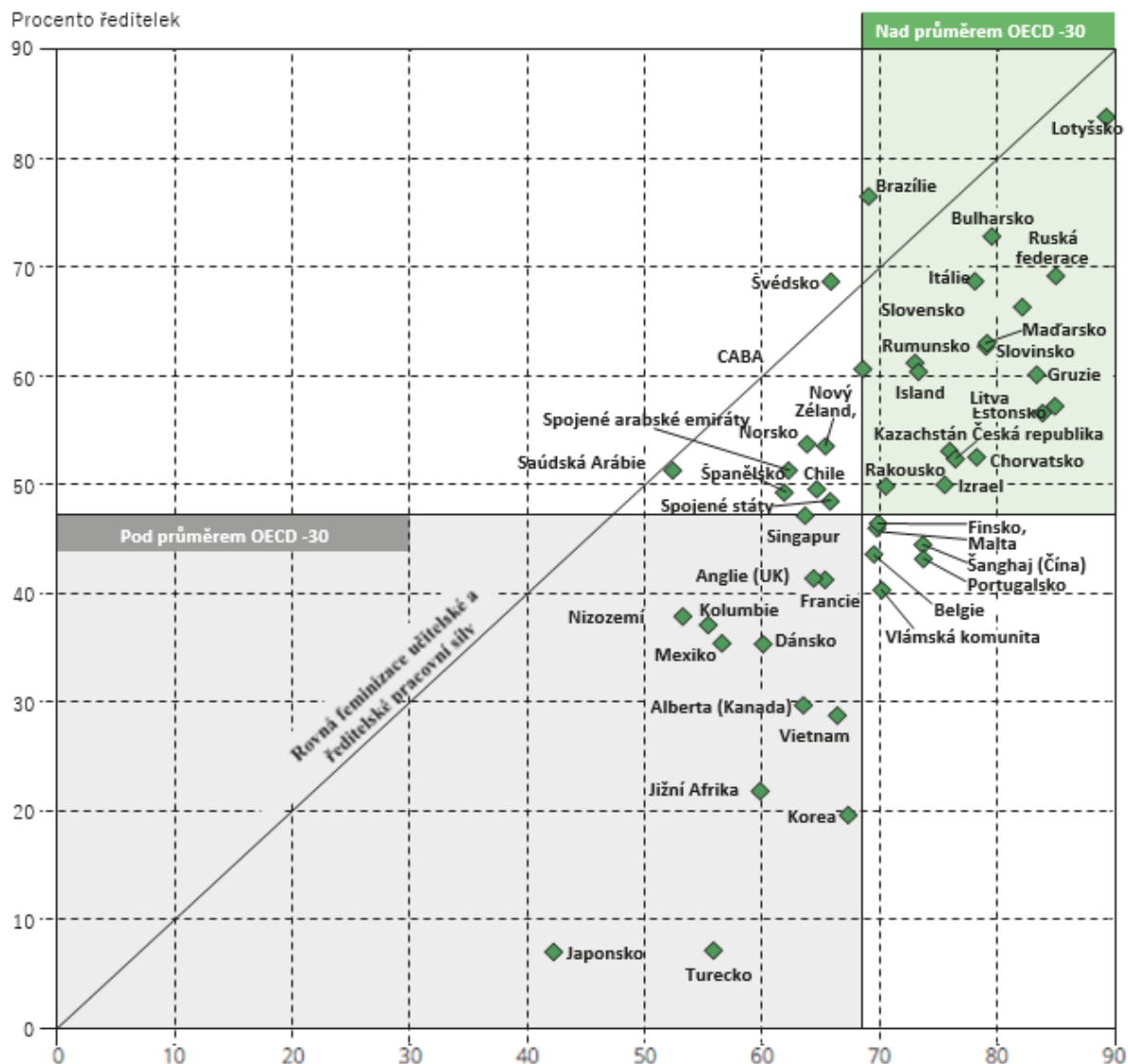
Ženy tvoří většinu v učitelské profesi ve všech zemích a ekonomikách účastnících se šetření TALIS s výjimkou Japonska, ale menšinu mezi řediteli škol přibližně v polovině zúčastněných zemí a ekonomik (Obrázek I.3.5). V roce 2018 bylo mezi řediteli v průměru napříč zeměmi OECD jen 47 % žen oproti 68 % mezi učiteli. To svědčí obzvláště v zemích a ekonomikách, které se nacházejí nejdále od linie označující vyváženou míru feminizace<sup>5</sup> na Obrázku 1.3.5, o výrazné genderové nevyváženosti při obsazování učitelek na vedoucí pozice. Je nicméně důležité upozornit na to, že příčina této struktury může být jak vnitřní, ženy mají menší tendenci ucházet se o vedoucí pozice, tak i vnější, je vybráno méně žen ucházejících se o vedoucí pozici (Tabulka I.3.21). Rámeček I.3.2 popisuje, jak může politika pomoci snížit mezi řediteli genderovou nevyváženost.

V řadě zemí, často v těch, kde počet učitelek výrazně převyšuje počet učitelů, tvoří ředitelky více než 60 %. Tak je tomu v Brazílii, Bulharsku, CABA (Argentina), Gruzii, Maďarsku, Itálii, Lotyšsku, Rumunsku, Ruské federaci, na Islandu, Slovensku, ve Slovinsku a Švédsku. Ředitelky jsou naopak výjimkou v Japonsku a Turecku, kde tvoří méně než 10 % ředitelů, a jsou také vzácné v Albertě (Kanada), Koreji, Jižní Africe a Vietnamu, kde tvoří z celkového počtu méně než 30 % (Tabulka I.3.21).



### Obrázek I.3.5 Genderová vyváženost mezi učiteli a řediteli

Výsledky jsou založeny na odpovědích učitelů a ředitelů 2. stupně ZŠ.



Poznámky: Jsou uvedeny jen země a ekonomiky s dostupnými údaji o procentu učitelů a procentu ředitelů.

Průměr OECD-30 zahrnuje kromě Austrálie všechny země OECD účastníce se šetření TALIS 2018.

Zdroj: OECD, TALIS 2018 Database, Tables I.3.17 a I.3.21.

<http://dx.doi.org/10.1787/888933932209>

### **Rámeček I.3.2 Snaha podporovat ženy na vedoucích pozicích ve školách v Rakousku**

V rámci rakouského federálního zákona o rovném zacházení vláda zavedla ucelenou sadu ustanovení ke zlepšení příležitostí žen k povýšení a získání vedoucí pozice ve veřejném sektoru. Podle tohoto zákona musí každé federální ministerstvo vydat plán povyšování žen založený na podílu žen na celkovém počtu stálých zaměstnanců každého ministerstva (aktualizovaný každé dva roky). Tento plán specifikuje personální, organizační a školicí opatření, prostřednictvím nichž lze eliminovat nízké zastoupení žen na ministerstvu. Tato opatření zahrnují například politiku priority v kariérním postupu, podle níž se ze stejně kvalifikovaných kandidátů vybírají ženy, a prioritu ve vzdělávání a školení, která ženám umožňuje nastoupit na pozice vyžadující vyšší funkce a pokročilé dovednosti.

---

*Zdroj: Federal Ministry for Digital and Economic Affairs, Austria (2019), Bundesrecht konsolidiert: Gesamte Rechtsvorschrift für Bundes-Gleichbehandlungsgesetz, Fassung vom 22.03.2019, [www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008858](http://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008858).*

Změny v genderových profilech ředitelů v čase odhalují, že jen málo zemí zaznamenalo v posledních letech významný nárůst podílu ředitelek, což odráží nízké zastoupení žen mezi řediteli ve srovnání s jejich zastoupením v učitelské populaci. Podíl ředitelek narostl od roku 2013 o více než 10 procentních bodů v Itálii i ve Švédsku<sup>6</sup> a od roku 2008 v Rakousku<sup>7</sup> (Rámeček I.3.2), Maďarsku a Norsku<sup>8</sup> (Tabulka I.3.24).

### **Rámeček I.3.3 Profily učitelů a ředitelů od 1. stupně ZŠ po střední školu**

Průměrný věk učitelů postupně roste se stupněm školy, na které vyučují. V 7 ze 13 zemí a ekonomik s dostupnými údaji (ISCED 1 a 2) jsou učitelé 1. stupně nejméně o jeden rok mladší než jejich kolegové na 2. stupni, přičemž největší rozdíl 3 let je vidět v Koreji (Tabulka I.3.2). Na středních školách jsou učitelé v průměru starší nejméně o jeden rok v 8 z 11 zemí a ekonomik s dostupnými údaji pro ISCED 2 a 3 (Tabulka I.3.3). Tato tendence je vidět ve většině zemí OECD (OECD, 2018) a odráží u učitelů cyklus nástupu do profese a odchodu do důchodu (Lim, 2013). Opačnou tendenci lze pozorovat jen ve Vietnamu, kde je průměrný věk učitelů na 1. stupni 40 let, na 2. stupni 39 let a na střední škole 38 let. Naopak nelze pozorovat téměř žádné významné rozdíly ve věkovém rozložení ředitelů napříč stupni škol, jedinou výraznou výjimkou je Francie, kde jsou ředitelé 1. stupně ZŠ v průměru o 6 let mladší než ředitelé 2. stupně (Tabulka I.3.5 a I.3.6).

Největší podíl učitelek je soustředěn na nižších stupních škol a s každým následujícím stupněm se snižuje. Na 1. stupni tvoří učitelky většinu ve všech 13 zemích a ekonomikách s dostupnými údaji pro ISCED 1 a 2. Podíl žen mezi učiteli 1. stupně je nejméně o 15 procentních bodů vyšší než na 2. stupni v CABA (Argentina), Anglii (Spojené království), Japonsku a ve Švédsku a nejméně o 20 procentních bodů vyšší ve Francii a Spojených arabských emirátech (Tabulka I.3.18). Genderový profil středoškolských učitelů je mnohem vyváženější než u učitelů 2. stupně ZŠ, neboť podíl učitelek je nejméně o 4 procentní body nižší ve všech 11 zemích a ekonomikách s dostupnými údaji pro ISCED 2 a 3 a nejméně o 10 procentních bodů nižší v Brazílii, Chorvatsku a ve Švédsku (Tabulka I.3.19).

Distribuce ředitelů z hlediska pohlaví zrcadlí genderové rozložení učitelů. Na 1. stupni ZŠ tvoří více než 50 % ředitelů ženy v 7 z 13 zemí a ekonomik s dostupnými údaji pro ISCED 1 a 2, ale na 2. stupni jsou to jen 3 ze 13 zemí (Tabulka I.3.22). Genderový profil ředitelů středních škol je s výjimkou Švédska, kde jsou muži mezi řediteli středních škol zastoupeni více než mezi řediteli 2. stupně ZŠ, ve většině z 11 zemí a ekonomik s dostupnými údaji pro ISCED 2 a 3 podobný profilu ředitelů 2. stupně ZŠ (Tabulka I.3.23).

## **MĚNÍCÍ SE KONTEXT PRO VYUČOVÁNÍ A UČENÍ**

Ve školách a třídách pomáhá porozumět klíčovými vlastnostem pracovních podmínek učitelů a kontextu, ve kterém vyučování a učení aktuálně ve školách probíhá, několik aspektů diverzity. Diverzita původu žáků zahrnuje mnoho rozměrů, a to včetně kulturního původu, jazyka používaného doma, socioekonomického původu, úrovně schopností a učebních potřeb, ale také pohlaví. Tyto údaje jsou zajímavé deskriptivně, ale také kvůli vztahu mezi složením školy a dalšími faktory, jako je prospěch žáků (OECD, 2013; OECD, 2015; Sirin, 2005) nebo vyučovací procesy (Echazarra et al., 2016).

Analýzy dat PISA ukazují, že socioekonomická pozice školy a nábor žáků mají vliv na prospěch žáků a že žáci nezávisle na své vlastní socioekonomické situaci dosahují lepších výsledků, když docházejí na školu, jejíž žáci pocházejí z lepšího socioekonomického zázemí (OECD, 2004, p. 189; OECD, 2013), ačkoli míra tohoto zvýhodnění se liší napříč zeměmi. Podobně data z propojení TALIS-PISA 2013 ukazují, že použití a dopad efektivních vyučovacích postupů se liší v závislosti na složení školy (Le Donné, Fraser a Bousquet, 2016).

Zjištění z PISA také ukazují, že žáci z přistěhovaleckých rodin, kteří jsou kulturně a etnický odlišní od jiných žáků v zemi, kde se vzdělávají, mají horší školní prospěch, a že tyto kulturní rozdíly také souvisejí s pocitem psychické a sociální pohody ve škole (OECD, 2015).<sup>9</sup> Dále také způsob, jakým učitelé vnímají multikulturní výukové prostředí, naopak determinuje efektivitu jejich vyučování (Stanovich a Jordan, 1998).<sup>10</sup> Tato zjištění zvýšila zájem o kompozici žáků přijímaných na školy, a to jak souvisejí s charakteristikou učitelů, pedagogickými přístupy, které učitelé implementují ve svých třídách (Echazarra et al., 2016), a širšími školou přijatými zásadami týkajícími se diverzity.

Šetření TALIS poskytuje jedinečnou příležitost tuto problematiku prozkoumat, protože se ptá ředitelů a učitelů na složení žáků v jejich škole / ve třídě, a to z hlediska speciálních vzdělávacích potřeb, socioekonomického znevýhodnění, přistěhovaleckého původu, jazykového zázemí a azylového statusu žáka. Toto měření se liší od těch užívaných ve studiích PISA (viz Rámeček I.3.4) a poskytuje přímější kontext toho, jak učitelé a ředitelé vnímají profil svých žáků. To nabízí důležitý kontext ke zkoumání práce učitelů, postupů školy souvisejících s diverzitou, připraveností a sebedůvěrou učitelů učit v rozmanitém prostředí.

#### **Rámeček I.3.4 Složení školy v PISA a TALIS**

Měření složení škol PISA je postaveno na údajích shromážděných prostřednictvím dotazníků pro žáky administrovaných náhodnému vzorku 30 žáků v každé škole PISA a na úrovni školy agreguje odpovědi žáků ohledně jejich pohlaví, přistěhovaleckého statusu a indexu ekonomického, sociálního a kulturního statusu (ESCS). Socioekonomické složení v hodnocení PISA je střední hodnotou ESCS indexu žáků ve škole (OECD, 2016).

TALIS se opírá o pohled učitelů a vedoucích pracovníků na složení školy a na pohled učitelů na složení náhodně vybrané třídy. Ptá se učitelů a vedoucích pracovníků na podíl žáků s odlišným profilem na úrovni třídy (v tom je šetření TALIS jedinečné) a na úrovni školy.

V šetření TALIS je přístup jiný a je založený na vnímání učitelů a vedoucích pracovníků. Je to subjektivnější, ale také úplnější než měření PISA, protože ředitelé popisují složení celé školy a učitelé hodnotí celou vybranou třídu (ne jen náhodný vzorek žáků) a TALIS jedinečně poskytuje informace o složení třídy, jak je vnímáno učiteli. Tyto dva přístupy poskytují vzájemně se doplňující perspektivy na skutečné složení školy, ale protože měření TALIS odráží subjektivní vnímání učitelů a vedoucích pracovníků, lze argumentovat, že bude více souviset s postupy učitelů (Gay, 2014; Kielly et al., 2014; Lucas, Villegas and Martin, 2014) a školními zásadami zavedenými řediteli.

### **Složení školy a třídy**

Významné množství výzkumů se zabývalo dopadem kontextu školy a třídy na prospěch žáků konceptualizovaný buď jako sociální složení školy a třídy, nebo jako charakteristiky lokality, ve které se škola nachází (OECD, 2013; OECD, 2015; Sirin, 2005). Probíhá velká debata o tom, do jaké míry má složení školy dopad na prospěch žáků, když jsou vzaty v úvahu individuální charakteristiky žáka (Banting a Kymlicka, 2004; Borman a Dowling, 2010; Firmino et al., 2018; Willms, 2010). Nicméně složení školy zůstává i pro tvůrce politických strategií

relevantní, aby lépe porozuměli profilu žáků, kterým školy a učitelé slouží, a jeho změnám v průběhu času tak, aby mohli školám a učitelům poskytnout adekvátní podporu a školení.

Šetření TALIS žádá ředitele a učitele, aby ve své škole (ředitelé) a ve své vybrané třídě (učitelé) odhadli v širokém intervalu procentuální zastoupení (žádné, 1 % až 10 %, 11 % až 30 %, 31 % až 60 %, více než 60 %) jistých typů žáků: „žáci se speciálními vzdělávacími potřebami“, „žáci ze socioekonomicky znevýhodněných rodin“, „žáci přistěhovalci nebo přistěhovaleckého původu“ (dále jen „žáci z přistěhovaleckého prostředí“), „žáci, jejichž rodný jazyk je jiný než vyučovací jazyk nebo dialekt(y) tohoto jazyka“ (dále jen „žáci, jejichž rodný jazyk je jiný než vyučovací jazyk“) a „žáci uprchlíci“. Pro každou charakteristiku žáka je stanovena mezinárodní hraniční hodnota, aby se mohly relevantním způsobem seskupit procentní kategorie.<sup>11</sup>

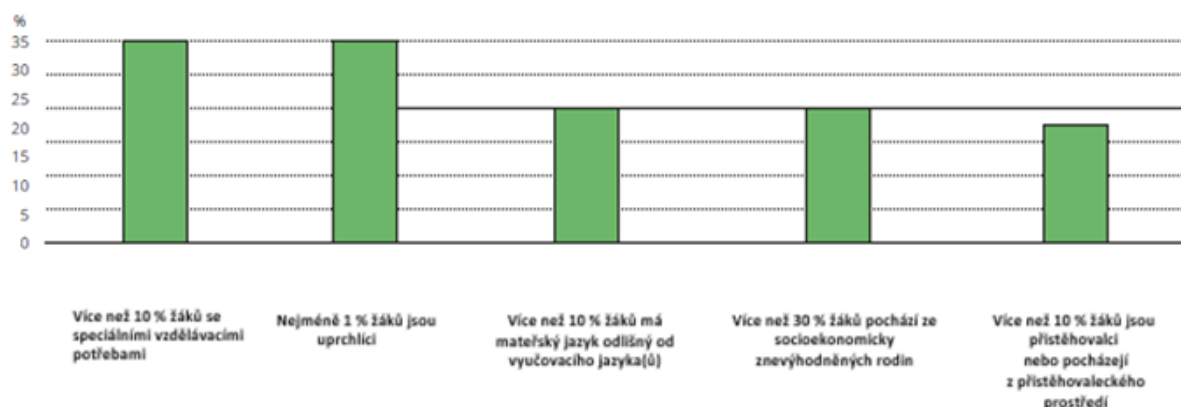
Protože některé z těchto otázek byly položeny v předchozích cyklech průzkumu v letech 2008 a 2013, TALIS 2018 umožňuje vyhodnotit, do jaké míry se učební prostředí změnila, pokud jde o složení školy a třídy. Ale TALIS 2018 řeší i témata, která se od posledního cyklu objevila nově, obzvláště se blíže zaměřuje na žáky z přistěhovaleckého nebo uprchlického prostředí, protože jejich vzdělání je v současnosti v kontextu globální uprchlické krize pro mnoho zemí prioritou (OECD, 2015; OECD, 2018).

V roce 2018 už není nic výjimečného pracovat s výrazně rozmanitou populací žáků a pro mnoho učitelů je součástí reality. Podle toho, který aspekt diverzity zvažujeme, pracuje podle informací od ředitelů v průměru 17 % až 31 % učitelů napříč zeměmi OECD ve školách s rozmanitým složením žáků, a protože je nepravděpodobné, že by stejné školy soustřeďovaly všechny formy diverzity najednou, podíl učitelů skutečně pracujících s rozmanitými typy žáků je pravděpodobně mnohem vyšší (Obrázek I.3.6 a Tabulka I.3.25). Konkrétněji je podíl učitelů pracujících s těmito typy žáků následující:

- 31 % ve školách s nejméně 10 % žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (tj. těch, jejichž potřeba speciálního přístupu byla formálně identifikována, protože jsou mentálně, fyzicky nebo emocionálně znevýhodněni),
- 30 % ve školách s nejméně 1 % žáků uprchlíků (tj. těch, kteří bez ohledu na svůj právní status uprchli do jiné země před válkou, politickým útlakem, náboženským pronásledováním nebo přírodní katastrofou),
- 21 % ve školách s nejméně 10 % žáků, jejichž mateřský jazyk se liší od vyučovacího jazyka nebo od dialektu tohoto jazyka(ů),
- 20 % ve školách s nejméně 30 % socioekonomicky znevýhodněných žáků (tj. těch, jejichž domácnosti nemají základní životní prostředky nebo výhody, jako je adekvátní bydlení, výživa a zdravotní péče),
- 17 % ve školách s nejméně 10 % žáků z přistěhovaleckého prostředí (tj. narozených v jiné zemi nebo s oběma rodiči narozenými v jiné zemi).

### Obrázek I.3.6 Složení školy

Procento učitelů 2. stupně ZŠ vyučujících na školách s následujícím složením (průměr OECD-30).



Hodnoty jsou seřazeny sestupně podle procenta učitelů 2. stupně ZŠ vyučujících ve školách s následujícím složením.

Zdroj: OECD, TALIS 2018 Database, Table I.3.25.

<http://dx.doi.org/10.1787/888933932228>

Tyto průměry nicméně odrážejí velmi různé struktury a reality napříč zeměmi. Podle ředitelů pracuje přes 40 % učitelů v Brazílii, Chile, Kolumbii, Mexiku, Portugalsku, Jižní Africe, ve Francii a Spojených státech ve školách s více než 30 % socioekonomicky znevýhodněných žáků. Toto rozložení může signalizovat buď vyšší úroveň chudoby / nerovnosti v těchto zemích, a/nebo vysoký stupeň sociální segregace v jejich vzdělávacích systémech. Naproti tomu méně než 3 % učitelů pracují ve školách s více než 30 % socioekonomicky znevýhodněných žáků v České republice, na Islandu, Maltě a v Ruské federaci, což znamená buď nižší úroveň chudoby / nerovnosti, nebo nižší úroveň sociální segregace v těchto systémech (Tabulka I.3.25). Výpovědi učitelů o socioekonomickém složení jejich vybrané třídy tyto struktury potvrzují (Tabulka I.3.28).

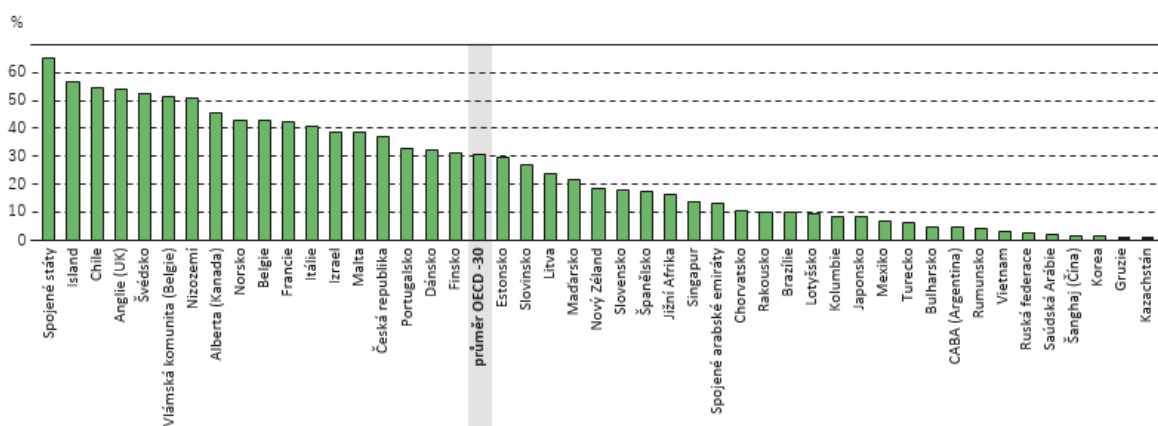
Pokud jde o žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, jejich přístup k formálnímu vzdělání se celosvětově zlepšil, protože řada mezinárodních iniciativ<sup>12</sup> uznala právo dětí s postižením na začlenění do vzdělávání hlavního proudu a na vhodnou podporu ve výuce (Cooc, 2018; Peters, 2007; Winzer a Mazurek, 2014; United Nations, 2015). V souladu s tím je na běžné školy přijímáno stále více žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, ačkoli rozsah tohoto jevu se liší napříč zeměmi (Cooc, 2018). V roce 2018 podle posouzení ředitelů pracovalo více než 50 % učitelů v Chile, Anglii (Spojené království), Vlámské komunitě v Belgii, Nizozemí, na Islandu, ve Švédsku a Spojených státech ve školách s nejméně 10 % žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (Obrázek I.3.7, Tabulka I.3.25). Vysoká koncentrace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v těchto zemích je potvrzena výpověďmi učitelů (Tabulka I.3.28). Na druhé straně spektra je méně než 5 % učitelů pracujících ve školách s velkým podílem žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v Gruzii, Kazachstánu, Koreji, Rumunsku, Ruské federaci, Saúdské Arábii, Šanghaji (Čína) a ve Vietnamu. Tyto značné rozdíly napříč zeměmi mají mnoho příčin. Mohou odrážet odlišné pojetí speciálních vzdělávacích potřeb napříč zeměmi, rozsah „onálepkování“ a formální identifikace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, rozdíly v inkluzi jednotlivých vzdělávacích systémů a přijímání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do běžných škol stejně jako možné efekty segregace (např. pokud má jen část škol vhodné vybavení a personál) (Obrázek I.3.7, Tabulka I.3.25).



Dalším velkým společenským vývojovým trendem v posledních dekádách je rostoucí integrace světových ekonomik a společností a s tím související mobilita pracovní síly napříč zeměmi (OECD, 2015; OECD, 2018; OECD, 2019). V Některých regionech, jako je EU, je tento fenomén představován regionální integrací. V jiných částech světa mohou hrát roli tradičnější příčiny ekonomické emigrace, slučování rodin a migrace kvalifikovaných pracovníků. Novějším problémem je ale rychlý nárůst migračních toků (OECD, 2018), který přizívuje ještě další typ pohybu lidí. S migrací, vzrůstající v mnoha částech světa, jsou přijímány do školských systémů v přijímající zemi děti přistěhovalců, což často vyžaduje od škol a učitelů specifickou podporu (OECD, 2015). Je proto zajímavé prozkoumat, nakolik se tento fenomén stal realitou v zemích a ekonomikách podílejících se na šetření TALIS.

### Obrázek I.3.7 Koncentrace škol se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami

Procento učitelů 2. stupně ZŠ vyučujících na školách, kde je více než 10 % žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.<sup>1</sup>



<sup>1</sup> „Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami“ jsou ti, jejichž potřeba speciálního přístupu byla formálně identifikována, protože jsou mentálně, fyzicky nebo emocionálně znevýhodněni. Země a ekonomiky jsou seřazeny sestupně podle procenta učitelů vyučujících ve školách, kde je více než 10 % žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

Zdroj: OECD, TALIS 2018 Database, Table I.3.25.

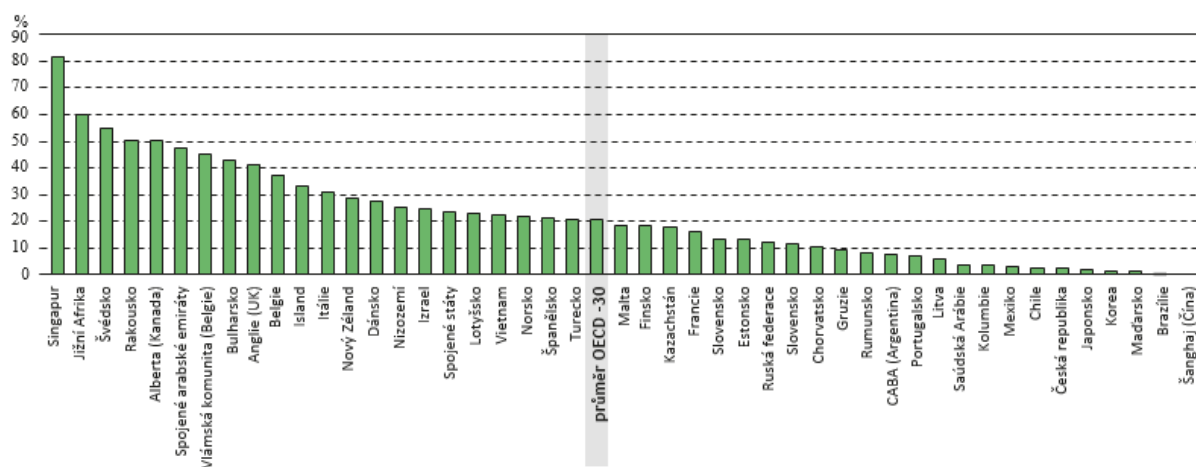
<http://dx.doi.org/10.1787/888933932247>

Největší podíl učitelů pracujících ve školách s více než 10 % žáků z přistěhovaleckého prostředí<sup>13</sup> najdeme v Albertě (Kanada), Rakousku, Belgii (a Vlámské komunitě), CABA (Argentina), Itálii, Singapuru a ve Švédsku. V těchto školách podle ředitelů pracuje více než třetina učitelů (Tabulka I.3.25) a výpovědi učitelů o složení jejich vybrané třídy tuto strukturu potvrzují. Diverzita v souvislosti se žáky z přistěhovaleckého prostředí je nejvyšší v Albertě (Kanada), Austrálii, Belgii, CABA (Argentina), ve Švédsku a Spojených arabských emirátech (Tabulka I.3.28). Nicméně stejně jako u socioekonomického složení škol a tříd není možné rozluštit, zda tyto struktury reflektují velký přísun přistěhovalců nebo strukturu školské segregace, kde mohou být žáci z přistěhovaleckého prostředí koncentrováni v určitých čtvrtích a školách, které v těchto čtvrtích působí (OECD, 2015; OECD, 2018). Na druhé straně spektra mají země a ekonomiky s tradičně malou příchozí migrací nanejvýš 1 % učitelů pracujících ve školách s velkým podílem žáků z přistěhovaleckého prostředí, a to Bulharsko, Chorvatsko, Česká republika, Estonsko, Maďarsko, Japonsko, Korea, Lotyšsko, Rumunsko, Šanghaj (Čína), Slovensko a Vietnam (Tabulka I.3.25).

S migračními toky souvisí také fenomén jazykové diverzity, ale ten může také existovat díky přítomnosti jazykových nebo původních menšin v zemi. V roce 2018 pracovalo podle ředitelů v průměru napříč zeměmi OECD 21 % učitelů ve školách s více než 10 % žáků, jejichž rodný jazyk se liší od vyučovacího jazyka (Tabulka I.3.25) a 18 % učitelů uvádí, že má ve třídě více než 10 % žáků, jejichž rodný jazyk se liší od vyučovacího jazyka (Tabulka I.3.28). Nicméně tento fenomén není v účastnících se zemích a ekonomikách univerzální (Obrázek I.3.8). Podle hlášení ředitelů v Singapuru téměř 82 % učitelů pracuje ve školách s nejméně 10 % žáků, jejichž rodný jazyk se liší od vyučovacího jazyka, a více než 40 % učitelů je to v Albertě (Kanada), Rakousku, Bulharsku, Anglii (Spojené království), Vlámské komunitě v Belgii, Jižní Africe, ve Švédsku a Spojených arabských emirátech. Singapurská struktura není překvapující, bereme-li v úvahu multikulturní a vícejazyčné složení obyvatelstva tohoto ostrovního státu a skutečnost, že jako vyučující jazyk dostala přednost angličtina před oficiálními etnickými jazyky (mandarínštinou, malajštinou a tamilštinou) (Chua, 2010). Silnou populaci jazykových menšin, přistěhovalců nebo zahraničních pracovníků mají podobně i další výše uvedené země. Na druhé straně spektra jsou vzdělávací systémy, které čelí velmi malé míře jazykové diverzity, méně než 5 % učitelů pracuje ve školách s více než 10 % žáků, jejichž rodný jazyk se liší od vyučovacího jazyka, v Brazílii, Chile, Kolumbii, České republice, Maďarsku, Japonsku, Koreji, Mexiku, Saúdské Arábii a Šanghaji (Čína), kde je obyvatelstvo jazykově více homogenní. (Tabulka I.3.25).

### Obrázek I.3.8 Koncentrace škol, kde se rodný jazyk žáků liší od vyučovacího jazyka(ů)

Procento učitelů 2. stupně ZŠ pracujících na školách s více než 10 % žáků, jejichž rodný jazyk se liší od vyučovacího jazyka(ů).



Země a ekonomiky jsou seřazeny sestupně podle procenta učitelů 2. stupně ZŠ pracujících na školách s více než 10 % žáků, jejichž rodný jazyk se liší od vyučovacího jazyka(ů).

Zdroj: OECD, TALIS 2018 Database, Table I.3.25.

<http://dx.doi.org/10.1787/888933932266>

Šetření TALIS umožňuje prozkoumat, v jakém rozsahu je uprchlická krize z let 2015–16 viditelná ve školách napříč zúčastněnými zeměmi a ekonomikami. Protože otázka na toto téma je v šetření TALIS 2018 nová, není možné analyzovat změnu v čase, ale složení škol v roce 2018, pokud jde o žáky z uprchlického prostředí, indikuje podíl učitelů přímo pracujících s žáky-uprchlíky. Dá se předpokládat, že někteří z žáků-uprchlíků jsou výsledkem uprchlické krize. Tito žáci často přicházejí s osobním příběhem násilného vystěhování a traumatem, které vyžaduje specifickou podporu od školy a její komunity (Graham, Minhas a Paxton, 2016; Hart,

2009; Taylor a Sidhu, 2012). Podle ředitelů pracuje téměř v polovině zúčastněných zemí a ekonomik nejméně 25 % učitelů ve škole s nejméně 1 % žáků-uprchlíků, více než 50 % učitelů je to v Rakousku, Belgii (a Vlámské komunitě), Dánsku, Anglii (Spojené království), Nizozemí, Norsku, ve Finsku a Švédsku, naopak méně než 1 % učitelů pracuje v takových školách v Japonsku, Kazachstánu, Lotyšsku, Rumunsku, Šanghaji (Čína), Singapuru a na Slovensku, kde podle ředitelů nejsou téměř žádní uprchlíci (Tabulka I.3.25).

Pokud jde o tyto různé aspekty složení školy, vnímání složení vybrané třídy ze strany učitelů je obecně konzistentní s názory ředitelů na složení celé školy, ačkoli učitelé mají tendenci uvádět menší diverzitu než ředitelé. V případě Austrálie neumožňuje nedostatečný počet odpovědí od ředitelů škol prozkoumat složení škol, ale výpovědi učitelů o složení jejich vybraných tříd naznačují, že procento učitelů pracujících s odlišnými žáky je mírně nad průměrem OECD v případě žáků ze znevýhodněného prostředí a se speciálními vzdělávacími potřebami, asi 10 procentních bodů nad průměrem OECD u žáků, jejichž rodný jazyk se liší od vyučovacího jazyka, a téměř 20 procentních bodů nad průměrem OECD, pokud jde o žáky z přistěhovaleckého prostředí a uprchlíky (Tabulka I.3.28).

Změny ve složení škol v čase poskytují dobrý ukazatel toho, nakolik se školní prostředí v posledních letech transformovalo. Data šetření TALIS umožňují prozkoumat tyto změny prostřednictvím informací od ředitelů o složení jejich škol, pokud jde o žáky ze znevýhodněných rodin, žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a žáky, jejichž rodný jazyk se liší od vyučovacího jazyka.<sup>14</sup> Tuto analýzu ale nelze provést v případě žáků z přistěhovaleckého prostředí a uprchlíků, protože tyto otázky jsou v šetření TALIS 2018 nové, ale změny v jazykové diverzitě v čase poskytují dobrý ukazatel toho, nakolik se školní prostředí pro učitele změnilo, pokud jde o práci s jazykově odlišnými žáky bez ohledu na původní příčinu této diverzity.<sup>15</sup>

Jedna skupina zemí a ekonomik účastnících se šetření TALIS zaznamenala nárůst jazykové diverzity a výrazný nárůst podílu učitelů, kteří pracují ve školách s více než 10 % žáků, jejichž rodný jazyk se liší od vyučovacího jazyka. To je od roku 2008 případ Rakouska, Vlámské komunity v Belgii a na Islandu a od roku 2013 Bulharska, Anglie (Spojené království), Finska, Portugalska a Švédska.

To naznačuje, že v těchto zemích dochází buď k rostoucí mezinárodní migraci, a/nebo počtu přichozích uprchlíků, významnějšímu etnickému či jazykovému sdružování žáků, případně je to zpožděný následek změn v porodnosti různých jazykových komunit, které mění jazykové složení společnosti (Tabulka I.3.29). Naopak druhá skupina zemí a ekonomik zaznamenává opačný trend. K poklesu podílu učitelů pracujících v jazykově rozmanitých školách došlo od roku 2008 v Brazílii, Koreji, Litvě, Mexiku, ve Slovinsku, Španělsku a na Slovensku, od roku 2013 v Singapuru (Tabulka I.3.29).

Pokud jde o socioekonomickou diverzitu, několik vzdělávacích systémů zaznamenalo od roku 2013 pokles podílu učitelů pracujících ve školách s více než 30 % žáků ze socioekonomicky znevýhodněných rodin: Estonsko, Izrael, Lotyšsko, Šanghaj (Čína) a Slovensko. To může být důsledkem poklesu chudoby a sociální nerovnosti mezi žáky v těchto zemích a ekonomikách nebo nárůstu v sociální inkluzi škol. Dánsko a Švédsko zaznamenaly opačný trend (Tabulka I.3.30).

Pokud jde o diverzitu ve vzdělávacích potřebách, podíl učitelů pracujících ve školách s více než 10 % žáků se speciálními vzdělávacími potřebami vzrostl od roku 2013 v šesti zemích: v Brazílii, Chile, České republice, Portugalsku a Singapuru. To může být výsledkem širších snah identifikovat a detekovat žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a implementovat pro péči o tyto žáky školní podpůrná opatření a postupy, nebo změn v tom, jak jsou tito žáci seskupeni napříč školami. Ve třech dalších systémech výrazně poklesl podíl škol s více než

10 % žáků se speciálními vzdělávacími potřebami: Anglie (Spojené království) Korea a Švédsko (Tabulka I.3.31).

### **Rámeček I.3.5 Diverzita žáků od 1. stupně ZŠ po střední školu**

#### **Diverzita žáků vykazuje smíšené trendy**

Úrovně diverzity žáků ve školách, ať už socioekonomické, kulturní, jazykové, nebo v souvislosti se vzdělávacími potřebami, vykazují smíšené trendy napříč všemi třemi stupni vzdělávání ve všech zemích. Negativní, pozitivní a nevýznamné rozdíly mezi 1. a 2. stupněm ZŠ najdeme mezi 13 zeměmi a ekonomikami s dostupnými daty pro ISCED 1 a 2, nicméně středoškolské učitelé pracují v méně rozmanitých školách než učitelé 2. stupně ZŠ ve 2 až 5 z 10 zemí a ekonomik s dostupnými daty pro ISCED 2 a 3 v závislosti na konkrétním rozsahu zkoumané diverzity žáků (Tabulka I.3.26 a I.3.27).

Největší rozdíl ve složení 1. a 2. stupně ZŠ najdeme u podílu uprchlických žáků. V 6 ze 13 zemí a ekonomik s dostupnými daty pro ISCED 1 a 2 je procento učitelů vyučujících ve školách s nejméně 1 % uprchlíků nižší na 1. stupni než na 2. stupni ZŠ. Největší rozdíl je v Anglii (Spojené království) (24 procentních bodů) a ve Francii (22 procentních bodů).

Ve srovnání s 2. stupněm ZŠ učí na středních školách v 5 z 10 zemí a ekonomik s dostupnými daty pro ISCED 2 a 3 méně učitelů na školách, které přijímají nejméně 10 % žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Největší rozdíly jsou v Portugalsku a ve Švédsku.

#### **Opatření a postupy týkající se rozmanitosti se mírně liší napříč stupni vzdělávání**

Učitelé 1. stupně ZŠ uvádí častěji než učitelé 2. stupně, že jejich škola implementuje opatření týkající se kulturní diverzity žáků. Napříč několika zeměmi mezi 13 zeměmi a ekonomikami s dostupnými daty pro ISCED 1 a 2 je více 1. stupňů ZŠ, které mají tendenci implementovat tato opatření: organizace multikulturních akcí, výuka, jak řešit etnickou a kulturní diskriminaci, zahrnutí výukových a studijních postupů integrujících globální problémy napříč osnovami. (Tabulka I.3.36). Největší mezery mezi 1. a 2. stupněm ZŠ ve výskytu těchto tří školních opatření najdeme v Koreji, naopak ve Francii a Dánsku jsou některé s diverzitou související postupy frekventovanější na 2. stupni ZŠ než na 1. stupni.

Rozdíly mezi 2. stupněm ZŠ a střední školou jsou obecně menší (Tabulka I.3.37), nicméně v 5 z 11 zemí a ekonomik s dostupnými daty pro ISCED 2 a 3 je výuka toho, jak řešit etnickou a kulturní diskriminaci, méně častá na středních školách než na 2. stupni ZŠ, přičemž největší rozdíly najdeme v Dánsku a ve Slovinsku.

Ředitelé uvádí vyšší úroveň zásad a opatření souvisejících s diverzitou na své škole než učitelé a příslušné proporce jsou podobné napříč všemi třemi úrovněmi vzdělávání (Tabulka I.3.36 a I.3.37).

## Postoje personálu školy k diverzitě žáků

V kontextu celosvětově rostoucí migrace a stále větší integrace světových ekonomik a pracovních trhů jsou mnohé společnosti stále více globalizované a multikulturní (OECD, 2018; OECD, 2019). Tato nová realita, výzvy a příležitosti, které přináší, vzbudila zájem politiků i akademiků o to, jak vzdělávací systémy zvládají integrovat populace s vysokým podílem žáků z přistěhovaleckého prostředí (Alsubaie, 2015; Bowen a Salsman, 1979; Jackson a Boutte, 2018; OECD, 2012; OECD, 2015; OECD, 2018).

Reakce škol na diverzitu žáků má různé podoby, jejichž výskyt se liší napříč zúčastněnými zeměmi a ekonomikami v závislosti na konkrétním typu diverzity. Klíčový aspekt reakce školy na diverzitu žáků se odvíjí od postojů personálu a jeho přesvědčení v otázkách rovnosti a diverzity. Výzkum ukázal, že pokládání citlivých otázek napřímo může mít za následek, že významná část respondentů<sup>16</sup> zatají své skutečné pocity v důsledku tlaků na společenskou vhodnost (Janus, 2010). K překonání tohoto problému používají metodologové jako jeden z přístupů nepřímé otázky na citlivá témata. Proto šetření TALIS žádá ředitele, aby přibližně odhadli, kolik učitelů jejich školy („nikdo nebo téměř nikdo“, „několik“, „mnozí“, nebo „všichni nebo téměř všichni“) by souhlasilo s řadou tvrzení na téma rovnosti a kulturní diverzity. Odpovědi ředitelů ukazují, že jejich učitelé sdílejí velmi inkluzivní a pozitivní názory na rovnost a diverzitu.

Pokud jde o přesvědčení v oblasti rovnosti, důležitost rovného zacházení se žáky a žačkami platí podle ředitelů mezi učiteli téměř univerzálně: v průměru napříč zeměmi a ekonomikami OECD za rok 2018 uvádí 98 % ředitelů, že „mnozí“ nebo „všichni nebo téměř všichni“ to považují za důležité. Totéž platí pro rovné zacházení se žáky ze všech socioekonomických prostředí, což potvrzuje 97 % ředitelů napříč zeměmi OECD. Už ale nepanuje taková shoda v tom, že žáci by měli být vyučováni v tom, jak se vyhnout genderové diskriminaci. Shodu mezi svými učiteli uvádí v průměru 93 % ředitelů a v 10 zemích a ekonomikách je to méně než 90 %. Menší shoda je také v přesvědčení, že by školy měly povzbuzovat žáky z různých socioekonomických prostředí ke spolupráci. Shodu mezi svými učiteli uvádí v průměru 92 % ředitelů a v 17 zemích a ekonomikách je to méně než 90 % (Tabulka I.3.32).

Pokud jde o názory v oblasti kulturní diverzity, přesvědčení, že děti a mladí lidé by se měli učit, že lidé z různých kultur mají mnoho společného, patří podle ředitelů mezi učiteli k nejrozšířenějším (95 % v roce 2018). Následuje přesvědčení, že respektovat jiné kultury je něco, co by se děti a mladí lidé měli učit co nejdříve (shodu mezi učiteli uvádí 94 % ředitelů). V průměru napříč zeměmi OECD uvádí také 92 % ředitelů shodu mezi svými učiteli v tom, že pro žáky je důležité naučit se, že lidé z jiných kultur mohou mít jiné hodnoty. 91 % ředitelů sděluje, že učitelé považují za důležité umět reagovat na rozdíly v kulturním původu žáků, přesto méně než 90 % ředitelů uvádí shodu mezi svými učiteli ohledně diverzity v České republice, Saúdské Arábii a Šanghaji (Čína) v otázkách všech čtyř typů diverzity, v Albertě (Kanada)<sup>17</sup>, Belgii (a Vlámské komunitě) a na Slovensku ve třech typech a v Rakousku, Maďarsku, Japonsku, Kazachstánu, Rumunsku, Jižní Africe, Turecku a ve Francii ve dvou typech diverzity (Tabulka I.3.33).



### **Rámeček I.3.6 Podpora žáků ze socioekonomicky znevýhodněného prostředí prostřednictvím Programu péče v Kazachstánu**

Jednou z kritických výzev, které čelí kazašský vzdělávací systém, je vysoký počet žáků ze socioekonomicky znevýhodněného prostředí, u nichž je vysoké riziko nedokončení studia. Po téměř 10 let Kazachstán vyvíjí výraznou snahu integrovat tyto žáky ze socioekonomicky znevýhodněného prostředí do svého vzdělávacího systému pomocí systematického přístupu. Kazašský program péče zahrnuje finanční investice i využívání učitelů jako sociálních činitelů ve snaze přivést tyto žáky do škol. Učitelé vykonávají návštěvy domácností, aby identifikovali žáky, kteří nechodí do školy, nebo se nedostavili po více než 10 dní bez řádného důvodu. Učitelé komunikují s těmito žáky a jejich rodinami, aby identifikovali překážky bránící v pravidelné školní docházce a poskytli jim asistenci v návratu do školy. Kromě role učitelů se program péče soustřeďuje také na poskytování materiální podpory v podobě uniforem, psacích potřeb, učebnic atd. Program už od roku 2010 podpořil více než 1,1 milionu znevýhodněných žáků a soustředění na podporu žáků ze slabého socioekonomického prostředí zůstává pro kazašskou vládu prioritou politiky vzdělávání. Jak ukazují výsledky PISA, celkově má socioekonomický původ na prospěch žáků v Kazachstánu slabší vliv než v jiných zemích OECD.

*Zdroj: OECD (2018), Education Policy Outlook: Kazakhstan, [www.oecd.org/education/Education-Policy-Outlook-Country-Profile-Kazakhstan-2018.pdf](http://www.oecd.org/education/Education-Policy-Outlook-Country-Profile-Kazakhstan-2018.pdf).*

V roce 2018 byla ve školách podle sdělení ředitelů implementována řada opatření a postupů řešících problémy genderové a socioekonomické nerovnosti (Obrázek I.3.9). Nejběžnější je výuka žáků k začleňování spolužáků z různých socioekonomických prostředí (v průměru napříč zeměmi OECD implementována v roce 2018 v 93 % škol). Následuje poskytování další podpory žákům ze znevýhodněného prostředí a jednoznačné přístupy proti genderové diskriminaci (obojí po 80 %) a výslovné zásady proti socioekonomické diskriminaci (75 %). Je dobré si všimnout, že v době, kdy roste povědomí o důležitosti vzdělávání mladých lidí k respektu k ženám už od útlého věku (Simmonds, 2017; UNESCO, 2018), 20 % ZŠ s 2. stupněm v zemích OECD nemá výslovné zásady prevence genderové diskriminace. Stejně tak v době rostoucí sociální nerovnosti má ve většině zemí OECD (OECD, 2018) jen 75 % škol zásady prevence socioekonomické diskriminace (Tabulka I.3.34). Rámeček I.3.6 popisuje několik iniciativ probíhajících v Kazachstánu, které podporují potřeby žáků ze znevýhodněného prostředí.

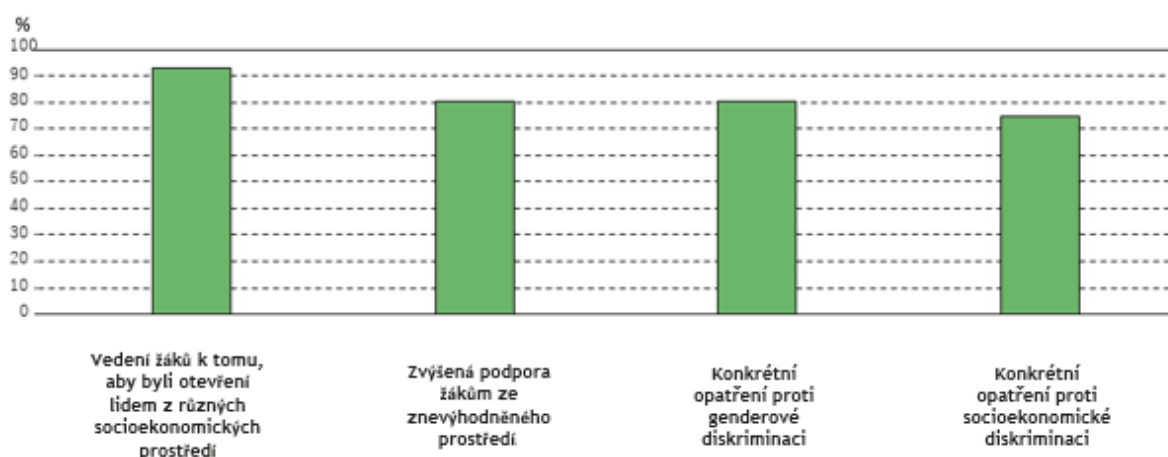
Ve výskytu opatření a postupů na podporu rovnosti existují napříč zúčastněnými zeměmi a ekonomikami rozdíly. Vedení žáků k tomu, aby byli otevření lidem z různých socioekonomických prostředí, je implementováno nejméně v 95 % škol v zúčastněných zemích a ekonomikách, ale méně než v 85 % škol v Dánsku, Japonsku, na Slovensku, ve Švédsku a Vietnamu. Je zajímavé, že vzdělávací systémy, kde se toto opatření používá nejméně, jsou země s nižší socioekonomickou nerovností,<sup>18</sup> což může znamenat, že tento postup není tak nutný. Poskytování zvýšené podpory žákům ze znevýhodněného prostředí je také široce rozšířeným postupem, je implementováno nejméně v 80 % škol asi v 80 % zúčastněných zemí a ekonomik, ale nejméně se používá opět ve Finsku, Švédsku a v Norsku. V případě Švédska je praxí spíše než žáky v rámci školy podporovat problematické školy a čtvrtě, aby byly splněny



cíle rovnosti a nedocházelo ke stigmatizaci. Mnohem více rozdílů mezi systémy je vidět ve výskytu jednoznačných přístupů proti genderové a socioekonomické diskriminaci. Procento škol implementující tyto zásady v případě genderové diskriminace sahá od 45 % ve Vlámské komunitě v Belgii až po více než 95 % v České republice, Koreji a ve Finsku a v případě socioekonomické diskriminace od 39 % na Novém Zélandu po více než 95 % v České republice a Litvě (Tabulka I.3.34).<sup>19</sup>

### Obrázek I.3.9 Postupy školy v souvislosti s rovností

Procento ředitelů 2. stupně ZŠ uvádějících, že v jejich škole jsou implementovány následující zásady a opatření (průměr OECD-30).



Zkoumání těchto opatření a postupů je omezeno na vzorek učitelů, kteří uvedli, že do jejich školy byli přijati žáci z více než jednoho kulturního či etnického prostředí (přibližně 70 % učitelů napříč všemi zúčastněnými zeměmi a ekonomikami a v průměru napříč zeměmi OECD<sup>20</sup>). Pro zjednodušení tyto školy označujeme jako „multikulturní školy“.

Důležitou otázkou při revizi školních zásad a postupů souvisejících s multikulturní diverzitou je sociální kontext, ve kterém probíhají. Dominantní paradigma ve výzkumu kulturní diverzity identifikuje dva hlavní ideologické přístupy a perspektivy politik zemí: rovnost a multikulturalismus (Ely a Thomas, 2001). Přístup rovnosti zdůrazňuje podporu rovnosti a inkluze i úctu k diverzitě.

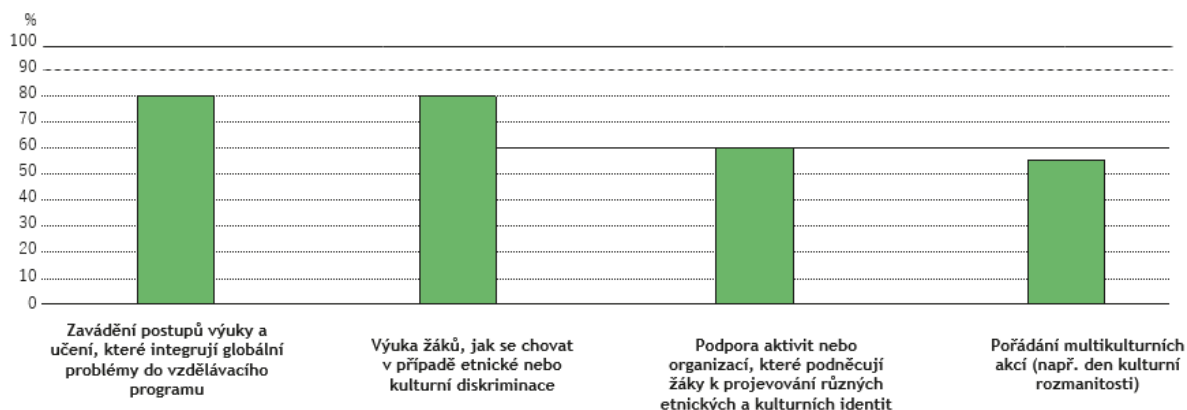
Ve vzdělávání se často nazývá barvoslepým přístupem, který vnímá všechny děti ve třídě jako sobě rovné, vyhýbá se diskriminaci a zachází se všemi žáky spravedlivě s cílem vytvořit a udržovat homogenitu (Schachner et al., 2016). Někteří argumentují, že v praxi tato homogenita často implicitně znamená dominanci místní kultury země a má tendenci být spojována s asimilačními ideologickými modely (Plaut, Thomas a Goren, 2009). Naopak multikulturalistický přístup je založen na předpokladu, že diverzita může obohatit školu a propagovat respekt a znalost jiných kultur i rozšíření interkulturních dovedností. V souladu s tím také přijímá a uznává vyjádření diverzity. Ačkoli se může zdát, že tyto dva politické proudy rovnosti a multikulturalismu stojí proti sobě, empirické studie ukazují, že školy často tyto dva prvky kombinují (Schachner et al., 2016).

V roce 2018 šetření TALIS zkoumalo zásady a postupy škol v souvislosti s kulturní diverzitou poprvé. Podle ředitelů jsou v průměru napříč zeměmi OECD nejběžnějšími zásadami a postupy souvisejícími s diverzitou ty, které jsou přímo součástí výukového procesu: 80 % učitelů z multikulturních škol – tj. škol se žáky z více než jednoho kulturního či etnického prostředí – pracuje ve škole, která zavádí postupy výuky a učení, jež integrují globální problémy

do vzdělávacího programu, a stejný podíl 80 % pracuje ve škole, která vyučuje žáky, jak se chovat v případě etnické nebo kulturní diskriminace (Obrázek I.3.10). Opatření a postupy propagující různé kultury jsou méně časté: jen 61 % učitelů v multikulturních školách pracuje v takové škole, jež podporuje aktivity nebo organizace, které podněcují žáky k projevení různých etnických a kulturních identit, a 55 % ve škole, jež organizuje multikulturní akce. Rámeček I.3.6 popisuje několik iniciativ probíhajících v Rakousku, které podporují potřeby multikulturních škol a jejich učitelů.

### Obrázek I.3.10 Postupy škol související s diverzitou

Procento učitelů 2. stupně ZŠ pracujících ve škole se žáky z různých etnických a kulturních prostředí, kde jsou implementovány následující postupy v souvislosti s diverzitou<sup>1</sup> (průměr OECD-30).



<sup>1</sup> Data vycházejí z názorů ředitelů. Odpovědi ředitelů byly sloučeny s daty učitelů a vyváženy pomocí finálních vážených dat učitelů.

Hodnoty jsou seřazeny sestupně podle výskytu školních postupů v souvislosti s diverzitou.

Zdroj: OECD, TALIS 2018 Database, Table I.3.35.

<http://dx.doi.org/10.1787/888933932285>

Je zajímavé blíže zkoumat pohledy učitelů na opatření a postupy školy v souvislosti s multikulturní diverzitou, protože jsou založeny na vnímání samotných aktérů stojících před třídou. Ukazují napříč zeměmi a ekonomikami ve výskytu opatření a postupů školy v souvislosti s diverzitou široké rozdíly, i když je analýza omezena jen na učitele pracující v multikulturních školách.

Podle názoru učitelů patří mezi vzdělávací systémy, v nichž jsou globální problémy nejsystematičtěji integrovány do vzdělávacích programů multikulturních škol (uvádí to více než 85 % učitelů v multikulturních školách), Alberta (Kanada), Rakousko, Brazílie, Singapur, Spojené arabské emiráty a Vietnam. K zemím, kde je tento postup v multikulturních školách nejméně běžný, patří Island, Japonsko, Korea a Saúdská Arábie. Výuka žáků, jak se chovat v případě etnické nebo kulturní diskriminace, je podle učitelů nejvíce rozšířená v CABA (Argentina), Chile, Kolumbii, Singapuru, ve Slovinsku i Vietnamu a nejméně rozšířená v multikulturních školách v Dánsku, na Islandu, v Japonsku, Norsku a v Turecku (Tabulka I.3.35).

Poslední dva postupy týkající se diverzity zkoumané v šetření TALIS lépe ilustrují multikulturní přístup. Podporování aktivit či organizací povzbuzujících žáky k vyjadřování různých etnických a kulturních identit je nejrozšířenější v Kazachstánu, na Novém Zélandu, v Šanghaji (Čína), Singapuru, ve Spojených arabských emirátech i Vietnamu a nejméně rozšířená v Dánsku, ve Finsku<sup>21</sup>, v Japonsku, Norsku a ve Švédsku. Organizování

multikulturních akcí je nejrozšířenější v multikulturních školách v Kazachstánu, Šanghaji (Čína), Singapuru a ve Spojených arabských emirátech, nejméně rozšířené je v České republice, Dánsku, Japonsku, Nizozemí, Norsku, ve Švédsku a v Turecku (Tabulka I.3.35).

### **Rámeček I.3.7 Iniciativy v Rakousku v reakci na potřeby multikulturních škol**

Vzdělávací systém v Rakousku se trvale adaptuje na řešení potřeb žáků z různých etnických a kulturních prostředí. V zájmu budování učitelské kapacity je učitelům nabízen čtyřsemestrální kurz výuky místního jazyka: Výuka prvního jazyka v kontextu migrace. Výuka místního jazyka je navíc v Rakousku organizována dvěma způsoby v závislosti na počtu žáků: výuka na jedné škole, pokud je počet žáků konkrétního jazyka vysoký, a seskupování žáků z různých škol tam, kde je počet žáků z každé školy nízký.

Ministerstvo školství také implementovalo program nazvaný Mobilní interkulturní týmy, který nabízí podporu školám s velkým podílem přistěhovaleckých žáků. Tyto týmy spolupracují s učiteli, řediteli a zřizovateli těchto škol, nabízejí poradenství založené na zkušenostech učitelů s prací s přistěhovaleckými žáky, workshopy na téma klima třídy atd. Členy těchto týmů jsou pedagogicko-psychologičtí odborníci, kteří komunikují s učiteli, řediteli, žáky a jejich rodiči a slouží jako prostředníci mezi těmito osobami, takže školy a učitelé mohou co nejlépe podporovat žáky v jejich každodenním studiu ve třídě.

*Zdroj: European Commission/EACEA/Eurydice (2019[74]), "Integrating Students from Migrant Backgrounds into Schools in Europe: National Policies and Measures", Eurydice Report, <http://dx.doi.org/10.2797/222073>.*

Pokud jde o opatření a postupy škol související s rovností, omezený počet pozorování ředitelů v jednotlivých zemích neumožňuje regresivní analýzu faktorů souvisejících se zásadami a opatřeními školy v oblasti diverzity. Je však zajímavé, jak uvádí ředitelé, že na úrovni systému nesouvisí podíl učitelů pracujících v jazykově rozmanitých školách, kteří mohou fungovat jako zprostředkovatelé pro kulturní diverzitu škol, s podílem škol s multikulturními zásadami a opatřeními (koeficient lineární korelace se blíží 0).

### **Připravenost učitelů na výuku v multikulturních prostředích**

S migrací, která je v mnoha částech světa na vzestupu (OECD, 2018), jsou děti přistěhovalců přijímány do školských systémů v přijímající zemi a mnoho vzdělávacích systémů zaznamenalo během poslední dekády nárůst jazykové diverzity svých žáků. Tento fenomén nevychází výhradně z migračních toků, ale silně souvisí s imigračními vzorci a zeměmi původu přistěhovalců a uprchlíků. Implikací migračních a uprchlických toků a větší jazykové diverzity ve školách je to, že školy a učitelé musejí stále více vycházet vstříc multikulturním profilům žáků.

V tomto kontextu je klíčovým problémem tvůrců politických strategií a vedoucích pracovníků škol porozumět připravenosti učitelů učit v multikulturních třídách. Nedávná mezinárodní revize integrace přistěhovaleckých žáků samozřejmě uznala, že řešení kulturní diverzity ve třídě je náročné a vyžaduje přípravu. Žáci se často liší nejen ve znalostech a dovednostech, které získali dříve, ale také ve strategiích, jež používají k přístupu k problémům a jejich řešení. De Abreu (2006) argumentuje, že např. učitelé matematiky, kteří si nejsou plně vědomi

kulturních rozdílů v přístupech k matematickým příkladům, nebo kteří kulturní rozdíly neberou vážně, opírajíce se o obecná pojetí schopností a stejný přístup, nejsou k vytváření znalostí a zkušeností svých žáků dostatečně vybaveni (OECD, 2015).

Je důležité zkoumat, jak sebevědomě se učitelé pro výuku v kulturně rozmanité třídě cítí, proto šetření TALIS 2018 zahrnuje pro učitele, kteří dříve učili ve třídě se žáky z různých kultur, několik otázek k výuce v rozmanitých prostředích.<sup>22</sup> Konkrétně šetření TALIS žádá učitele, aby popsali svou připravenost na výuku v multikulturním nebo vícejazyčném prostředí, a jak je rozvedeno v kapitole 4, drtivá většina učitelů se v době, kdy dokončila své učitelské vzdělání, necítila na tuto výzvu připravena. Více než 50 % učitelů uvádí, že nebyli dobře připraveni na vyučování v multikulturním či vícejazyčném prostředí, a to ve všech zúčastněných zemích s výjimkou Šanghaje (Čína), Singapuru, Jižní Afriky a Spojených arabských emirátů (Tabulka I.4.20 v Kapitole 4).

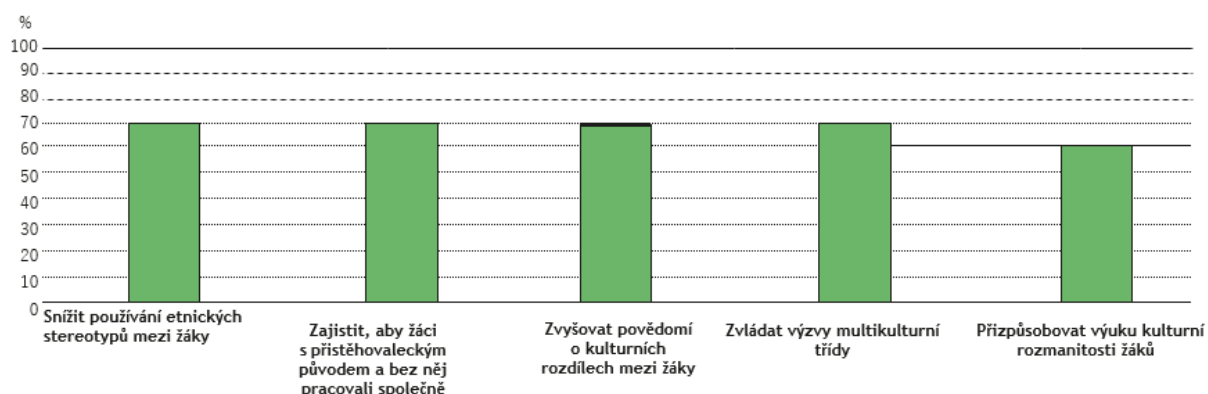
Šetření TALIS se učitelů také ptá na vnímanou potřebu profesního rozvoje. Jak je zmíněno v Kapitole 5, 15 % učitelů uvádí vysokou potřebu profesního rozvoje k vyučování v multikulturním či vícejazyčném prostředí, a tato potřeba ještě zesílila v roce 2018. V současnosti je to třetí nejvýznamnější oblast potřeby profesionálního rozvoje, uváděná učiteli, po vyučování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a dovednostmi pro výuku informačních a komunikačních technologií (ICT) (Tabulka I.5.21 v Kapitole 5).

Učitelům, kteří dříve učili ve třídách se žáky z různých kultur, klade TALIS 2018 také řadu otázek nejen na jejich zkušenosti a subjektivně vnímanou zdatnost ve výuce kulturně rozmanité třídy, ale i do jaké míry („vůbec“, „do jisté míry“, „docela dobře“, „hodně dobře“) dokážou zvládat řadu aspektů výuky v multikulturních kontextech. Výsledky ukazují, že v průměru napříč zeměmi OECD:

- Subjektivně vnímaná zdatnost učitelů v multikulturním prostředí je nejvyšší v souvislosti se snižováním používání etnických stereotypů mezi žáky. 73 % učitelů si myslí, že to zvládají „docela dobře“ nebo „hodně dobře“ (Obrázek I.3.11, Tabulka I.3.38).
- Ve zvládnutí zajišťovat vzájemnou spolupráci žáků s přistěhovaleckým původem a bez něj 69 % učitelů uvádí vysokou úroveň subjektivně vnímané zdatnosti.
- 68 % učitelů uvádí vysoké úrovně subjektivně vnímané zdatnosti ve zvyšování povědomí o kulturních rozdílech mezi žáky.
- 67 % uvádí vysoké úrovně subjektivně vnímané zdatnosti ve zvládnutí výzev multikulturní třídy.
- Za pozornost stojí, že podíl učitelů uvádějících vysoké úrovně subjektivně vnímané zdatnosti klesne na 59 %, když jde o přizpůsobení jejich výuky kulturní diverzitě žáků. To je mnohem méně než u aspektů souvisejících s propagací pozitivních vztahů a interakcí mezi žáky z různých prostředí (Obrázek I.3.11, Tabulka I.3.38). Tento trend zrcadlí zjištění z Kapitoly 5, že uváděná potřeba profesního rozvoje učitelů je vyšší pro výuku v multikulturním prostředí než pro komunikaci s lidmi z různých kultur či zemí (Tabulka I.5.21 v Kapitole 5).

### Obrázek I.3.11 Subjektivně vnímaná zdatnost učitelů při výuce v multikulturálních třídách

Procento učitelů 2. stupně ZŠ, kteří si myslí, že následující skutečnosti zvládají při výuce v kulturně rozmanité třídě „docela dobře“ nebo „velmi dobře“<sup>1</sup> (průměr OECD -31).



<sup>1</sup> Vzorek je omezen na učitele, kteří uvedli, že už vyučovali ve třídě se žáky z různých kultur.

Hodnoty jsou seřazeny sestupně podle procenta učitelů uvádějících, že následující skutečnosti při výuce v kulturně rozmanité třídě zvládají „docela“ nebo „do velké míry“.

Zdroj: OECD, TALIS 2018 Database, Table I.3.38.

<http://dx.doi.org/10.1787/888933932323>

Zkoumání subjektivně vnímané zdatnosti v multikulturálním prostředí pro jednotlivé země odhaluje zajímavé regionální i kulturní tendence. Pokud jde o přizpůsobování výuky kulturní diverzity žáků, nejméně 90 % učitelů uvádí subjektivně vnímanou zdatnost v Kolumbii, Portugalsku a ve Spojených arabských emirátech, ale méně než polovina učitelů v Estonsku, ve Finsku, v Japonsku, Koreji, Nizozemí, Norsku a ve Slovinsku. Při zkoumání všech aspektů subjektivně vnímané zdatnosti v multikulturálním prostředí mají učitelé tendenci vykazovat vysoké úrovně multikulturální subjektivně vnímané zdatnosti v zemích Jižní Ameriky, Středního východu a v Portugalsku, ale nižší úrovně subjektivně vnímané zdatnosti v multikulturálním prostředí v asijských a severovýchodních zemích (Tabulka I.3.38). Je třeba ale pamatovat, že šetření TALIS zachycuje vnímání učitelů, které je subjektivní a může být ovlivněno kulturní podjatostí, obzvláště v případě sebehodnotících otázek, jako je subjektivně vnímaná zdatnost (He a Kubacka, 2015), proto je třeba srovnávání napříč zeměmi a ekonomikami interpretovat s opatrností.<sup>23</sup>

V průměru napříč zeměmi a ekonomikami OECD se učitelé cítí sebevědoměji ve své schopnosti vyučovat třídu se žáky z různých kultur tam, kde třída skutečně zahrnuje vyšší podíl přistěhovaleckých žáků a žáků, jejichž mateřský jazyk se liší od vyučovacího jazyka (více než 10 % těchto žáků oproti 0 % až 10 %). Schopnost učitelů vyučovat v multikulturálních třídách pozitivně koreluje s jedním nebo oběma těmito ukazateli složení třídy asi ve dvou třetinách zemí a ekonomik podílejících se na šetření TALIS (Tabulka I.3.41).

Toto zjištění má řadu možných vysvětlení. Vzhledem k tomu, že třída se nestane kulturně rozmanitou přes noc, může tento poznatek naznačovat tendenci učení se za pochodu, přičemž klíčovým nástrojem subjektivně vnímané zdatnosti učitelů ve výuce v multikulturálních prostředích je dřívější zkušenost s výukou v multikulturálním prostředí. Možným důvodem také může být, že školy s kulturně rozmanitou populací dostávají nebo vytvářejí vlastní programy profesního rozvoje, což má přímý dopad na subjektivně vnímanou zdatnost učitelů. Ve hře mohou být i otázky výběru, kdy učitelé s vyšší multikulturální subjektivně vnímanou zdatností si pravděpodobněji vyberou místo v multikulturální škole a multikulturální školy pravděpodobněji



najmou učitele s vyšší multikulturní subjektivně vnímanou zdatností, nebo v rámci školy přidělují učitele s vyšší multikulturní subjektivně vnímanou zdatností do pestřejších tříd.

Obtížně bychom hledali země, kde podíl žáků s uprchlickým statutem ve třídě výrazně koreluje se subjektivně vnímanou zdatností učitelů ve výuce v multikulturním prostředí. Nicméně ve čtyřech evropských zemích – v České republice, Lotyšsku, Norsku a Portugalsku – se učitelé cítí méně schopni vyučovat multikulturní třídu, pokud mají ve třídě nejméně jednoho uprchlického žáka (Tabulka I.3.41). Tento negativní vztah mohou vysvětlit specifika vyučování uprchlíků, žáků, kteří mohli zažít trauma a přijeli do hostitelské země s malou připraveností ve vyučovacím jazyce (Graham, Minhas a Paxton, 2016; Hart, 2009). Masivní a náhlý příliv, k němuž došlo v mnoha zemích (obzvláště Švédsku), mohl učitele a školy také překvapit (OECD, 2018), nedal jim čas se přizpůsobit a vyvolal v nich pocit nepřipravenosti. Učitelé, kteří skutečně řeší tyto ojedinělé případy, mohou mít ve skutečnosti na výzvy, jímž čelí, docela realistický pohled.

## ZLEPŠOVÁNÍ KLIMATU ŠKOLY A UČEBNÍCH PROSTŘEDÍ

Důležitou záležitostí pro tvůrce politických strategií, ředitele, učitele i rodiče je porozumět dynamice klimatu školy a třídy, protože výzkum ukazuje, že pozitivní klima školy má silný přímý i nepřímý vliv na učení se a osobní pohody žáků (Battistich et al., 1997; Bryk a Schneider, 2002; Cohen et al., 2009; Engel, Rutkowski a Rutkowski, 2009; Hoy, Tarter a Hoy, 2006; Martin et al., 2013; Nilsen a Gustafsson, 2014) i na subjektivně vnímanou profesní zdatnost, sebedůvěru a nasazení učitelů (Carroll et al., 2005; Hoy a Woolfolk, 1993; Weiss, 1999). Klima školy je kolektivní ukazatel kultury školy, který zahrnuje fyzické, sociální i akademické dimenze (Epstein a Mcpartland, 1976). Konceptualizace bezpečnosti školy vychází z fyzických a sociálních dimenzí klimatu školy. Na mikroúrovni (tj. na úrovni třídy) jsou také vztahy, které si žáci budují se svými učiteli, podpora, kterou od nich dostávají, a kázeňské klima ve třídě, které je také pro osobní pohodu žáků i učitelů a pro prospěch žáků zásadní. Je obzvláště relevantní prozkoumat kázeň ve třídě ve světle jejího vztahu k vyučovací době, tedy k příležitosti žáků učit se (Le Donné, Fraser a Bousquet, 2016; Vollmer, 2000).

Dřívější cykly šetření TALIS se ptaly učitelů a ředitelů na různé aspekty klimatu školy a třídy, proto TALIS 2018 poskytuje jedinečnou příležitost prozkoumat v této oblasti v průběhu času nejen změny, ale i to, jak se různé dimenze bezpečnosti školy, vztahů mezi učiteli a žáky i třídní disciplíny od roku 2008 změnily.

### Bezpečnost školního prostředí pro učení

Šetření TALIS se ptá ředitelů škol na frekvenci incidentů v oblasti bezpečnosti školy, konkrétně na frekvenci těch, k nimž došlo v jejich škole („nikdy“, „méně než jednou za měsíc“, „jednou za měsíc“, „jednou za týden“ nebo „denně“). Je sice důležité myslet na to, že tyto údaje reflektují vnímání ředitelů a povědomí o incidentech stejně jako jejich skutečný výskyt, nicméně bezpečnost ve škole osvětlují. Naštěstí v průměru napříč zeměmi OECD byly v roce 2018 země povětšinou nedotčené týdenními či každodenními bezpečnostními incidenty, a tak mohly žákům poskytnout bezpečné prostředí k učení (Obrázek I.3.12, Tabulka I.3.42). Jen v malé části škol (méně než 3 %) ve skutečnosti dochází k problémům, kterých se rodiče obávají, každý týden. Jsou to případy užívání/držení drog a alkoholu (problém vyskytující se nejméně jednou týdně pouze v 1 % škol v průměru napříč zeměmi OECD), fyzické zranění způsobené násilím mezi žáky (2 %), zveřejnění urážlivých příspěvků na adresu žáků na internetu (2,5 %) nebo vandalismus a krádeže (3 %). Incidenty související se zastrašováním nebo verbálními útoky na učitele/personál nebo nevyžádaný elektronický kontakt mezi žáky jsou o něco častější (dochází k nim nejméně jednou týdně ve 3 % až 4 % škol) (Obrázek I.3.12, Tabulka I.3.42).



Nicméně v údajích ředitelů o bezpečnosti škol jeden problém vystupuje: pravidelný výskyt zastrašování nebo šikany mezi žáky jsou výrazně vyšší než u jiných bezpečnostních incidentů. Dochází k nim průměrně nejméně jednou týdně ve 14 % škol napříč zeměmi OECD. To je téma pro tvůrce politických strategií, učitele, ředitele i rodiče, vezmeme-li v úvahu trvalý dopad zastrašování a školní šikany na pocit pohody, sebedůvěru a prospěch žáků, kteří jsou jejími oběťmi, a také potenciálně dramatické následky (Hoy, Hannum a Tschannen-Moran, 1998). Podle učitelů je tento problém nejrozšířenější v Belgii (a Vlámské komunitě),<sup>24</sup> na Maltě, Novém Zélandu a v Jižní Africe (dochází k němu nejméně jednou týdně ve 30 % až 40 % škol) a také v Brazílii, Bulharsku, Anglii (Spojené království), ve Finsku, Francii, v Izraeli, ve Švédsku a Spojených státech (dochází k němu nejméně jednou týdně ve 20 % až 30 % škol). Tento fenomén může být významnou záležitostí také v Austrálii<sup>25</sup> (Tabulka I.3.42). Naopak tento problém je podle ředitelů mimořádně vzácný v Japonsku, Kazachstánu, Koreji a Šanghaji (Čína) (Tabulka I.3.42).

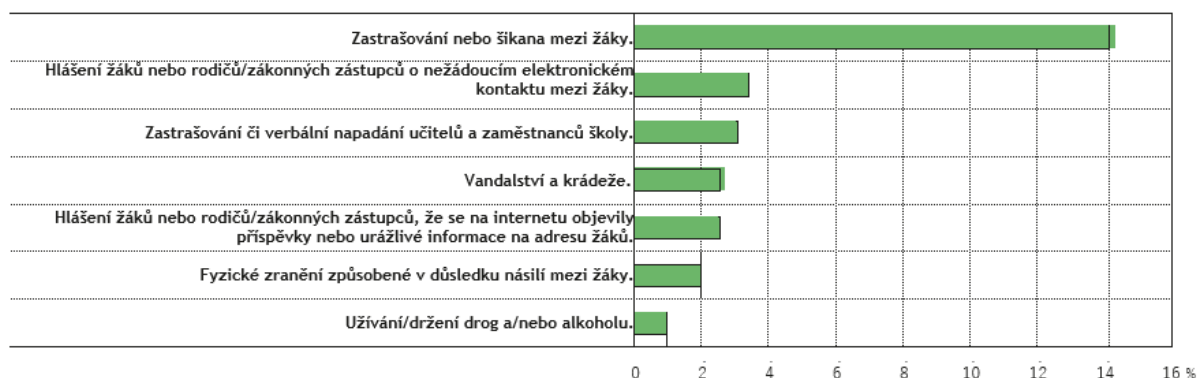
Je také znepokojivé, že 3 % škol čelí nejméně jednou týdně zastrašování či verbálním útokům na učitele a personál.

To také může mít dlouhodobé následky na jejich pohodu, úroveň stresu, sebedůvěru a následně na to, zda v profesi zůstanou (Guo a Higgins-D'Alessandro, 2011). Brazílie a Vlámská komunita v Belgii jsou vzdělávací systémy, kde se tento problém zdá nejčastější, protože k němu dochází nejméně jednou týdně v 10 % škol. K zastrašování nebo verbálním útokům na učitele či personál také dochází nejméně jednou týdně v 5 až 10 % škol v Belgii, Kolumbii, Dánsku, Estonsku, na Novém Zélandu, v Saúdské Arábii, Jižní Africe, ve Švédsku a Spojených státech (Tabulka I.3.42).

Vzorci jednotlivých zemí vrhají světlo na specifické výzvy, kterým jednotlivé země a ekonomiky v souvislosti s bezpečností na školách čelí. Vzdělávací systémy, kde jsou incidenty v souvislosti s bezpečností školy nejčastější a nejrozšířenější, jsou podle učitelů Brazílie, Anglie (Spojené království), Vlámská komunita v Belgii a Jižní Afrika, kde nejméně 10 % ředitelů uvádí bezpečnostní incidenty nejméně jednou týdně v nejméně tří ze sedmi dimenzí bezpečnosti školy zkoumaných v řešení TALIS (Tabulka I.3.42).

### Obrázek I.3.12 Bezpečnost školy

Procento ředitelů 2. stupně ZŠ, kteří uvádějí, že k následujícím incidentům dochází na jejich škole nejméně jednou týdně (průměr OECD-30).



Hodnoty jsou seřazeny sestupně podle procenta ředitelů 2. stupně ZŠ, kteří uvádějí, že k následujícím incidentům dochází na jejich škole nejméně jednou týdně.

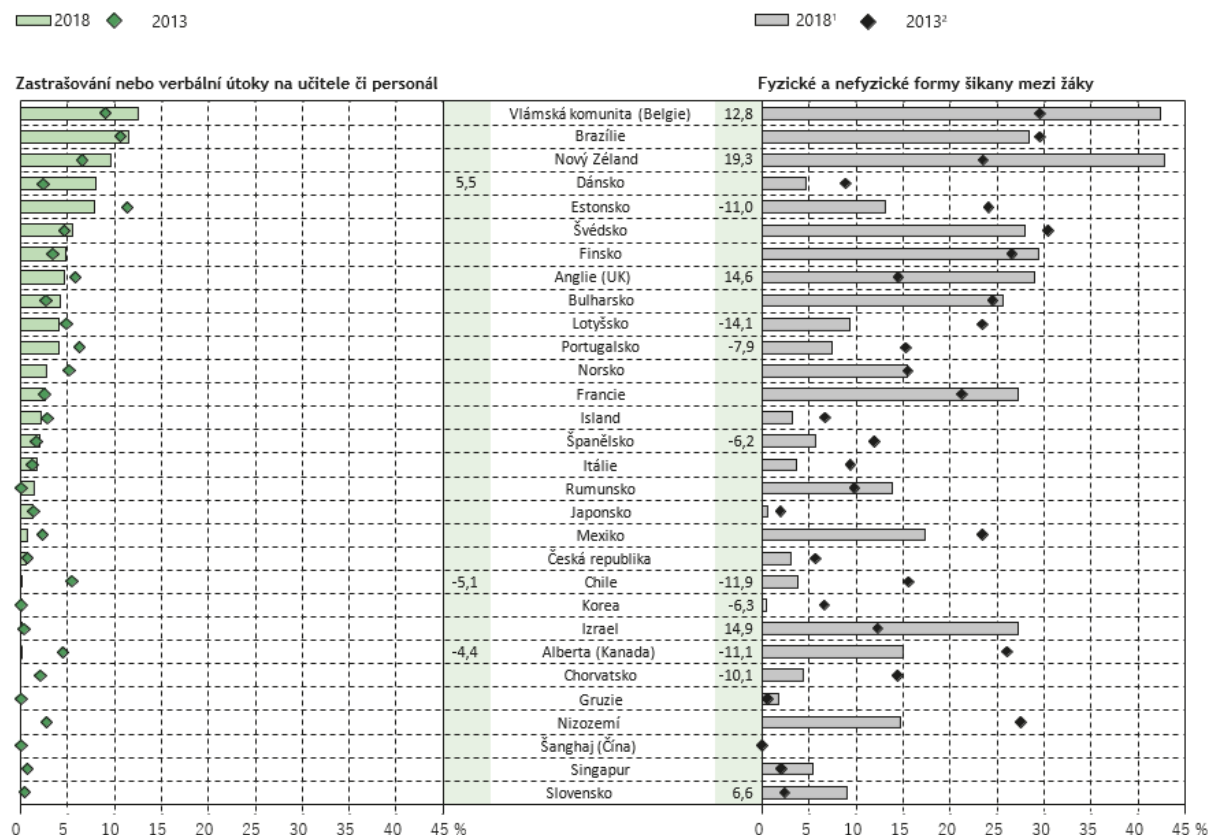
Zdroj: OECD, TALIS 2018 Database, Table I.3.42.

<http://dx.doi.org/10.1787/888933932342>

Šetření TALIS umožňuje zkoumat změny v oblasti bezpečnosti škol za posledních pět let. Protože nejčastějším bezpečnostním problémem hlášeným řediteli v roce 2018 je zastrašování nebo šikana mezi žáky, je zajímavé blíže zkoumat, jak se jeho výskyt změnil ve srovnání s rokem 2013. V tomto ohledu je pozoruhodné, že informace od ředitelů naznačují, že frekvence zastrašování nebo šikany v mnoha zemích a ekonomikách s dostupnými daty za posledních pět let poklesla (Obrázek I.3.13, Tabulka I.3.45), ale s jedním omezením, a sice že v roce 2018 se nová otázka ptá ředitelů na frekvenci hlášení žáků či rodičů/opatrovníků na posílání zraňujících informací mezi žáky na internetu – typ kyberšikany –, přičemž v roce 2013 by takové incidenty byly zahrnuty do obecné kategorie šikana. Proto je třeba změnu v šikaně v průběhu času interpretovat opatrně. Přesnější obrázek změn můžeme získat tím, že vezmeme v úvahu nejen incidenty „zastrašování nebo šikany mezi žáky“, ale také „hlášení žáků nebo rodičů/opatrovníků na posílání zraňujících informací na internetu mezi žáky“ (v roce 2018). Takový přístup, stavící do kontrastu denní nebo týdenní incidenty „zastrašování nebo verbální útoky mezi žáky (nebo jiné formy nefyzické šikany)“ v roce 2013 s denními nebo týdenními incidenty zastrašování či šikany a hlášení o posílání zraňujících informací na internetu (v roce 2018), odhaluje, že osm zúčastněných zemí a ekonomik zaznamenalo výrazný pokles ve frekvenci tohoto fenoménu, jak uvádí ředitelé.<sup>26</sup> Toto zlepšení je obzvláště vidět v Albertě (Kanada), Chile, Chorvatsku, Estonsku a Lotyšsku. Rámeček I.3.8 poskytuje vhled do některých iniciativ podniknutých těmito zeměmi k řešení šikany. Naopak Anglie (Spojené království), Vlámská komunita v Belgii, Izrael, Nový Zéland a Slovinsko čelily opačnému trendu v této záležitosti, což volá po důkladném monitorování a konkrétních opatřeních. V dalších oblastech bezpečnosti škol došlo jen k nevýznamné změně, s výjimkou zastrašování nebo verbálních útoků na učitele či personál, jehož frekvence vzrostla v Dánsku, ale poklesla v Albertě (Kanada) a Chile, a fyzického zranění způsobeného násilím mezi žáky, jehož frekvence vzrostla ve Finsku, v Izraeli a na Novém Zélandu (Tabulka I.3.45).

### Obrázek I.3.13 Změna v bezpečnosti škol mezi lety 2013 a 2018

Procento ředitelů 2. stupně ZŠ, kteří uvádí, že k následujícím incidentům dochází na jejich škole nejméně jednou týdně.



<sup>1</sup> Data šetření TALIS 2018 se vztahují k položkám „Zastrašování nebo šikana mezi žáky (nebo jiný druh verbálního napadání)“ a/nebo „Hlášení žáků nebo rodičů/zákonných zástupců, že se na internetu objevily příspěvky nebo urážlivé informace na adresu žáků“.

<sup>2</sup> Data šetření TALIS 2013 používají „Zastrašování nebo verbální útoky mezi žáky (nebo jiné formy nefyzické šikany)“.

Poznámky: Zobrazeny jsou pouze země a ekonomiky s dostupnými daty pro roky 2013 a 2018.

Statisticky významné změny mezi lety 2013 a 2018 (TALIS 2018 – TALIS 2013) se nacházejí vedle kategorie a názvu země/ekonomiky (viz příloha B).

Hodnoty jsou seřazeny sestupně podle procenta ředitelů 2. stupně ZŠ, kteří uvádí, že k zastrašování nebo verbálnímu útoku na učitele či personál docházelo v jejich škole v roce 2018 nejméně jednou týdně.

Zdroj: OECD, TALIS 2018 Database, Table I.3.45.

<http://dx.doi.org/10.1787/888933932361>

### Rámeček I.3.8 Iniciativy pro identifikaci a boj proti šikaně

#### **Estonsko**

Strategická akce k prevenci šikany a reakci na incidenty šikany v Estonsku je společnou snahou vládních ministerstev sociálních věcí a zdravotnictví, akademických institucí a neziskových organizací. Výsledkem je rozmanitá řada iniciativ na několika frontách se společným cílem boje proti šikaně ve všech jejích podobách. Tyto iniciativy zahrnují prevenci šikany a informační kampaně na úrovni škol a vedení veřejné debaty v médiích, která zapojuje zainteresované osoby. Byla také zavedena speciální opatření k boji proti kyberšikaně, např. „weboví strážníci“, což jsou policisté pracující online a poskytující poradenství mladým uživatelům internetu. Na estonském přístupu je výrazná také prioritita programů zaměřených proti šikaně na všech úrovních vzdělávání – školách i mateřských školách.

#### **Chile**

V Chile je vrchní školský inspektorát (Superintendencia de Educación) odpovědný za udržování kvality klimatu školy na základě zákona o násilí na školách, a to monitorováním ukazatelů školy vyvinutých úřadem pro kvalitu vzdělávání. Tyto ukazatele zahrnují vnímání a postoje, které žáci, učitelé a rodiče mají ohledně existence respektujícího a bezpečného prostředí. Inspektorát dohlíží na „vnitřní regulaci školy“, která školám dává pravomoc definovat si zásady na ochranu proti šikaně a postupy v případech, kdy k šikaně dojde. Podle vrchního školského inspektorátu tento úřad umožňuje občanům mít mechanismus k hlášení šikany. To zvyšuje kontrolu občanů nad implementací všech postupů školy (které škola podle zákona musí mít) v případě šikany nebo jakékoli jiné události, která má dopad na prostředí a soužití ve škole. Asi 68 % stížností, které vrchní školský inspektorát dostává, se týkalo školního prostředí a soužití.

#### **Alberta (Kanada)**

V Albertě (Kanada) mají učitelé, aby mohli identifikovat behaviorální znaky šikany ve škole, a to včetně fyzické, sociální nebo kyberšikany, přístup k velkému množství zdrojů poskytnutých ministerstvem školství. Tyto zdroje také podporují učitele ve vytvoření plánu reakce na situace související s šikanou a zapojují do tohoto plánu rodiče a opatrovníky. Podle těchto zdrojů mají učitelé sledovat incidenty ve škole, aby je mohli vystopovat, vyvinout strategie propagování pozitivního chování a vytvářet ve škole obecné povědomí ohledně negativního dopadu šikany a toho, co žáci mohou udělat, pokud se stanou svědky šikany mezi svými spolužáky.

---

*Zdroje: Estonian Union for Child Welfare (2015), Kiusamisest vabaks! (Free of Bullying), <http://kiusamisestvabaks.ee/about-us>, (accessed 12 April 2019); information provided by the Ministry of Education, Estonia, 11 April 2019; Agencia de Calidad de la Educación, Gobierno de Chile Desarrollo Personal y Social: Otros Indicadores de Calidad Educativa [Personal and Social Development: Other Indicators of Educational Quality], [http://archivos.agenciaeducacion.cl/Desarrollo\\_personal\\_social\\_OIC\\_25\\_11.pdf](http://archivos.agenciaeducacion.cl/Desarrollo_personal_social_OIC_25_11.pdf), information provided by the Ministry of Education, Chile, 9 April 2019; Government of Alberta (2019), Bullying prevention for educators: Learn how to recognize, prevent and respond to signs of bullying in school, [www.alberta.ca/bullying-prevention-for-educators.aspx](http://www.alberta.ca/bullying-prevention-for-educators.aspx) (accessed 8 April 2019).*

## Vztahy učitelů se žáky

Šetření TALIS vrhá světlo na vztahy ve škole tím, že se ptá učitelů na řadu otázek o vztazích mezi žáky a učiteli, což poskytuje ukazatele toho, zda spolu učitelé a žáci vycházejí dobře, a také o klimatu školy, pokud jde o podporu pohody žáků. Tato data naznačují, že vztahy mezi učiteli a jejich žáky jsou mimořádně pozitivní. V průměru mezi zeměmi OECD 96 % učitelů souhlasí nebo velmi souhlasí, že většina učitelů věří v důležitost úspěchu žáků, a 96 % také souhlasí nebo silně souhlasí, že učitelé a žáci spolu většinou vycházejí dobře (Tabulka I.3.46). Vysoký podíl učitelů také potvrzuje výrok, že většina učitelů se zajímá o to, co chtějí žáci sdělit (93 %), a pokud žák potřebuje mimořádnou pomoc, škola ji poskytne (92 %).

Při zkoumání trendů v konkrétních zemích je pozoruhodné, že ve všech zúčastněných zemích a ekonomikách přes 90 % učitelů souhlasí, že učitelé a žáci spolu obvykle dobře vycházejí, s výjimkou Jižní Afriky, kde je to necelých 85 %. Široce rozšířeným přesvědčením napříč zeměmi a ekonomikami zúčastněnými na šetření TALIS je také to, že učitelé věří, že je úspěch žáků důležitý. Pouze Kazachstán a Slovensko mají úroveň souhlasu s tvrzením, že učitelé věří v důležitost úspěchu žáků, pod 90 %. Naopak menší shodu najdeme u tvrzení, že většinu učitelů zajímá názor žáků, a jestliže žák potřebuje další pomoc, škola mu ji poskytne (Tabulka I.3.46).

Šetření TALIS se učitelů také ptá, do jaké míry se mohou na sebe ve škole navzájem spolehnout. To poskytuje další informace o stupni koheze a možnosti vzájemně se na sebe spolehnout jako dalšího důležitého elementů klimatu školy (Finnan, Schnepel a Anderson, 2003; Ghai, 2003). Souhlas učitelů s tímto tvrzením (87 % v průměru napříč zeměmi OECD) je znatelně pod úrovní širokého konsensu ve věci vztahů mezi učiteli a žáky. 13 % učitelů vnímá soudružnost se svými kolegy jako nedostatečnou. Tento trend je obzvláště viditelný v Mexiku (souhlasí jen 66 %), ale v menší míře (79 až 83 %) také v Kolumbii, Chorvatsku, Maďarsku, Japonsku, Portugalsku, Jižní Africe a Turecku (Tabulka I.3.46).

Analýza vztahů mezi učiteli a žáky v průběhu času potvrzuje zjištění týkající se školní bezpečnosti, že klima školy se ve většině zemí a ekonomik od prvního šetření TALIS celkově zlepšilo.

- Pokud jde o přesvědčení, že učitelé a žáci spolu většinou vycházejí dobře, pak pouze Izrael zaznamenal od roku 2013 středně velký pokles podílu učitelů souhlasících s tímto tvrzením (2 procentní body). Všechny další země a ekonomiky buď nezaznamenaly významnou změnu, nebo zaznamenaly ve vztahu učitelů a žáků zlepšení. Nejvýznamnější posun (více než 5 procentních bodů) v této dimenzi klimatu školy nastal od roku 2008 v Estonsku, Litvě, Mexiku a na Slovensku, od roku 2013 v Itálii.
- Ve většině zemí došlo od roku 2008 k pozitivním posunům ve víře učitelů v důležitost pocitu pohody žáků, a to především v Koreji a Turecku, ale Maďarsko a Slovensko zaznamenaly opačný trend, neboť v roce 2018 byla mezi učiteli ohledně tohoto tvrzení menší shoda než v roce 2008.
- Další dvě dimenze vztahů mezi učiteli a žáky odhalují jemnější trendy, v řadě zemí a ekonomik zlepšení, ale v jiných naopak pokles (Tabulka I.3.49).

## Kázeňské klima v současných podmínkách

Šetření TALIS řeší problematiku kázně tak, že se ptá učitelů na jejich míru souhlasu („rozhodně nesouhlasím“, „nesouhlasím“ nebo „rozhodně souhlasím“) se čtyřmi tvrzeními na téma kázeňského klimatu ve vybrané třídě. V roce 2018 v průměru napříč zeměmi OECD problémy s kázní ve vybrané třídě uvedlo 26 až 29 % učitelů. Konkrétněji 29 % učitelů souhlasí nebo silně souhlasí, že „přichází o poměrně dost času, protože žáci vyrušují“, 28 % uvádí, že „na



začátku vyučovací hodiny musí dlouho čekat, než se žáci utiší“ a 26 % uvádí, že „ve třídě je mnoho rušivého hluku“. Naopak jen 72 % učitelů souhlasí, že žáci ve vybrané třídě „vytvářejí příjemnou studijní atmosféru“ (Tabulka I.3.50).

Trendy těchto různých aspektů v konkrétních zemích odhalují, že některé vzdělávací systémy jsou více než jiné zasazeny disciplinárními problémy, ať už je to rušivé chování uváděné nejméně 40 % učitelů, nebo příjemná studijní atmosféra uváděná méně než 60 % učitelů. To je případ Brazílie ve všech čtyřech dimenzích disciplinárního klimatu školy, v případě Španělska jsou to tři dimenze disciplinárního klimatu a v případě Belgie, Chile, Islandu, Portugalska a Jižní Afriky dvě dimenze (Tabulka I.3.50).

Disciplinární klima třídy, jak je vnímáno učiteli, se liší podle složení třídy. V průměru napříč OECD a ve všech zemích a ekonomikách zúčastněných na šetření TALIS (kromě Vietnamu) logicky platí, že čím vyšší je ve třídě koncentrace žáků s problematickým chováním, tím více učitelé uvádí nedostatek disciplíny (Tabulka I.3.53). To platí i po započtení dalších ukazatelů složení třídy a charakteristik učitelů – pohlaví, zaměstnaneckého stavu a let zkušeností (Tabulka I.3.54). Naopak potřeba silnější kázně je výrazně nižší ve třídách s vyšším podílem akademicky nadaných žáků ve většině zúčastněných zemí, s výjimkou Japonska, Portugalska a Rumunska, a to před kontrolou charakteristik učitele i po ní.

Další aspekty rozmanitosti ve třídě nemají z mezinárodního hlediska s kázeňským klimatem jasnou souvislost, pouze několik zemí vykazuje významný vztah mezi kázeňským klimatem a některým dalším indikátorem složení třídy. Podíl žáků, jejichž rodný jazyk se liší od vyučovacího jazyka(ů), neukazuje žádné výrazné spojení s kázeňským klimatem v 37 zemích, je zde však několik vzdělávacích systémů vybočujících z obvyklých trendů: podíl žáků, jejichž rodný jazyk se liší od vyučovacího jazyka, ukazuje kromě dalších ukazatelů složení třídy malou negativní asociaci s disciplinárním klimatem v osmi zemích a ekonomikách (Estonsko, Vlámská komunita v Belgii, Francie, Malta, Norsko, Ruská federace, Švédsko a Spojené arabské emiráty), a to před započtením charakteristiky učitele i po ní (Tabulka I.3.53 a I.3.54). Nicméně tento efekt je velmi malý a může být nadhodnocený, protože možná zachycuje efekt jiných aspektů profilu učitelů mimo ty, které se do analýz započítávají – pohlaví, zaměstnanecký stav a zkušenost učitele.<sup>27</sup> Naopak čtyři země vykazují pozitivní vztah mezi podílem žáků, jejichž mateřský jazyk se liší od vyučovacího jazyka, a disciplinárním klimatem po započtení charakteristik třídy a učitele: Itálie, Lotyšsko, Nový Zéland, Jižní Afrika (Tabulka I.3.54).

Změny v disciplinárním klimatu třídy odhalují zlepšení dosažené mezi lety 2013 až 2018 asi v jedné třetině zúčastněných zemí a ekonomik s dostupnými daty, ale také oslabení disciplinárního klimatu u jiné skupiny zemí a ekonomik. Ztráty vyučovacího času kvůli čekání na utišení žáků na začátku hodiny je pro učitele menším problémem v roce 2018, než tomu bylo v roce 2013 (Obrázek I.3.14, Tabulka I.3.55). Od roku 2013 podíl učitelů uvádějících tento problém v jejich vybrané třídě poklesl nejvíce v Norsku (-20 procentních bodů), Estonsku (-6 procentních bodů) a Izraeli (-5 procentních bodů). Naopak se tento aspekt disciplinárního klimatu od roku 2013 zhoršil v Bulharsku, Vlámské komunitě v Belgii, Koreji, na Novém Zélandu, v Portugalsku a Rumunsku. Vyučovací čas se také ztrácí kvůli žákům narušujícím začátek hodiny. Tento aspekt kázeňského klimatu třídy úzce zrcadlí změny v čase, pokud se jedná o čas ztracený na začátku hodiny (Tabulka I.3.55).

Dalším běžným disciplinárním problémem na úrovni třídy je rušivý hluk ve třídě, který může bránit žákům a učitelům v soustředění se na hodinu. Změna v čase u tohoto aspektu kázeňského klimatu ve třídě vykazuje smíšené trendy, přibližně stejný počet zemí zaznamenává v této oblasti zlepšení a zhoršení (Obrázek I.3.14, Tabulka I.3.55). Kromě porozumění změně v rozšíření rušivého hluku jako kázeňského problému je třeba mít na paměti, že nárůst výskytu



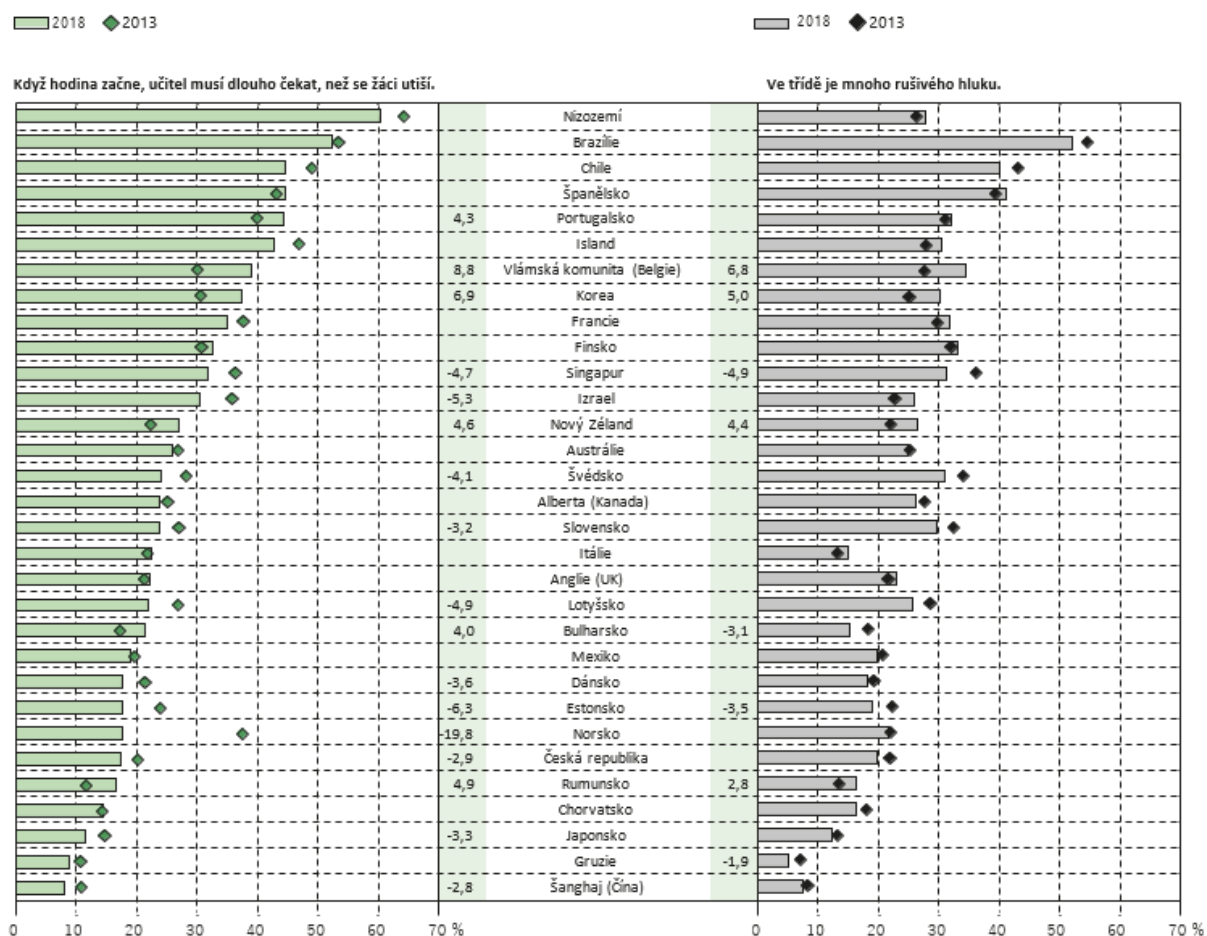
rušivého hluku může být také výsledkem změny ve vyučovacích postupech – například více skupinové práce nebo třídních diskuzí mezi žáky – což vede ke změnám vnímání rušivých vlivů ze strany učitele.

Změny v různých dimenzích kázeňského klimatu třídy v konkrétních zemích poukazují u některých zemí na konzistentní trendy. Podle učitelů se kázeňské klima třídy zhoršilo nejméně u tří dimenzí disciplinárního klimatu třídy od roku 2013 v Bulharsku, Vlámské komunitě v Belgii i na Novém Zélandu a od roku 2008 v Rakousku, Brazílii, Bulharsku a ve Slovinsku. Naopak se kázeňské klima třídy zlepšilo nejméně ve třech dimenzích od roku 2013 v České republice, Estonsku a Singapuru a od roku 2008 v Dánsku a Norsku<sup>28</sup> (Tabulka I.3.55).

Při interpretaci těchto tendencí je nicméně důležité myslet na to, že jsou založeny na tom, jak učitelé kázeňské klima třídy vnímají, a proto mohou reflektovat řadu faktorů stejně jako skutečné změny v chování žáků. Samozřejmě mohou být ve hře různé mechanismy, jako změny ve výukových postupech, specifický důraz aktivit profesního rozvoje na řízení třídy a problematiku kázeňského klimatu v posledních letech, nebo efekty generační změny tam, kde věková struktura učitelských sborů doznala vývoje a různé generace učitelů reagují na malé vyrušování ve třídě odlišně (tj. zvažují, jestli jde vůbec o problém, který by se měl hlásit).

### Obrázek I.3.14 Změna v kázni ve třídě mezi lety 2013 a 2018

Procento učitelů na 2. stupni ZŠ, kteří „souhlasí“ nebo „rozhodně souhlasí“ s následujícími tvrzeními o jejich vybrané třídě.



Poznámky: Zobrazeny jsou pouze země a ekonomiky s dostupnými daty pro roky 2013 a 2018.

Statisticky významné změny mezi lety 2013 a 2018 (TALIS 2018 – TALIS 2013) se nacházejí vedle kategorie a názvu země/ekonomiky (viz příloha B).

Země a ekonomiky jsou seřazeny sestupně podle procenta učitelů 2. stupně ZŠ, kteří „souhlasí“ nebo „rozhodně souhlasí“, že když hodina začne, učitel musí docela dlouho čekat, než se žáci utiší.

Zdroj: OECD, TALIS 2018 Database, Table I.3.55.12

<http://dx.doi.org/10.1787/888933932380>

## Rámeček I.3.9 Klima školy od 1. stupně základní školy po střední školu

### Bezpečnost školy

V zemích a ekonomikách účastnících se šetření TALIS jsou školy bezpečným místem. Mezi 13 zeměmi a ekonomikami s dostupnými daty pro ISCED 1 a 2 a 11 zeměmi s dostupnými daty pro ISCED 2 a 3 dochází denně nebo týdně k incidentům, jako je vandalizmus nebo užívání drog, v méně než 3 % škol a tato frekvence je podobná napříč 1. i 2. stupněm ZŠ a středními školami.

Anglie (Spojené království) se výrazněji odlišuje v zastrašování nebo šikaně mezi žáky, protože k těmto incidentům dochází týdně mnohem méně na 1. stupni ZŠ než na 2. stupni. Podobně 1. stupeň ZŠ v Anglii (Spojené království), Vlámské komunitě v Belgii a ve Francii zaznamenává incidenty související s hlášením žáků nebo rodičů/zákonných zástupců, že se na internetu objevily příspěvky nebo urážlivé informace na adresu žáků, nebo že došlo k nežádoucím elektronickým kontaktům mezi žáky, mnohem méně často než na 2. stupni ZŠ.

### Vztahy mezi žáky a učiteli

Napříč zeměmi OECD 96 % učitelů na 2. stupni ZŠ uvádí dobrý vztah se svými žáky. Na 1. stupni ZŠ podobný podíl učitelů uvádí pozitivní vztah mezi žáky a učiteli ještě mnohem častěji než na 2. stupni ZŠ ve většině ze 13 zemí a ekonomik s dostupnými daty pro ISCED 1 a 2 (Tabulka I.3.47). Dobrý vztah se svými žáky uvádí méně učitelů na středních školách v porovnání s 2. stupněm ZŠ. V závislosti na tom, který specifický aspekt vztahu mezi žáky a učiteli je brán v potaz, uvádí mírně nižší podíl učitelů na středních školách dobré vztahy se žáky ve dvou až sedmi z 11 zemí a ekonomik s dostupnými daty pro ISCED 2 a 3. Největší rozdíl je v Brazílii (více než 5 procentních bodů v kategorii „jestliže žák potřebuje další pomoc, škola mu ji poskytne“). Naopak pokud jde o poskytnutí další pomoci žákovi, který ji potřebuje, Dánsko, Švédsko a Spojené arabské emiráty vykazují lepší situaci na středních školách než na 2. stupni ZŠ (Tabulka I.3.48).

### Disciplinární klima

Napříč zeměmi a ekonomikami OECD účastnících se šetření TALIS více než dvě třetiny učitelů 2. stupně ZŠ uvádí ve třídě vysoký podíl žáků, kteří se snaží vytvořit příjemnou studijní atmosféru (Tabulka I.3.50). V 9 ze 13 zemí a ekonomik s dostupnými daty pro ISCED 1 a 2 učitelé ve větší míře uváděli, že žáci na 1. stupni ZŠ se snaží vytvořit příjemnou studijní atmosféru v porovnání s jejich staršími spolužáky na 2. stupni. Největší rozdíl je ve Vlámské komunitě v Belgii (12 procentních bodů) a ve Španělsku (14 procentních bodů) (Tabulka I.3.51). Žáci 2. stupně ZŠ sice mají menší tendenci vytvářet pozitivní učební prostředí než jejich mladší spolužáci, ale úroveň kázně ve třídě mezi těmito dvěma stupni vzdělávání v některých z 13 zemí a ekonomik s daty dostupnými pro oba stupně stoupá. Například v 5 ze 13 zemí nižší podíl učitelů uvádí, že ve třídě je významné množství rušivého hluku (Tabulka I.3.51).

Na středních školách vykazuje drtivá většina z 11 zemí s dostupnými daty pro ISCED 2 a 3 pozitivnější disciplinární klima, než je tomu na 2. stupni ZŠ (Tabulka I.3.52). Například v 9 z 11 zemí uvádí nižší podíl učitelů, že přichází o poměrně dost času kvůli žákům narušujícím hodinu. Podobně ve většině zemí více středoškolských učitelů než učitelů 2. stupně ZŠ uvádí, že se žáci ve třídě snaží vytvářet příjemnou studijní atmosféru. Největší rozdíl je v Portugalsku (12 procentních bodů).

## **Klima školy, vyučovací postupy a subjektivně vnímaná zdatnost učitelů**

Mimo hlášení ředitelů a učitelů o klimatu školy a třídy a souvisejících změnách v čase je také důležité zjistit, do jaké míry klima školy a třídy koreluje s výukovými postupy používanými učiteli a jejich vnímanou zdatností (Kraft, Marinell a Shen-Wei Yee, 2016; Maxwell et al., 2017; Thomas a Bass, 1992). Tyto vztahy mohou vysvětlit, zda a do jaké míry je souvislost mezi klimatem školy a prospěchem žáků zprostředkována postupy a vnímáním učitelů.

Tyto problémy jsou podrobněji popsány v Kapitole 2 jako součást diskuze o kvalitě výuky, faktorech třídy a charakteristikách učitele. Nicméně regresní analýzy ukazují, že učitelé, kteří uvádí větší nedostatek disciplíny ve své třídě se cítí méně sebevědomí ve své schopnosti vyučovat (Tabulka I.3.56) a tráví méně času ve třídě skutečnou výukou a učením.

(Tabulka I.3.58). Tyto vztahy se vyskytují ve všech zemích a ekonomikách účastnících se tohoto šetření TALIS s dostupnými daty, a to před zohledněním charakteristik učitele i po něm (Tabulka I.3.57 a I.3.59). Učitelé s méně ukázněnými třídami také méně zapojují žáky do aktivit stimulujících kognitivní aktivaci,<sup>29</sup> jako je zadávání úkolů, které nemají jasné řešení, zadávání úkolů, které od žáků vyžadují kritické myšlení, rozdělování žáků do malých skupin, aby měli možnost přijít se společným řešením problému či úlohy, nebo požadují, aby se žáci sami rozhodli pro postup, jímž chtějí řešit složité úlohy (Tabulka I.3.60). To platí pro všechny země a ekonomiky podílející se na šetření TALIS kromě Albery (Kanada), CABA (Argentina), Francie, Islandu, Japonska a Vietnamu (Tabulka I.3.60).<sup>30</sup>

## **VÝZVY A PRIORITY PODLE UČITELŮ A VEDOUCÍCH PRACOVNÍKŮ**

Jak jsme ukázali na začátku této kapitoly, podmínky výuky a učení se za poslední dekádu výrazně změnily, a to způsoby, které mohou být pro učitele a ředitele v jejich snaze zajistit kvalitní výuku výzvou. Současně od počátku 21. století roste v akademické i politické sféře zájem o profesionalitu učitelů stejně jako o přístup k reformě vzdělávání (Harris-Van Keuren, Silova a McAllister, 2015; OECD, 2016). Jedním z klíčových aspektů profesionalizace učitelů je role učitelů a zastupujících organizací v oblasti vzdělávací politiky a rozdělování zdrojů (Darling-Hammond a Lieberman, 2012; Lai a Lo, 2007), ačkoli tento aspekt je relativně málo prozkoumán mimo úroveň školy. TALIS jako mluvčí učitelů a ředitelů poskytuje prostor pro jejich pohled na výzvy, kterým čelí, a prioritám, které by podle nich tvůrci politických strategií měli řešit. Funguje jako vzhůru směřující mechanismus zpětné vazby pro vzdělávací systém jako celek. TALIS 2018 konkrétněji zkoumá názory těchto aktérů v přední linii na priority vzdělávací politiky, obzvláště pokud jde o rozdělování zdrojů v rámci vzdělávacích systémů (OECD, 2017).

### **Názory vedoucích pracovníků na problémy se zdroji školy, které jsou překážkou pro poskytování kvalitní výuky**

Prvním přístupem je zeptat se ředitelů škol na problémy se školními zdroji, které podle nich představují pro školu překážku pro poskytování kvalitního vzdělávání. TALIS tuto otázku pokládá od roku 2008, ale šíře zkoumaných problémů se v roce 2013 zvětšila, takže od té doby jsou k dispozici ukazatele změn v čase pro větší počet problémů. Obzvláště se TALIS u řady problémů se zdroji ředitelů ptá, do jaké míry tyto problémy komplikují kvalitní výuku („vůbec“, „do jisté míry“, „docela“, nebo „hodně“).

Napříč zeměmi OECD byly ve školách v roce 2018 tyto tři nejběžnější problémy se zdroji (uváděné jednou třetinou ředitelů jako „docela“ nebo „hodně“ komplikující schopnost školy poskytovat kvalitní výuku): „nedostatek podpůrného personálu“ (33 %), „nedostatek učitelů

s kompetencí učit žáky se speciálními vzdělávacími potřebami“ (32 %) a „nedostatek času pro pedagogické vedení“ (32 %). Dalšími nejběžnějšími problémy (uvádí je jedna čtvrtina ředitelů) jsou: „nedostatek či nevhodnost materiálního vybavení (26 %), „nedostatek času na žáky“ (25 %), „nedostatek či nevhodnost prostorů k výuce“ a „nedostatečné nebo nevhodné vybavení digitálními technologiemi pro výuku“ (oba 25 %). Přibližně jedna pětina ředitelů uvedla, že problémy představující překážky pro poskytování kvalitní výuky jsou: „nedostatek kvalifikovaných učitelů“ (21 %) a „nedostatek učitelů s kompetencí vyučovat žáky v multikulturním či vícejazyčném prostředí“ (20 %) (Tabulka I.3.63).

Problémy se zdroji se široce liší napříč zeměmi a ekonomikami zúčastněnými na šetření TALIS. Celkově ředitelé vyjádřili největší míru nedostatků v Brazílii, Kolumbii a ve Vietnamu: nejméně 8 z 15 navržených problémů bylo hodnoceno jako klíčové nejméně 50 % ředitelů škol, což v těchto systémech nejpravděpodobněji odráží vážné nedostatky a finanční tíseň na 2. stupni ZŠ (Tabulka I.3.63). Nicméně v případě nedostatků zdrojů identifikovaných řediteli nenacházíme z hlediska výdajů na vzdělání nebo HDP žádné systematické skupiny zemí a ekonomik.<sup>31</sup>

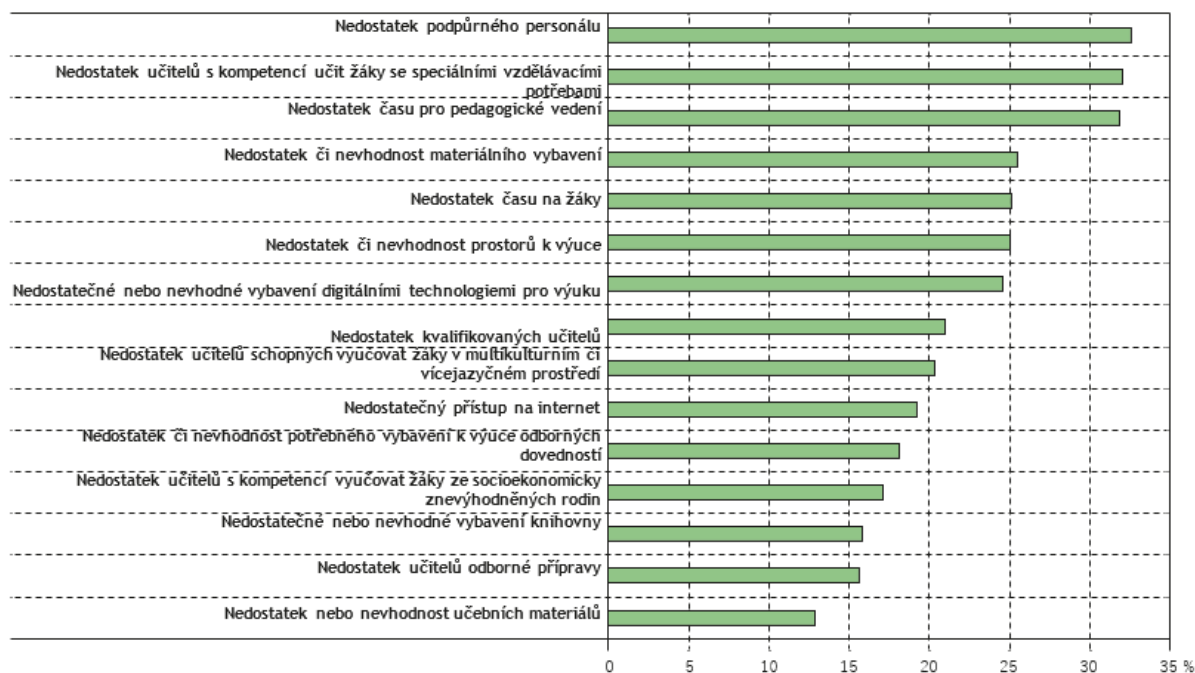
„Nedostatek podpůrného personálu“, hlavní priorita identifikovaná řediteli, byla zmíněná méně než 10 % ředitelů škol v Bulharsku, na Islandu, v Litvě, Nizozemí, Norsku, Ruské federaci, Šanghaji (Čína), Singapuru, ve Slovinsku a Švédsku, a to navzdory velmi odlišným úrovním výdajů na vzdělání napříč těmito zeměmi a ekonomikami (OECD, 2018), ale více než 50 % ředitelů uvedlo tento nedostatek zdrojů v Brazílii, Kolumbii, Itálii, Portugalsku, Saúdské Arábii, Jižní Africe a ve Vietnamu (Tabulka I.3.63).

„Nedostatek učitelů s kompetencí vyučovat žáky se speciálními potřebami“, druhý v průměru nejvíce uváděný nedostatek napříč zeměmi OECD, uvedlo více než 70 % ředitelů ve Francii a 50 až 70 % ředitelů v Belgii,<sup>32</sup> Brazílii, Kolumbii, Saúdské Arábii, Jižní Africe a ve Vietnamu, ale méně než 15 % v Albertě (Kanada), Rakousku, ve Finsku, v Gruzii, na Islandu a v Ruské federaci.

Velké rozdíly mezi zeměmi nacházíme také v případě „nedostatku času pro pedagogické vedení“. Zmiňuje ho více než 50 % ředitelů v Belgii, Kolumbii, Itálii, Portugalsku a ve Vietnamu, ale méně než 15 % ředitelů v Bulharsku, Anglii (Spojené království), Estonsku, Gruzii, Mexiku a Singapuru (Tabulka I.3.63).

### Obrázek I.3.15 Nedostatečné zdroje školy, které představují překážku pro poskytování kvalitní výuky

Procento ředitelů 2. stupně ZŠ, kteří uvádějí, že následující skutečnosti „docela“ nebo „do velké míry“ jsou překážkou toho, aby jejich škola poskytovala kvalitní výuku (průměr OECD-30).



Hodnoty jsou seřazeny sestupně podle míry výskytu nedostatku školních zdrojů.

Zdroj: OECD, TALIS 2018 Database, Table I.3.63.

<http://dx.doi.org/10.1787/888933932399>

Mimo Brazílii, Kolumbii a Vietnam, které čelí širokému nedostatku zdrojů ve většině dimenzí zkoumaných v šetření TALIS, patří k dalším vážným nedostatkům v konkrétních zemích (uváděným nejméně 50 % ředitelů):

- problémy s materiálními zdroji: nedostatek či nevhodnost materiálního vybavení (Itálie, Portugalsko, Saúdská Arábie a Jižní Afrika), nedostatek či nevhodnost prostorů k výuce (Izrael) a nedostatečné nebo nevhodné vybavení digitálními technologiemi pro výuku (Portugalsko, Rumunsko, Saúdská Arábie a Jižní Afrika) a také nedostatečný přístup na internet v Mexiku;
- problémy s lidskými zdroji: nedostatek učitelů s kompetencí vyučovat žáky se speciálními vzdělávacími potřebami (Belgie, Francie, Saúdská Arábie, Jižní Afrika a Vietnam), učitelů schopných vyučovat žáky v multikulturním a vícejazyčném prostředí (Itálie) a schopných vyučovat žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a žáky ze socioekonomicky znevýhodněných rodin (Francie) (Tabulka I.3.63).



### **Rámeček I.3.10 Problémy se zdroji školy od 1. stupně základní školy po střední školu**

Napříč zeměmi a ekonomikami OECD účastnících se šetření TALIS jsou třemi hlavními problémy se zdroji, uváděnými řediteli 2. stupně ZŠ, nedostatek podpůrného personálu (33 %), nedostatek učitelů s kompetencí vyučovat žáky se speciálními vzdělávacími potřebami (32 %) a nedostatek času pro pedagogické vedení (32 %). Ředitelé 1. stupně uvádí stejné tři problémy se zdroji ve většině z 13 zemí a ekonomik s dostupnými daty pro ISCED 1 a 2 (Tabulka I.3.64).

Na středních školách jsou v 11 zemích a ekonomikách s dostupnými daty pro ISCED 2 a 3 uváděné problémy celkově stejné jako na 2. stupni ZŠ. V několika zemích včetně Dánska, Portugalska a Vietnamu je uváděn nedostatek podpůrného personálu a nedostatek či nevhodnost materiálního vybavení v menší míře (o více než 10 procentních bodů) na středních školách než na 2. stupni ZŠ. Posledně zmiňovaný problém se zdroji je také méně často zmiňován ve Švédsku (Tabulka I.3.65).

### **Názory učitelů na prioritní oblasti intervence a dodatečných výdajů ve vzdělávání**

K doplnění názorů ředitelů o problémech se zdroji, které pro školu představují překážku pro poskytování kvalitního vzdělávání, se šetření TALIS 2018 poprvé ptá také učitelů, co by podle nich měly být prioritní oblasti pro intervenci a dodatečné výdaje ve vzdělávání. To je nepřímý způsob, jak identifikovat hlavní problémy se zdroji. Jako aktéři v první linii vzdělávacích systémů mají učitelé obzvláště dobrou pozici k tomu, aby informovali o problémech se zdroji mající přímý dopad na jejich každodenní práci. Pro tvůrce politických strategií je tedy důležité spoléhat na odborný hlas učitelů, který politiku informuje o potřebách zdrojů v rámci sektoru vzdělávání, a lépe porozumět nejen tomu, co by podle učitelů mělo být prioritní oblastí pro intervenci a dodatečné výdaje, ale také tomu, jaké faktory formují jejich přesvědčení.

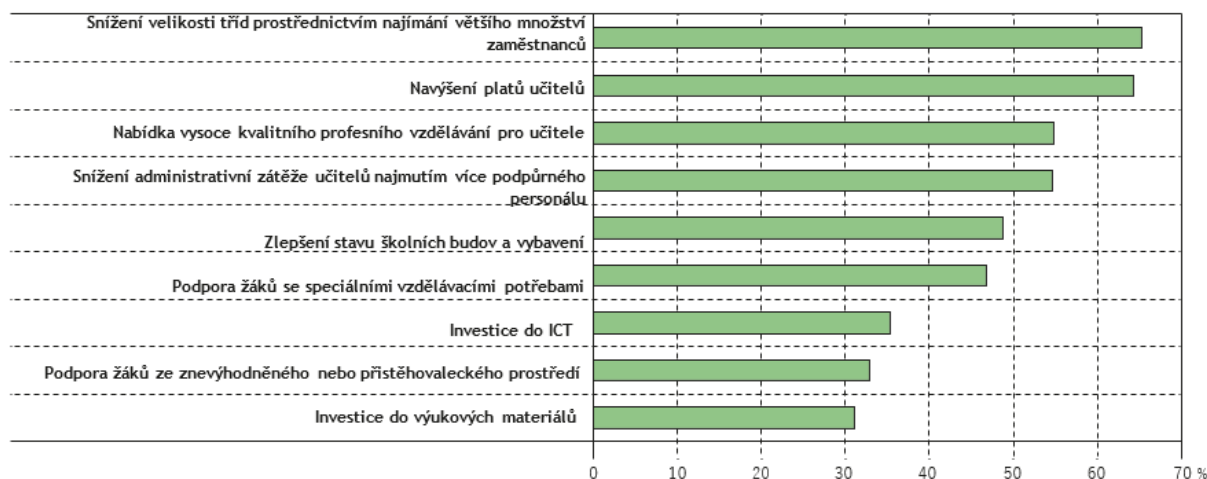
Šetření TALIS 2018 poprvé umožňuje prozkoumat problémy se zdroji z perspektivy učitelů. Žádá je, aby ohodnotili důležitost řady priorit, pokud by byl rozpočet na vzdělávání navýšen o 5 %. U každé priority se ptá, zda je „málo důležitá“, „středně důležitá“ nebo „vysoce důležitá“. Aby učitelé nemuseli řešit dilema, když jsou nuceni vybrat si mezi podobně důležitými problémy, měli také možnost ohodnotit všechny problémy jako „vysoce důležité“. Nicméně je možné získat v každé zemi obraz závažnějších problémů se zdroji zkoumáním podílu učitelů, kteří identifikovali konkrétní problémy jako vysoce důležité, a také tří hlavních problémů, které byly nejčastěji uváděny jako vysoká priorita.

V průměru napříč zeměmi OECD v roce 2018 uváděli učitelé jako výdajovou prioritu číslo jedna „snížení velikosti tříd prostřednictvím najímání většího množství zaměstnanců“ (65 % učitelů hodnotí jako vysoce důležité), následovalo „navýšení platů učitelů“ (64 %), „nabídka vysoce kvalitního profesního vzdělávání pro učitele“ (55 %) a „snížení administrativního zatížení učitelů pomocí najímání dalších pomocných zaměstnanců“ (55 %). Všechny tyto čtyři problémy jsou hodnoceny jako vysoce důležité v průměru více než polovinou učitelů napříč zeměmi OECD. Naopak „zlepšení stavu školních budov a vybavení“, „podpora žáků se speciálními potřebami“, „investice do ICT“, „podpora žáků ze znevýhodněného nebo přistěhovaleckého prostředí“ a „investice do výukových materiálů“ jsou hodnoceny jako

vysoce důležité méně často. Nicméně tyto problémy stále považuje napříč zeměmi OECD za vysoce důležité 30 až 50 % ředitelů (Tabulka I.3.66).

### Obrázek I.3.16 Výdajové priority na 2. stupni základní školy

Procento učitelů 2. stupně ZŠ, kteří uvedli následující výdajové priority jako vysoce důležité<sup>1</sup> (průměr OECD -31).



<sup>1</sup> Od respondentů se nevyžadovalo řazení podle priority, měli možnost všem vývojovým prioritám přiřadit „vysokou důležitost“.

Poznámka: ICT: Informační a komunikační technologie.

Hodnoty jsou seřazeny sestupně podle procenta učitelů 2. stupně ZŠ, kteří uvedli následující výdajové priority jako vysoce důležité.

Zdroj: OECD, TALIS 2018 Database, Table I.3.66.

<http://dx.doi.org/10.1787/888933932418>

Jiným způsobem pohledu na širší souvislosti je prozkoumat u každého problému počet zemí a ekonomik, v nichž byl učitelé hodnocen mezi třemi nejvyššími prioritami. S tímto přístupem tři klíčové oblasti priorit zůstávají stejné, ale pořadí se mění. „Navýšení platů učitelů“ se řadí mezi problémy nejčastěji hodnocené mezi třemi nejvyššími prioritami (ve vzdělávacích systémech 39 zúčastněných zemí a ekonomik), následuje „snížení velikosti tříd“ (29 vzdělávacích systémů), „snížení administrativního zatížení učitelů“ (24 vzdělávacích systémů), „nabídka vysoce kvalitního profesního vzdělávání pro učitele“ (23 vzdělávacích systémů), „zlepšení stavu školních budov a vybavení“ (15 vzdělávacích systémů) a „podpora žáků se speciálními potřebami“ (10 vzdělávacích systémů) (Tabulka I.3.66).

Důležitost výdajových priorit pro jednotlivé země vrhají světlo na problémy, které podle učitelů vyžadují zvláštní pozornost tvůrců politických strategií. Zatímco výdajovou prioritou číslo jedna<sup>33</sup> je podle učitelů v řadě zúčastněných zemí a ekonomik „navýšení platů učitelů“ (ve 21 zemích) a „snížení velikosti tříd prostřednictvím najímání většího množství zaměstnanců“ (v 17 zemích), učitelé v některých vzdělávacích systémech vybrali jako prioritu číslo jedna jiné problémy. Problémy vysoké důležitosti v konkrétních zemích zahrnují: „Nabídku vysoce kvalitního profesního vzdělávání pro učitele“ v Brazílii, Chile, Kolumbii, Mexiku a ve Slovinsku;<sup>34</sup> „zlepšení stavu školních budov a vybavení“ v Itálii, Saúdské Arábii a Turecku a „snížení administrativního zatížení učitelů pomocí najímání dalších pomocných zaměstnanců“ v Austrálii (Tabulka I.3.66). V Itálii učitelé hodnotí důležitost „zlepšení stavu školních budov a vybavení“ konzistentně s důrazem ředitelů na „nedostatek či nevhodnost materiálního vybavení“. To může souviset s řadou zemětřesení ve střední Itálii v letech 2016–

17, tedy rok před konáním šetření. To poškodilo řadu škol a zviditelnilo zranitelnost existujících školních budov (Di Ludovico et al., 2018).

### **Rámeček I.3.11 Priority pro intervenci vzdělávacích politik od 1. stupně základní školy po střední školu**

Napříč zeměmi a ekonomikami OECD zapojenými do šetření TALIS jsou učitelé 2. stupně ZŠ uváděny dvě hlavní výdajové priority: „snížení velikosti tříd prostřednictvím najímání většího množství zaměstnanců“ (65 %) a „navýšení platů učitelů“ (64 %) (Tabulka I.3.66). Ačkoli jsou tyto problémy také uváděny jako vysoce důležité učitelé 1. stupně ZŠ ve 13 zemích a ekonomikách s dostupnými daty pro ISCED 1 a 2, „podpora žáků se speciálními potřebami“ byla častěji hodnocena jako vysoce důležitá učitelé 1. stupně než jejich kolegy z 2. stupně ZŠ. V 5 ze 13 zemí je tento problém jedním ze dvou hlavních výdajových priorit pro učitele 1. stupně ZŠ. Největší rozdíl 15 nebo více procentních bodů je v Dánsku, Vlámské komunitě v Belgii a v Japonsku.

Na středních školách jsou klíčové oblasti priorit stejné jako ty uváděné na 2. stupni ZŠ v 11 zemích a ekonomikách s dostupnými daty pro ISCED 2 a 3 (Tabulka I.3.66 a I.3.68), nicméně v 6 z 11 zemí jsou priority „investice do ICT“, „zlepšení stavu školních budov a vybavení“ a „podpora žáků se speciálními potřebami“ hodnocené středoškolskými učitelé jako vysoce důležité méně často. Největší rozdíl nacházíme v Dánsku v oblasti „podpora žáků se speciálními potřebami“ (-23 procentních bodů). Jedna ze dvou hlavních výdajových priorit na středních školách v 6 z 11 zemí je kvůli mírně nižšímu hodnocení důležitosti některých priorit „nabídka vysoce kvalitního profesního vzdělávání pro učitele“.

Pozornost si zaslouží vývojová priorita „zlepšení platů učitelů“. Ve většině zúčastněných zemí a ekonomik ji učitelé samozřejmě hodnotili jako vysoce důležitou, ale není tomu tak všude. V Austrálii, Rakousku, Belgii a Vlámské komunitě v Belgii, Dánsku, ve Slovinsku a Španělsku bylo „zlepšení platů učitelů“ hodnoceno jako vysoce důležité celkem méně než polovinou učitelů<sup>35</sup> a nefiguruje rovněž mezi jejich třemi hlavními prioritami dodatečných výdajů.

Dostupnost mezinárodně srovnatelných dat o platech učitelů ve srovnání s platy jiných vysokoškolsky vzdělaných pracovníků není dostatečná, aby umožnila systematictější prozkoumání tohoto problému. Místo toho se ke srovnání kupní síly základního platu učitelů napříč zeměmi používají data o nástupním základním platu učitelů, vyjádřeném paritou kupní síly (PPP) (OECD, 2018). Prozkoumání platů učitelů v různých zemích a ekonomikách a podíl učitelů, kteří hodnotili zlepšení platů učitelů jako vysoce důležitou prioritu, pomáhá lépe pochopit, proč učitelé upřednostňují zvýšení platů. Podíl učitelů, kteří hodnotí zvýšení platu jako vysoce důležité, je inverzní proporcionální úrovni základních nástupních platů v jejich zemi (lineární korelační koeficient je 0,75) (Obrázek I.3.17). Jinými slovy, čím nižší je úroveň základního platu učitele v zemi (v paritě kupní síly), tím více učitelé považují navýšení platů učitelů za vysoce důležitou prioritu. Stejný vztah platí, když se díváme na úrovně platů po 15 letech zkušeností nebo na vrcholu platového žebříčku (Tabulka I.3.66 a I.3.71). Tento trend a síla vztahu opět naznačují, že učitelé mohou při hodnocení prioritních oblastí dodatečných výdajů zvažovat řadu faktorů včetně kupní síly a životního standardu, který úrovně platu umožňují, a to i v mezinárodním srovnání. Zdá se, že učitelé pravděpodobně upřednostňují zvýšení platu, pokud je jejich životní standard v mezinárodním srovnání nižší.

Zkoumání tendence učitelů upřednostňovat zvýšení platu napříč různými místy škol potvrzuje, že životní standard a kupní síla jsou zřejmě důležitými faktory ovlivňujícími pravděpodobnost, že učitelé budou uvádět navýšení platu jako důležitou výdajovou prioritu. Ve třetině zemí a ekonomik s dostupnými daty učitelé pracující ve městech (kde jsou ceny bydlení a náklady na život většinou vyšší než ve venkovských oblastech) vykazují vyšší tendenci uvádět zvýšení platu jako „vysoce důležité“ než jejich kolegové pracující ve venkovských oblastech.<sup>36</sup> Tento problém regionálních rozdílů v životním standardu učitelů je obzvláště akutní ve vzdělávacích systémech, kde jsou úrovně učitelských platů nastaveny centrálně podle škály na úrovni systému, která nebere v úvahu regionální rozdíly ve výdajích na živobytí (Tabulka I.3.69). Problémy smluvních podmínek a platů učitelů budou podrobněji prozkoumávány v kapitole Učitelé a vedoucí pracovníci jako cenění odborníci, díl II mezinárodního šetření TALIS 2018, který vyjde v roce 2020.

### Obrázek I.3.17 Navýšení platů učitelů

Poznámky: Jsou uvedeny jen základní nástupní platy učitelů v zemích a ekonomikách s dostupnými údaji o procentu učitelů, kteří uvedli zlepšení učitelských platů jako vysoce důležité v souvislosti s výdajovými prioritami.

Procento učitelů uvádějících zlepšení platů učitelů jako výdajovou prioritu vysoké důležitosti.



Základní nástupní platy učitelů ve veřejných institucích v přepočtu na USD, konvertované na paritu kupní síly pro soukromou spotřebu.

Průměr OECD -27 zahrnuje všechny země OECD zúčastněné na šetření TALIS 2018 kromě Alberty (Kanada), Belgie, Kolumbie a Francie.

Zdroj: OECD, TALIS 2018 Database, Tables I.3.66 a I.3.71.  
<http://dx.doi.org/10.1787/888933932437>

Dalším hnacím motorem tendence učitelů upřednostňovat „navýšení platů učitelů“ v některých zemích a ekonomikách může být kontext školy. Například v Belgii, Dánsku a ve Spojených arabských emirátech učitelé pracující ve školách s větší koncentrací žáků se speciálními vzdělávacími potřebami uvádí navýšení platů učitelů jako prioritu méně často než jejich kolegové pracující ve školách, kde je takových žáků méně. Podobně učitelé pracující ve školách s větší koncentrací žáků ze socioekonomicky znevýhodněných rodin v Maďarsku, ve Švédsku a Spojených arabských emirátech uvádějí navýšení platů učitelů jako vysokou prioritu méně často než jejich kolegové pracující v lépe situovaných školách,<sup>37</sup> přičemž opačný trend je pozorován v Austrálii a ve Spojených státech (Tabulka I.3.69).

Dalším hnacím motorem tendence učitelů upřednostňovat navýšení platů mohou být aspekty motivace, kde učitelé, jejichž motivace ke vstupu do profese stála více na snaze být společensky užitečný, mají menší tendenci upřednostňovat zlepšení platů než ti, jejichž motivace ke vstupu do profese vycházela více z faktorů osobního užitku (Watt et al., 2012; Watt a Richardson, 2008). Byly provedeny analýzy logistické regrese k prozkoumání toho, jak motivace ke vstupu do profese koreluje s tendencí učitelů uvádět zlepšení platu jako vysokou prioritu, a ty ukazují, že učitelé, kteří uvádějí, že důležitou motivací ke vstupu do profese byla pracovní doba, mají také větší tendenci uvádět zlepšení platů učitelů jako vysokou výdajovou prioritu v téměř polovině zemí a ekonomik účastnících se šetření TALIS.

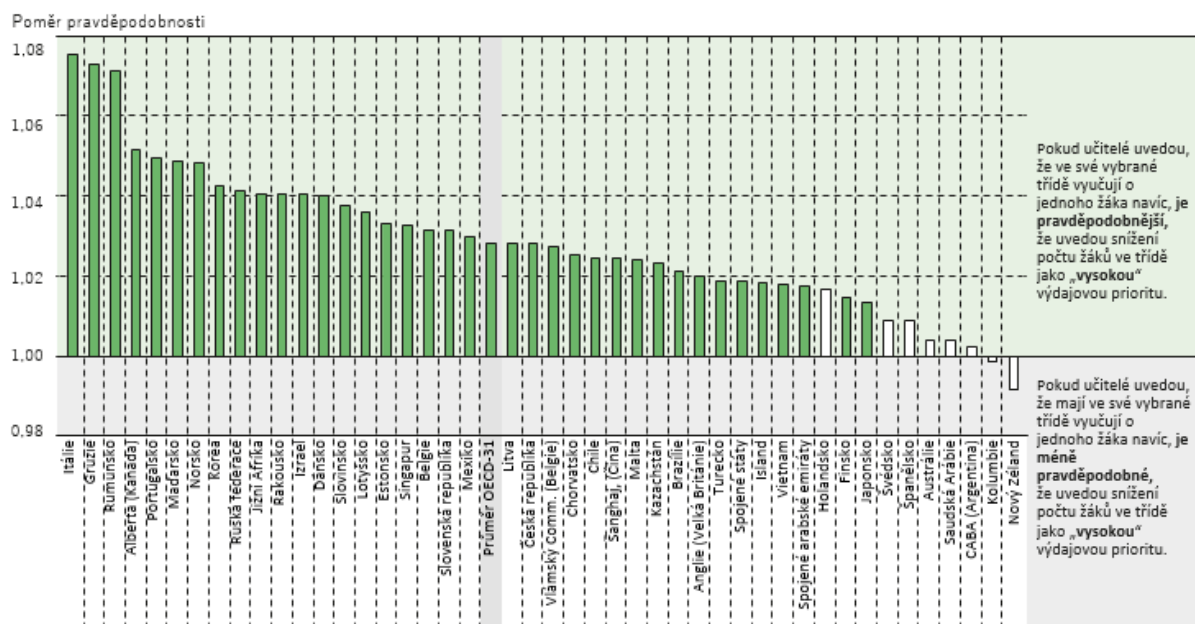
Učitelé, pro které je důležité, že učitelství nabízí stabilní kariérní postup, mají také větší tendenci považovat navýšení platu za důležité ve 12 zemích a ekonomikách účastnících se šetření TALIS. Tyto nálezy podporují tvrzení, že učitelé, kteří při nástupu oceňují ekonomické a pracovní podmínky této profese, budou také logicky více požadovat zvýšení učitelských platů (Tabulka I.3.72).

Podrobné prozkoumání si zaslouží také tendence učitelů uvádět jako výdajovou prioritu vysoké důležitosti „snížení velikosti tříd prostřednictvím najímání většího množství zaměstnanců“, protože tento problém je jako priorita uváděn nejčastěji. Za prvé je pozoruhodné, že zatímco snížení počtu žáků ve třídě je uváděno jako priorita číslo jedna učiteli v 17 účastnících se zemích a ekonomikách a jako jedna ze tří hlavních priorit ve 29 vzdělávacích systémech, tento aspekt zdrojů školy – ačkoli je obecně učiteli hodnocen vysoce – není mezi třemi hlavními problémy uváděnými učiteli jako vysoce důležité v Brazílii, CABA (Argentina), Chile, Kolumbii, Chorvatsku, Estonsku, Gruzii, Maďarsku, Kazachstánu, Lotyšsku, Mexiku, Rumunsku, Saúdské Arábii, na Slovensku, v Turecku, ve Spojených arabských emirátech a Vietnamu (Tabulka I.3.66).



### Obrázek I.3.18 Vztah mezi snížením počtu žáků ve třídě jako vysoce důležitou výdajovou prioritou a velikostí třídy

Pravděpodobnost uvedení snížení počtu žáků ve třídě jako vysoké výdajové priority ve vztahu k velikosti třídy.<sup>1, 2, 3, 4, 5</sup>



<sup>1</sup> Výsledky binární logistické regrese založené na odpovědích učitelů 2. stupně ZŠ. Protože prediktor je spojité proměnná, vztah se týká marginálního efektu jednoho žáka navíc ve vybrané třídě na pravděpodobnost, že bude zmenšení velikosti třídy uváděno jako vysoce důležitá výdajová priorita.

<sup>2</sup> Poměr pravděpodobnosti ukazuje, do jaké míry je vysvětlující proměnná spojená s kategoriální vysvětlovanou proměnnou. Poměr pravděpodobnosti menší než 1 znamená negativní asociaci, poměr pravděpodobnosti vyšší než 1 znamená pozitivní asociaci a poměr pravděpodobnosti 1 znamená, že neexistuje žádný vztah.

<sup>3</sup> Závislá proměnná je umělá (dummy) proměnná, referenční kategorie je uvedení snížení počtu žáků ve třídě jako nízkou nebo střední výdajovou prioritou.

<sup>4</sup> Prediktorem je počet žáků ve vybrané třídě.

<sup>5</sup> V úvahu jsou vzaty následující charakteristiky učitele: pohlaví, práce na plný úvazek a roky zkušeností v oboru a následující charakteristiky třídy: podíl žáků, jejichž mateřský jazyk se liší od vyučovacího jazyka, podíl žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, podíl žáků s problémy s chováním, podíl žáků ze socioekonomicky znevýhodněného prostředí, podíl akademicky nadaných žáků a podíl žáků, kteří jsou uprchlíci.

Poznámka: Statisticky významné koeficienty jsou označeny tmavší barvou (viz Příloha B).

Země a ekonomiky jsou seřazeny sestupně podle pravděpodobnosti, že snížení počtu žáků ve třídě je uváděno jako „vysoká“ výdajová priorita ve vztahuk velikosti třídy.

Zdroj: OECD, TALIS 2018 Database, Table I.3.73.

<http://dx.doi.org/10.1787/888933932456>



Tendence učitelů považovat snížení počtu žáků ve třídě za vysokou výdajovou prioritu může také souviset s jejich osobními výukovými podmínkami, obzvláště s velikostí třídy, kterou vyučují. Jak lze očekávat, regresní analýzy ukazují, že učitelé, kteří učí ve větších třídách,<sup>38</sup> mají větší tendenci uvádět snížení počtu žáků ve třídě jako výdajovou prioritu vysoké důležitosti (Obrázek I.3.18 a Tabulka I.3.73). Pozitivní vztah platí v průměru napříč zeměmi OECD a také pro přibližně tři čtvrtiny všech zemí a ekonomik účastnících se šetření TALIS po kontrole pro složení třídy a charakteristiky učitele.<sup>39</sup> Výjimkou jsou Austrálie, CABA (Argentina), Kolumbie, Nizozemí, Nový Zéland, Saúdská Arábie, Španělsko a Švédsko. Některé z těchto zemí a ekonomik implementují politiky cílené na přilákání více učitelů do znevýhodněných škol (Bénabou, Kramarz a Prost, 2009; Clotfelter et al., 2008; Dieterle, 2015; Jepsen a Rivkin, 2009; Karsten, 2006; OECD, 2005; OECD, 2018), takže se může stát, že jejich učitelé upřednostňují jiné oblasti sektoru vzdělávání, kam by měl být dodatečný rozpočet směřován.

### Poznámky

1. Průměr OECD koresponduje s aritmetickým mediánem odhadů zemí a ekonomik OECD zúčastněných v šetření TALIS s posuzovanými daty.
2. Ve Spojených státech je genderová nerovnováha méně výrazná v přírodních vědách, IT, matematice a technických a pracovních oborech.
3. Bulharsko, Chorvatsko, Česká republika, Estonsko, Gruzie, Maďarsko, Kazachstán, Litva, Ruská federace, Slovensko a Slovinsko.
4. V Austrálii došlo ke zvýšené feminizaci profese hlavně mezi lety 2013 až 2018, kdy narostla z 59 % v letech 2008 a 2013 na 62 % v roce 2018.
5. Linie vyvážené feminizace je diagonála na obrázku, která představuje teoretickou situaci dokonalé rovnosti v podílu žen mezi učiteli a řediteli.
6. Ve Švédsku není nárůst výsledkem záměrné politiky, ale pokračováním dlouhodobého trendu, protože podíl ředitelek se zvyšuje už 30 let. Podíl učitelek je vysoký a ředitelé jsou obecně vybíráni z řad učitelů.
7. V Rakousku nárůst podílu ředitelek souvisí s vysokým podílem učitelek a tím, že ředitelé jsou obecně vybíráni z řad učitelů, a také s nárůstem počtu žen usilujících o pozici s větší odpovědností. Vláda se také snaží podporovat zastoupení žen ve vedoucích pozicích prostřednictvím politik, jako je federální zákon o rovném zacházení.
8. V Norsku není nárůst výsledkem záměrné politiky, ale spíše následkem vývoje v průběhu času, kdy stále více učitelek pracuje na všech úrovních a nyní také na vedoucích pozicích ve vzdělávání.
9. Pro pocit psychické a sociální pohody žáků nejsou podstatné kulturní rozdíly samotné, ale spíše způsob, jak je vnímají a reagují na ně ostatní (např. negativní postoj vůči menšinovým skupinám), nebo způsob, jakým žáci sami řeší kulturní rozdíly bez ohledu na přátelskost okolního klimatu.
10. Efektivní vyučování bylo v této studii měřeno pomocí kontrolního nástroje pro pozorování ve třídě, založeného na rámci pro efektivní výuku, který zahrnuje principy sociálního konstruktivismu.
11. V následujících analýzách se používá hraniční hodnota 30 % ke srovnání škol a tříd s více než 30 % žáků ze socioekonomicky znevýhodněných rodin se školami, kde je těchto žáků

do 30 %. Nižší hraniční hodnoty se používají k započtení menšího celkového počtu těchto typů žáků v souvislosti s žáky z přistěhovaleckého prostředí, s žáky, jejichž mateřský jazyk se liší od vyučovacího jazyka, s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami (nad 10 % versus do 10 %) a s žáky uprchlíky (nad 1 % versus nikdo).

12. Úmluva OSN o právech osob se zdravotním postižením, Prohlášení ze Salamanky, hnutí Vzdělání pro všechny a Rozvojové cíle tisíciletí stanovily cíle zlepšení přístupu ke vzdělání pro děti s postižením. V poslední době se o vzdělání pro osoby s postižením konkrétně mluví v cíli OSN SDG č. 4, dílčí cíl 4.5: „Do roku 2030 eliminovat genderové nerovnosti ve vzdělání a zajistit rovný přístup ke všem stupňům vzdělání a odbornou přípravu pro ohrožené, včetně osob s postižením, příslušníků původních národů a dětí v ohrožujících situacích (UNESCO, 2016, s. 2).
13. Otázky na podíl přistěhovaleckých žáků nebo žáků z přistěhovaleckého prostředí ve škole a ve třídě byly do dotazníků TALIS 2018 přidány relativně nedávno v průběhu přípravy šetření, a nejsou tedy otestovány v terénu. Ačkoli analýza hlavních dat šetření neodhalila žádný konkrétní problém s těmito otázkami, musejí být interpretovány s opatrností.
14. Pro účely analýz těchto trendů se uvádějí pouze statisticky významné rozdíly rovné nebo větší 5 procentním bodům v podílu učitelů vyučujících ve třídě s daným složením, aby se zdůraznily hluboké a rychlé změny ve složení třídy. Jiné vzdělávací systémy často čelí trendům, které jsou podobné, ale věcně nebo statisticky nevýznamné.
15. Jazyková rozmanitost se může rozvíjet v důsledku přívalu zahraničních přistěhovalců či uprchlíků, a/nebo zvýšené regionální mobility ve vícejazyčných společnostech, ale také jako výsledek změn ve vzdělávacích politikách, které mají dopad na jazykové seskupování žáků ve školách.
16. Odkazovaná studie naznačuje, že téměř jeden ze tří (31 %) Američanů, kteří byli pro omezení imigrace, skrýval tyto své pocity, pokud byl dotázán přímo.
17. V případě Alberty (Kanada) je potřeba být při interpretaci těchto dat na pozoru z důvodu velkých standardních chyb ve vztahu k ostatním zemím.
18. Dánsko, Slovensko a Švédsko jsou mezi předními 20 nejméně nerovnými zeměmi (měřeno Gini indexem, méně než 30 u 3 z nich v roce 2015), následuje Japonsko (Gini index: 32 v roce 2008) a Vietnam (Gini index: 35 v roce 2016). Data jsou k dispozici na <https://data.worldbank.org/indicator/si.pov.gini>. Stahnout řádek
19. Protože tyto informace vycházejí z výpovědí ředitelů, počet pozorování na každou zemi je příliš nízký k provedení regresních analýz faktorů spojených s politikami a školními postupy spojenými s rovností.
20. Zdroj: OECD, TALIS 2018 Database.
21. Ve Finsku je jedním vysvětlením tohoto trendu to, že zapojení mimoškolních organizací do podpory multikulturních aktivit je méně časté než v mnoha jiných zemích a že neexistuje příliš mnoho organizací, které dělají tuto práci.
22. Relevantní kapitola dotazníku TALIS zahrnuje otázky na „opatření a postupy školy týkající se rozmanitosti s důrazem na kulturní rozmanitost“. Říká: „Rozmanitost znamená rozeznání a uznání rozdílů v původu žáků a pracovníků. V případě kulturní diverzity znamená především kulturní nebo etnický původ.“
23. Škála subjektivně vnímané zdatnosti v multikulturních třídách dosáhla pouze metrické invariance, což napovídá, že srovnání napříč zeměmi na úrovni položky je třeba interpretovat s opatrností (technická zpráva k šetření TALIS 2018).

24. Ve francouzské a Vlámské komunitě v Belgii může největší počet výpovědí ředitelů odrážet národní kontext. V posledních letech se objevují mediální zprávy o skrytém násilí ve školách a v důsledku toho probíhají intenzivní školení ředitelů a učitelů ve schopnosti identifikovat šikanu a efektivně ji řešit. Je možné, že zavedené zásady proti šikaně zvýšily povědomí ředitelů o těchto problémech.
25. V Austrálii má nedostatečný počet odpovědí ředitelů dopad na srovnatelnost dat, a výsledky je tak potřeba interpretovat opatrně.
26. K těmto osmi zemím patří: Alberta (Kanada), Chile, Chorvatsko, Estonsko, Korea, Lotyšsko, Portugalsko a Španělsko.
27. Samozřejmě způsob, jak jsou žáci, jejichž mateřský jazyk se liší od vyučovacího jazyka, rozdělováni do tříd, může souviset s nepozorovanými charakteristikami učitelů.
28. V Norsku může být možným vysvětlením důraz na profesní rozvoj učitelů v řízení třídy a klimatu třídy v posledních letech.
29. Další informace o této vyučovací strategii najdete v Kapitole 2.
30. Po kontrole charakteristik učitele a třídy už CABA (Argentina) a Francie nepatří na seznam výjimek (Tabulka I.3.62).
31. Jedním možným vysvětlením tohoto trendu by mohlo být, že nedostatky zdrojů jsou uváděny pouze tehdy, jsou-li vnímány jako ovlivňující výuku. Pokud ředitelé v zemích s nižšími ekonomickými prostředky jisté zdroje nikdy neměli, bude pro ně těžké říci, zda mít nebo nemít tyto prostředky ovlivňuje výuku, což může rozostřit vztah mezi HDP / výdaji na vzdělání a nedostatky.
32. Ve francouzské komunitě v Belgii jsou žáci, kteří nezískali certifikát 1. stupně ZŠ, formálně identifikováni jako žáci s problémy s učením (ačkoli netrpí žádným druhem postižení) a na 2. stupni ZŠ dostávají další podporu a dodatečné lidské i finanční zdroje. Učitelé a ředitelé v šetření TALIS pravděpodobně spojují tyto profily žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, což vede k nadhodnocení této skupiny.
33. Toto hodnocení výdajových priorit uváděné v této kapitole nezapočítává žádné statistické testování významných rozdílů mezi hodnoceními.
34. Kapitola 5 ukazuje, že tyto země také vykazují vysoké úrovně účasti na profesním rozvoji.
35. Alberta (Kanada) a Finsko také mají méně než polovinu svých učitelů hodnotících zlepšení platu jako vysoce důležité, ale tento problém se stejně nachází mezi třemi nejvyššími prioritami doplňkových výdajů.
36. Rozdíl je statisticky významný a překračuje 5 procentních bodů v Belgii, Chorvatsku, České republice, Estonsku, ve Finsku, v Gruzii, Maďarsku, Itálii, Kazachstánu, Norsku, na Slovensku a v Turecku.
37. Rozdíl ve prospěch učitelů pracujících ve školách s velkým podílem žáků ze socioekonomicky znevýhodněných rodin překračuje 5 procentních bodů v Maďarsku a ve Švédsku.
38. V analýzách se velikost třídy měří počtem žáků navštěvujících konkrétní třídu (označovanou jako vybraná třída), kterou měl učitel identifikovat a popsat.
39. Existuje velmi málo zemí s významným vztahem mezi složením třídy (měřeným koncentrací žáků, jejichž mateřský jazyk se liší od vyučovacího jazyka, žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, žáků s problémy s chováním, žáků ze

znevýhodněných rodin, akademicky nadaných žáků a žáků se statutem uprchlíka) a tendencí učitele uvádět snížení počtu žáků ve třídě jako výdajovou prioritu.

## Zdroje

Agencia de Calidad de la Educación, G. (n.d.), *Desarrollo Personal y Social: Otros Indicadores de Calidad Educativa [Personal and Social Development: Other Indicators of Educational Quality]*, Agencia de Calidad de la Educación, Gobierno de Chile,

[http://archivos.agenciaeducacion.cl/Desarrollo\\_personal\\_social\\_OIC\\_25\\_11.pdf](http://archivos.agenciaeducacion.cl/Desarrollo_personal_social_OIC_25_11.pdf) (accessed on 9 April 2019).

Alsubaie, M. (2015), „Examples of current issues in the multicultural classroom”, *Journal of Education and Practice*, Vol. 6/10, pp. 86-89,

<https://www.iiste.org/Journals/index.php/JEP/article/view/21441>.

American Academy of Arts & Sciences (2017), „I-10b: Gender Distribution of Teachers in Public Primary and Secondary Schools, by Main Teaching Assignment, 2015-2016”, *Humanities Indicators*, [www.humanitiesindicators.org/content/indicatoroc.aspx?i=168](http://www.humanitiesindicators.org/content/indicatoroc.aspx?i=168) (accessed on 21 March 2019).

Antecol, H., O. Eren and S. Ozbeklik (2012), „The Effect of Teacher Gender on Student Achievement in Primary School: Evidence from a Randomized Experiment”, *IZA Discussion Paper Series*, No. 6453, *Forschungsinstitut zur Zukunft der Arbeit Institute for the Study of Labor*, <http://ftp.iza.org/dp6453.pdf>.

Banting, K. and W. Kymlicka (2004), „Do Multiculturalism Policies Erode the Welfare State?”, *Working Paper*, No. 33, *School of Policy Studies - Queen's University, Kingston, Ontario*, [https://qspace.library.queensu.ca/bitstream/handle/1974/14872/Banting\\_et\\_al\\_2004\\_Do\\_Multiculturalism\\_Policies.pdf;jsessionid=31D95A23966274256A801CEC355C4859?sequence=1](https://qspace.library.queensu.ca/bitstream/handle/1974/14872/Banting_et_al_2004_Do_Multiculturalism_Policies.pdf;jsessionid=31D95A23966274256A801CEC355C4859?sequence=1).

Barber, M. and M. Mourshed (2009), *Shaping the Future: How Good Education Systems Can Become Great in the Decade Ahead*, *Report on the International Education Roundtable*, 7 July 2009, Singapore, McKinsey & Company, London.

Battistich, V. et al. (1997), „Caring school communities”, *Educational Psychologist*, Vol. 32/3, pp. 137-151, [http://dx.doi.org/10.1207/s15326985ep3203\\_1](http://dx.doi.org/10.1207/s15326985ep3203_1).

Beam, A., R. Claxton and S. Smith (2016), „Challenges for novice school leaders: Facing today's issues in school administration”, *Faculty Publications and Presentations*, 233,

[http://digitalcommons.liberty.edu/educ\\_fac\\_pubs/233/](http://digitalcommons.liberty.edu/educ_fac_pubs/233/).

Beilock, S. et al. (2010), „Female teachers' math anxiety affects girls' math achievement”, *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America (PNAS)*, Vol. 107/5, pp. 1860-1863, <http://dx.doi.org/10.1073/pnas.0910967107>.

Bénabou, R., F. Kramarz and C. Prost (2009), „The French zones d'éducation prioritaire: Much ado about nothing?”, *Economics of Education Review*, Vol. 28/3, pp. 345-356, <http://dx.doi.org/10.1016/j.econedurev.2008.04.005>.

Borman, G. and M. Dowling (2010), „Schools and inequality: A multilevel analysis of Coleman's equality of educational opportunity data”, *Teachers College Record*, Vol. 112/5, pp. 1201-1246,

[www.tcrecord.org/library/abstract.asp?contentid=15664](http://www.tcrecord.org/library/abstract.asp?contentid=15664).

- Bowen, E. and F. Salsman (1979), „Integrating multiculturalism into a teacher-training program”, *The Journal of Negro Education*, Vol. 48/3, pp. 390-395, <http://dx.doi.org/10.2307/2295055>.
- Branch, G., E. Hanuschek and S. Rivkin (2013), „School leaders matter”, *Education Next*, Vol. 13/1, [www.educationnext.org/school-leaders-matter](http://www.educationnext.org/school-leaders-matter).
- Bryk, A. and B. Schneider (2002), *Trust in Schools: A Core Resource for Improvement*, Russell Sage Foundation, New York, NY.
- Chua, S. (2010), „Singapore’s language policy and its globalised concept of Bi(tri)lingualism”, *Current Issues in Language Planning*, Vol. 11/4, pp. 413-429, <http://dx.doi.org/10.1080/14664208.2010.546055>.
- Clotfelter, C. et al. (2008), „Would higher salaries keep teachers in high-poverty schools? Evidence from a policy intervention in North Carolina”, *Journal of Public Economics*, Vol. 92/5-6, pp. 1352-1370, <http://dx.doi.org/10.1016/J.JPUBECO.2007.07.003>.
- Cohen, J. et al. (2009), „School climate: Research, policy, practice, and teacher education”, *Teachers College Record*, Vol. 111/1, pp. 180-213.
- Cooc, N. (2018), „Who Needs Special Education Professional Development?: International Trends from TALIS 2013”, *OECD Education Working Papers*, No. 181, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/042c26c4-en>.
- Darling-Hammond, L. and A. Lieberman (eds.) (2012), *Teacher Education around the World: Changing Policies and Practices*, Routledge, Abingdon.
- de Abreu, G. (2006), „Cultural identities in the multiethnic mathematical classroom”, in Bosch, M. (ed.), *Proceedings of the Fourth Congress of the European Society for Research in Mathematics Education*, 17-21 February 2005, Sant Feliu de Guíxols, Spain, FUNDEMI IQS, Barcelona, [www.mathematik.uni-dortmund.de/~erme/CERME4/](http://www.mathematik.uni-dortmund.de/~erme/CERME4/).
- Dee, T. (2005), „A teacher like me: Does race, ethnicity, or gender matter?”, *American Economic Review*, Vol. 95/2, pp. 158-165, <http://dx.doi.org/10.1257/000282805774670446>.
- Di Ludovico, M. et al. (2018), „Remarks on damage and response of school buildings after the Central Italy earthquake sequence”, *Bulletin of Earthquake Engineering*, pp. 1-22, <http://dx.doi.org/10.1007/s10518-018-0332-x>.
- Dieterle, S. (2015), „Class-size reduction policies and the quality of entering teachers”, *Labour Economics*, Vol. 36, pp. 35-47, <http://dx.doi.org/10.1016/J.LABECO.2015.07.005>.
- Drudy, S. (2008), „Gender balance/gender bias: The teaching profession and the impact of feminisation”, *Gender and Education*, Vol. 20/4, pp. 309-323, <http://dx.doi.org/10.1080/09540250802190156>.
- Echazarra, A. et al. (2016), „How teachers teach and students learn: Successful strategies for school”, *OECD Education Working Papers*, No. 130, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/5jm29kpt0xxx-en>.
- Ely, R. and D. Thomas (2001), „Cultural diversity at work: The effects of diversity perspectives on work group processes and outcomes”, *Administrative Science Quarterly*, Vol. 46/2, pp. 229-273, <http://dx.doi.org/10.2307/2667087>.



- Engel, L., D. Rutkowski and L. Rutkowski (2009), „The harsher side of globalisation: Violent conflict and academic achievement”, *Globalisation, Societies and Education*, Vol. 7/4, pp. 433-456, <http://dx.doi.org/10.1080/14767720903412242>.
- Epstein, J. and J. McPartland (1976), „The concept and measurement of the quality of school life”, *American Educational Research Journal*, Vol. 13/1, pp. 15-30, <http://dx.doi.org/10.3102/00028312013001015>.
- Estonian Union for Child Welfare (2015), *Kiusamisest vabaks! (Free of Bullying)*, <http://kiusamisestvabaks.ee/> (accessed on 12 April 2019).
- European Commission/EACEA/Eurydice (2019), „Integrating Students from Migrant Backgrounds into Schools in Europe: National Policies and Measures”, *Eurydice Report*, Publications Office of the European Union, Luxembourg, <http://dx.doi.org/10.2797/222073>.
- Federal Ministry for Digital and Economic Affairs, Austria (2019), *Bundesrecht konsolidiert: Gesamte Rechtsvorschrift für Bundes- Gleichbehandlungsgesetz, Fassung vom 22.03.2019* [Consolidated Federal Law: Complete Legal Provision for Federal Equal Treatment Act, version from 22.03.2019, [www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008858](http://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008858)(accessed on 22 March 2019).
- Finnan, C., K. Schnepel and L. Anderson (2003), „Powerful learning environments: The critical link between school and classroom cultures”, *Journal of Education for Students Places At Risk*, Vol. 8/4, pp. 391-418, [http://dx.doi.org/10.1207/S15327671ESPR0804\\_2](http://dx.doi.org/10.1207/S15327671ESPR0804_2).
- Firmino, J. et al. (2018), „Class Composition and Student Achievement: Evidence from Portugal”, *FEUNL Working Paper Series*, No. 624, Universidade Nova de Lisboa - Faculdade de Economia, Lisbon, <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3146904>.
- Fulton, K., I. Yoon and C. Lee (2005), *Induction Into Learning Communities*, National Commission on Teaching and America’s Future, Washington, DC, <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED494581.pdf>.
- Gay, G. (2014), „Teachers’ beliefs about cultural diversity: Problems and possibilities”, in Fives, H. and M. Gregoire Gill (eds.), *International Handbook of Research on Teachers’ Beliefs*, Routledge, New York, <https://doi.org/10.4324/9780203108437>.
- Ghaith, G. (2003), „The relationship between forms of instruction, achievement and perceptions of classroom climate”, *Educational Research*, Vol. 45/1, pp. 83-93, <http://dx.doi.org/10.1080/0013188032000086145>.
- Government of Alberta (2019), *Bullying prevention for educators: Learn how to recognize, prevent and respond to signs of bullying in school*, [www.alberta.ca/bullying-prevention-for-educators.aspx](http://www.alberta.ca/bullying-prevention-for-educators.aspx) (accessed on 8 April 2019).
- Graham, H., R. Minhas and G. Paxton (2016), „Learning problems in children of refugee background: A systematic review”, *Pediatrics*, Vol. 137/6, <http://dx.doi.org/10.1542/peds.2015-3994>.
- Guo, P. and A. Higgins-D’Alessandro (2011), *The place of teachers’ views of teaching in promoting positive school culture and student prosocial and academic outcomes*, Paper presented at the Association for Moral Education annual conference, Nanjing, China.



Hallinger, P. and R. Heck (2010), „Leadership for learning: Does collaborative leadership make a difference in school improvement?“, *Educational Management Administration & Leadership*, Vol. 38/6, pp. 654-678,

<http://dx.doi.org/10.1177/1741143210379060>.

Harris-Van Keuren, C., I. Silova and S. McAllister (2015), *Implementing EFA strategy no. 9: The evolution of the status of the teaching profession (2000-2015) and the impact on the quality of education in developing countries: three case studies*, Background Paper for the Global Monitoring Report 2015, ED/EFA/MRT/2015/PI/08, UNESCO, Paris,

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232402>.

Hart, R. (2009), „Child refugees, trauma and education: interactionist considerations on social and emotional needs and development“, *Educational Psychology in Practice*, Vol. 25/4, pp. 351-368, <http://dx.doi.org/10.1080/02667360903315172>.

Hattie, J. (2009), *Visible Learning: A Synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*, Routledge, London.

He, J. and K. Kubacka (2015), „Data comparability in the teaching and learning international survey (TALIS) 2008 and 2013“, *OECD Education Working Papers*, No. 124, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/5jrp6fwtmhf2-en>.

Holmlund, H. and K. Sund (2006), „Is the gender gap in school performance affected by the sex of the teacher?“, *Labour Economics*, Vol. 15, pp. 37-53,

<http://dx.doi.org/10.1016/j.labeco.2006.12.002>.

Horng, E. and S. Loeb (2010), „New thinking about instructional leadership“, *Phi Delta Kappan*, Vol. 92/3, pp. 66-69, <http://dx.doi.org/10.1177/003172171009200319>.

Hoy, W., J. Hannum and M. Tschannen-Moran (1998), „Organizational climate and student achievement: A parsimonious and longitudinal view“, *Journal of School Leadership*, Vol. 8/4, pp. 336-359, <http://dx.doi.org/10.1177/105268469800800401>.

Hoy, W., C. Tarter and A. Hoy (2006), „Academic optimism of schools: A force for student achievement“, *American Educational Research Journal*, Vol. 43/3, pp. 425-446,

<https://doi.org/10.3102/00028312043003425>.

Hoy, W. and A. Woolfolk (1993), „Teachers' sense of efficacy and the organizational health of schools“, *The Elementary School Journal*, Vol. 93/4, pp. 355-372,

<https://doi.org/10.1086/461729>.

Jackson, T. and G. Boutte (2018), „Exploring culturally relevant/responsive pedagogy as praxis in teacher education“, *The New Educator*, Vol. 14/2, pp. 87-90,

<http://dx.doi.org/10.1080/1547688X.2018.1426320>.

Janus, A. (2010), „The influence of social desirability pressures on expressed immigration attitudes“, *Social Science Quarterly*, Vol. 91/4, pp. 928-946, <http://dx.doi.org/10.1111/j.1540-6237.2010.00742.x>.

Jepsen, C. and S. Rivkin (2009), „Class size reduction and student achievement“, *Journal of Human Resources*, Vol. 44/1, pp. 223-250, <http://dx.doi.org/10.3368/jhr.44.1.223>.

Jones, S. and K. Dindia (2004), „A meta-analytic perspective on sex equity in the classroom“, *Review of Educational Research*, Vol. 74/4, pp. 443-471,

<http://dx.doi.org/10.3102/00346543074004443>.

- Karsten, S. (2006), „Policies for disadvantaged children under scrutiny: The Dutch policy compared with policies in France, England, Flanders and the USA”, *Comparative Education*, Vol. 42/2, pp. 261-282, <https://doi.org/10.1080/03050060600628694>.
- Kielly, M. et al. (2014), „Teachers’ beliefs about students with special needs and inclusion”, in Fives, H. and M. Gregoire Gill (eds.), *International Handbook of Research on Teachers’ Beliefs*, Routledge, New York, <https://doi.org/10.4324/9780203108437>.
- Kraft, M., W. Marinell and D. Shen-Wei Yee (2016), „School organizational contexts, teacher turnover, and student achievement”, *American Educational Research Journal*, Vol. 53/5, pp. 1411-1449, <http://dx.doi.org/10.3102/0002831216667478>.
- Kuhn, P. and C. Weinberger (2005), „Leadership skills and wages”, *Journal of Labor Economics*, Vol. 23/3, pp. 395-436, <http://dx.doi.org/10.1086/430282>.
- Kyriakides, L., C. Christoforou and C. Charalambous (2013), „What matters for student learning outcomes: A meta-analysis of studies exploring factors of effective teaching”, *Teaching and Teacher Education*, Vol. 36, pp. 143-152, <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2013.07.010>.
- Lai, M. and L. Lo (2007), „Teacher professionalism in educational reform: The experiences of Hong Kong and Shanghai”, *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, Vol. 37/1, pp. 53-68, <http://dx.doi.org/10.1080/03057920601061786>.
- Le Donné, N., P. Fraser and G. Bousquet (2016), „Teaching Strategies for Instructional Quality: Insights from the TALIS-PISA Link Data”, *OECD Education Working Papers*, No. 148, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/5jln1hlsr0lr-en>.
- Lim, J. and J. Meer (2017), „The impact of teacher-student gender matches: Random assignment evidence from South Korea”, *Journal of Human Resources*, Vol. 52/4, pp. 979-997, <http://dx.doi.org/10.3368/jhr.52.4.1215-7585r1>.
- Lim, S. (2013), „Lehrerausbildung in Deutschland”, in *Lehrerausbildung und Abstimmungsprobleme des Lehrermarkts*, Springer Fachmedien Wiesbaden, Wiesbaden, [http://dx.doi.org/10.1007/978-3-658-00342-5\\_1](http://dx.doi.org/10.1007/978-3-658-00342-5_1).
- Lucas, T., A. Villegas and A. Martin (2014), „Teachers’ beliefs about English language learners”, in Fives, H. and M. Gregoire Gill (eds.), *International Handbook of Research on Teachers’ Beliefs*, Routledge, New York, <https://doi.org/10.4324/9780203108437>.
- Martin, M. et al. (2013), „Effective schools in reading, mathematics, and science at the fourth grade”, in Martin, M. and I. Mullis (eds.), *TIMSS and PIRLS 2011: Relationships Among Reading, Mathematics, and Science Achievement at the Fourth Grade - Implications for Early Learning*, TIMSS & PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College and International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), Chestnut Hill, MA, [https://timssandpirls.bc.edu/timsspirls2011/downloads/TP11\\_Chapter\\_3.pdf](https://timssandpirls.bc.edu/timsspirls2011/downloads/TP11_Chapter_3.pdf).
- Maxwell, S. et al. (2017), „The impact of school climate and school identification on academic achievement: Multilevel modeling with student and teacher data”, *Frontiers in Psychology*, Vol. 8, <http://dx.doi.org/10.3389/fpsyg.2017.02069>.
- Nilsen, T. and J. Gustafsson (2014), „School emphasis on academic success: Exploring changes in science performance in Norway between 2007 and 2011 employing two-level SEM”, *Educational Research and Evaluation*, Vol. 20/4, pp. 308-327, <http://dx.doi.org/10.1080/13803611.2014.941371>.

Nusche, D. et al. (2016), OECD Reviews of School Resources: Denmark 2016, OECD Reviews of School Resources, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264262430-en>.

OECD (2019), Trends Shaping Education 2019, OECD Publishing, Paris, [https://dx.doi.org/10.1787/trends\\_edu-2019-en](https://dx.doi.org/10.1787/trends_edu-2019-en).

OECD (2018), Education at a Glance 2018: OECD Indicators, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-en>.

OECD (2018), Education Policy Outlook: Kazakhstan, OECD, Paris, [www.oecd.org/education/Education-Policy-Outlook-Country-Profile-Kazakhstan-2018.pdf](http://www.oecd.org/education/Education-Policy-Outlook-Country-Profile-Kazakhstan-2018.pdf).

OECD (2018), Effective Teacher Policies: Insights from PISA, PISA, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264301603-en>.

OECD (2018), Equity in Education: Breaking Down Barriers to Social Mobility, PISA, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264073234-en>.

OECD (2018), International Migration Outlook 2018, OECD Publishing, Paris, [https://dx.doi.org/10.1787/migr\\_outlook-2018-en](https://dx.doi.org/10.1787/migr_outlook-2018-en).

OECD (2018), The Future of Education and Skills: Education 2030, OECD, Paris, [www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](http://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf).

OECD (2018), The Resilience of Students with an Immigrant Background: Factors that Shape Well-being, OECD Reviews of Migrant Education, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264292093-en>.

OECD (2017), Pensions at a Glance 2017: OECD and G20 Indicators, OECD Publishing, Paris, [https://dx.doi.org/10.1787/pension\\_glance-2017-en](https://dx.doi.org/10.1787/pension_glance-2017-en).

OECD (2017), The Funding of School Education: Connecting Resources and Learning, OECD Reviews of School Resources, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264276147-en>.

OECD (2016), PISA 2015 Results (Volume II): Policies and Practices for Successful Schools, PISA, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264267510-en>.

OECD (2016), School Leadership for Learning: Insights from TALIS 2013, TALIS, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264258341-en>.

OECD (2016), Supporting Teacher Professionalism: Insights from TALIS 2013, TALIS, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264248601-en>.

OECD (2016), Trends Shaping Education 2016, OECD Publishing, Paris, [https://dx.doi.org/10.1787/trends\\_edu-2016-en](https://dx.doi.org/10.1787/trends_edu-2016-en).

OECD (2015), Immigrant Students at School: Easing the Journey towards Integration, OECD Reviews of Migrant Education, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264249509-en>.

OECD (2014), TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning, TALIS, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264196261-en>.

OECD (2013), PISA 2012 Results: Excellence through Equity (Volume II): Giving Every Student the Chance to Succeed, PISA, OECD Publishing,

Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264201132-en>.

OECD (2012), *Untapped Skills: Realising the Potential of Immigrant Students*, PISA, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264172470-en>.

OECD (2009), *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264072992-en>.

OECD (2005), *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*, Education and Training Policy, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264018044-en>.

OECD (2004), *Learning for Tomorrow's World: First Results from PISA 2003*, PISA, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264006416-en>.

Orphanos, S. and M. Orr (2014), „Learning leadership matters”, *Educational Management Administration & Leadership*, Vol. 42/5, pp. 680-700, <http://dx.doi.org/10.1177/1741143213502187>.

Peters, S. (2007), „Education for all? A historical analysis of international inclusive education policy and individuals with disabilities”, *Journal of Disability Policy Studies*, Vol. 18/2, pp. 98-108, <http://dx.doi.org/10.1177/10442073070180020601>.

Plaut, V., K. Thomas and M. Goren (2009), „Is multiculturalism or color blindness better for minorities?”, *Psychological Science*, Vol. 20/4, pp. 444-446, <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-9280.2009.02318.x>.

Pont, B., D. Nusche and H. Moorman (2008), *Improving School Leadership, Volume 1: Policy and Practice*, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264044715-en>.

Reimers, F. and C. Chung (2016), *Teaching and Learning for the Twenty-First Century: Educational Goals, Policies and Curricula from Six Nations*, Harvard Education Press, Cambridge, MA.

Schachner, M. et al. (2016), „Cultural diversity climate and psychological adjustment at school: Equality and inclusion versus cultural pluralism”, *Child Development*, Vol. 87/4, pp. 1175-1191, <http://dx.doi.org/10.1111/cdev.12536>.

Scheerens, J. and R. Bosker (1997), *The Foundations of Educational Effectiveness*, Pergamon, Oxford.

Simmonds, S. (2017), „Teachers as curriculum leaders: Towards promoting gender equity as a democratic ideal”, *Educational Research for Social Change*, Vol. 6/2, pp. 16-28, <http://dx.doi.org/10.17159/2221-4070/2017/v6i2a2>.

Sirin, S. (2005), „Socioeconomic status and academic achievement: A meta-analytic review of research”, *Review of Educational Research*, Vol. 75/3, pp. 417-453, <https://doi.org/10.3102/00346543075003417>.

Stanovich, P. and A. Jordan (1998), „Canadian teachers' and principals' beliefs about inclusive education as predictors of effective teaching in heterogeneous classrooms”, *The Elementary School Journal*, Vol. 98/3, pp. 221-238, <http://dx.doi.org/10.1086/461892>.

Taylor, S. and R. Sidhu (2012), „Supporting refugee students in schools: What constitutes inclusive education?”, *International Journal of Inclusive Education*, Vol. 16/1, pp. 39-56, <http://dx.doi.org/10.1080/13603110903560085>.

- Thomas, D. and G. Bass (1992), „An analysis of the relationship between school climate and the implementation of middle school practices”, *Research in Middle Level Education*, Vol. 16/1, pp. 1-12, <http://dx.doi.org/10.1080/10825541.1992.11669998>.
- UNESCO (2018), *Global Education Monitoring Report Gender Review 2018: Meeting our Commitments to Gender Equality in Education*, UNESCO, Paris, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000261593>.
- UNESCO (2016), *Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action for the Implementation of Sustainable Development Goal 4*, UNESCO, Paris, [http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/education-2030-incheon-framework-for-action-implementation-of-sdg4-2016-en\\_2.pdf](http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/education-2030-incheon-framework-for-action-implementation-of-sdg4-2016-en_2.pdf).
- UNESCO (2016), *Preparing and Supporting Teachers in the Asia-Pacific to Meet the Challenges of Twenty-first Century Learning: Regional Synthesis Report*, ERINet Asia-Pacific Regional Policy Series: 2015 ERINet Regional Study on Transversal Competencies in Education Policy and Practice (Phase III), UNESCO, Paris and Bangkok, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246852>.
- UNESCO Institute for Statistics (2009), *Global Education Digest 2009: Comparing Education Statistics Across the World*, UNESCO Institute for Statistics, Montreal, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000183249>.
- UNESCO Institute for Statistics (2006), *Teachers and Educational Quality: Monitoring Global Needs for 2015*, UNESCO Institute for Statistics, Montreal, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000145754>.
- United Nations (2015), *Transforming our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development*, United Nations, New York, NY, [www.un.org/ga/search/view\\_doc.asp?symbol=A/RES/70/1&Lang=E](http://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/70/1&Lang=E).
- Vollmer, G. (2000), „Praise and stigma: Teachers’ constructions of the ‘typical ESL student’”, *Journal of Intercultural Studies*, Vol. 21/1, pp. 53-66, <http://dx.doi.org/10.1080/07256860050000795>.
- Watt, H. and P. Richardson (2008), „Motivations, perceptions, and aspirations concerning teaching as a career for different types of beginning teachers”, *Learning and Instruction*, Vol. 18/5, pp. 408-428, <http://dx.doi.org/10.1016/j.learninstruc.2008.06.002>.
- Watt, H. et al. (2012), „Motivations for choosing teaching as a career: An international comparison using the FIT-Choice scale”, *Teaching and Teacher Education*, Vol. 28/6, pp. 791-805, <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2012.03.003>.
- Weiss, E. (1999), „Perceived workplace conditions and first-year teachers’ morale, career choice commitment, and planned retention: A secondary analysis”, *Teaching and Teacher Education*, Vol. 15/8, pp. 861-879, [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(99\)00040-2](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(99)00040-2).
- Willms, J. (2010), „School composition and contextual effects on student outcomes”, *Teachers College Record*, Vol. 112/4, pp. 1008-1037, [www.tcrecord.org/Content.asp?ContentId=15658](http://www.tcrecord.org/Content.asp?ContentId=15658).
- Winzer, M. and K. Mazurek (2014), „The Convention on the Rights of Persons with Disabilities: Notes on genealogy and prospects”, *Journal of International Special Needs Education*, Vol. 17/1, pp. 3-12, <http://dx.doi.org/10.9782/2159-4341-17.1.3>.





## 4. ZÍSKÁVÁNÍ A EFEKTIVNÍ PŘÍPRAVA BUDOUCÍCH UČITELŮ

Tato kapitola zkoumá postupy, jakými jsou učitelé získáváni pro učitelskou profesi, a popisuje, jak byli učitelé a vedoucí pracovníci škol na své role připravováni. Po analýze rozsahu a vlastností programů pro přípravu učitelů, které odborná literatura popisuje jako efektivní, se zabývá vztahem mezi aspekty těchto programů a různými ukazateli kvality, včetně pocitu připravenosti učitelů, subjektivně vnímané zdatnosti při výuce a uspokojení z práce. Kapitola také pomocí modelu, který považuje vzdělávání učitelů za nepřetržitý proces, zjišťuje, jaká podpora je poskytována novým učitelům na začátku jejich kariéry.

---

### Poznámka k Izraeli

Statistické údaje pro Izrael jsou poskytovány příslušnými izraelskými orgány a na jejich odpovědnost. Využití těchto údajů zeměmi OECD je nestranné vůči postavení Golanských výšin, Východního Jeruzaléma a izraelských osad na Západním břehu podle mezinárodního práva.



## Hlavní zjištění

- V zemích a ekonomikách OECD, které se účastní Mezinárodního šetření o vyučování a učení (Teaching and Learning International Survey – TALIS), zhruba 90 % učitelů považuje za hlavní motivaci stát se učitelem příležitost ovlivnit rozvoj dětí a přispět společnosti. Pouze 60 % až 70 % učitelů uvádí, že pro ně bylo důležité finanční ohodnocení a pracovní podmínky, ale tento podíl je vyšší v zemích, kde je učitelská profese společensky vysoce ceněna a poskytuje vyšší životní úroveň než jiné profese.
- V průměru v zemích a ekonomikách OECD v šetření TALIS dva ze tří učitelů uvedli, že učitelství bylo jejich první volbou povolání. Učitelství jako svou první profesní volbu uvedlo 70 % žen, ale jen 59 % mužů.
- Velmi často zahrnuje formální vzdělávání a školení učitelů kromě obsahové stránky předmětu, didaktiky a praxe ve třídách i postupy, jak zvládat chování žáků a vedení třídy (u 72 % všech učitelů v zemích a ekonomikách OECD v šetření TALIS), jak sledovat pokrok a vědomosti žáků (70 %), jak vyučovat průřezové dovednosti (65 %), jak vyučovat v prostředí s různě nadanými žáky (62 %) a jak využívat informační a komunikační technologii (ICT) ve výuce (56 %). Pro srovnání: vyučování v multikulturním či vícejazyčném prostředí je součástí formálního vzdělávání či školení učitelů méně často (35 %).
- Vedoucí pracovníci škol dosahují vyšší úrovně vzdělání než učitelé. Průměrně 63 % vedoucích pracovníků škol v zemích a ekonomikách OECD, které se účastní šetření TALIS, je držitelem magisterského titulu či titulu podobné úrovně, zatímco u učitelů je to jen 44 %. Nicméně pouze 54 % vedoucích pracovníků škol ukončilo program či kurz v oblasti řízení školy nebo školení pro ředitele předtím, než nastoupilo do pozice ředitele, stejné procento pak ukončilo školicí program či kurz pro vedoucí pracovníky.
- Průměrně pracují začínající učitelé v zemích a ekonomikách TALIS celkem o jednu hodinu týdně méně než učitelé s více než pětiletou praxí. Důvodem je, že začínající učitelé častěji pracují na částečný úvazek než učitelé s dlouholetou praxí.
- Průměrně se pouze 38 % učitelů v zemích a ekonomikách OECD v rámci šetření TALIS účastnilo ve svém prvním zaměstnání formálních či neformálních zaškolovacích aktivit a 42 % jimi prošlo ve stávající škole. Učitelé, kteří se nějakých zaškolovacích aktivit zúčastnili, mají v každém případě vyšší pocit sebedůvěry a spokojenosti se svou prací.
- Ačkoliv ředitelé škol obecně považují mentoring za důležitou součást práce učitele a výsledků žáka, pouze 22 % začínajících učitelů v zemích a ekonomikách OECD v rámci šetření TALIS má přiděleného mentora.

## ÚVOD

Mnoho zemí se potýká s problémy jak při získávání nových pracovníků, zejména těch schopných a motivovaných, kteří by se mohli stát učiteli a vedoucími pracovníky škol, tak při jejich profesní přípravě. Existují ale důkazy o tom, že některé aspekty systému počátečního vzdělávání učitelů, jako např. délka vzdělávacího programu, udělování osvědčení či obsah, hrají v kvalitě vyučování a učení žáků značnou roli (Darling-Hammond, 2000; Hanushek, Kain and Rivkin, 1998). Je proto nezbytné zkoumat aspekty výběru (a zájmu) budoucích učitelů a vzdělávacích programů pro učitele a ředitele, které by zemím pomohly tyto potíže překonat.

Druhá část této zprávy, která zde začíná, zkoumá, jak počáteční vzdělávání pro učitele a ředitele (Kapitola 4) a další vzdělávání pro stávající vyučující (Kapitola 5) může dopomoci k úspěchu

výuky a vzdělávání. Toho lze dosáhnout analýzou vlastností studijních programů, které se v odborné literatuře ukázaly jako efektivní, vztahu mezi těmito vlastnostmi a různými ukazateli kvality, jako je např. pocit připravenosti učitele, jeho subjektivně vnímaná zdatnost a uspokojení z práce.

Tato kapitola se soustředí na dostupné mechanismy, které mají podpořit celoživotní vzdělávání učitelů a vedoucích pracovníků škol během jejich kariéry. V souladu s nedávnou zprávou OECD „Flying Start – Improving Initial Teacher Preparation Systems“ je tato kapitola postavena na modelu, který považuje vzdělávání učitelů za nepřetržitý proces (König and Mulder, 2014; Roberts-Hull, Jensen and Cooper, 2015) a zkoumá, jaké podpory se dostává novým učitelům v prvních letech jejich kariéry po úvodním náboru, výběru a zaškolení. Kapitola také rozšiřuje relativně omezené poznatky o rozsahu a aspektech počátečního vzdělávání pro ředitele z pohledu srovnání mezi zeměmi.

## **JAKÉ MOTIVY STOJÍ ZA VOLBOU UČITELSKÉ PROFESE?**

Nedávná zpráva OECD zkoumala na systémové úrovni aspekty politik týkající se učitelů, které jsou v rámci programu pro mezinárodní hodnocení žáků (PISA) (OECD, 2018) společné a v některých případech specifické pro vysoce výkonné země a ekonomiky. Zpráva se zabývala ukazateli v kariéře učitelů a v systémech hodnocení učitelů z publikace *Education at a Glance* a pomocí sběru dat na systémové úrovni rozšířila průzkum na partnerské země a ekonomiky, které se účastnily PISA 2015 (OECD, 2018, pp. 42–43).

Vyplývá z ní, že vysoce výkonné země často používají k výběru učitelů jiné nástroje, např. konkurzní výběrové řízení či vzdělávání učitelů před nástupem do funkce. Stejná škála nástrojů se vyskytuje u zemí a ekonomik šetření TALIS – viz Tabulky. II.6.56 a II.6.57 v PISA 2015 Results (Volume II): *Policies and Practices for Successful Schools* (2016).

Zdá se ale, že pouze několik zemí dokáže přitáhnout k vyučování studenty, jejichž studijní výsledky jsou nad průměrem (Blömeke, Kaiser and Lehmann, 2010; Golsteyn, Vermeulen and de Wolf, 2016; Tatto et al., 2012). V programu PISA 2015 se typický profil studentů, kteří chtějí v budoucnu pracovat jako učitelé, v jednotlivých zemích liší. Studenti, kteří chtějí pracovat jako učitelé, v mnoha zemích vykazují slabší dovednosti v matematice a čtení než ti, kteří chtějí pracovat v jiných profesích, pro něž je také nutné vysokoškolské vzdělání (OECD, 2018, p. 130). I když faktory ovlivňující kariérní očekávání náctiletých velmi determinují celkovou skupinu budoucích kandidátů na profesi učitele, je třeba výsledky šetření PISA brát s rezervou, protože se zakládají na očekáváních a znalostech 15letých žáků, nikoliv stávajících učitelů či vážných zájemců o tuto profesi. Jedna studie použila ke zkoumání kognitivních dovedností učitelů dostupné údaje z mezinárodních průzkumů dovedností dospělých. Pomocí údajů ze zemí, které se zúčastnily buď průzkumu gramotnosti a dovedností dospělých (ALL), nebo programu OECD Mezinárodní výzkum kompetencí dospělých PIAAC (PIAAC), Golsteyn, Vermeulen and de Wolf (2016) zjistili, že gramotnost a znalosti základních početních úkonů učitelů pro základní a střední školy je vyšší než průměr celkové populace a neliší se příliš od znalostí průměrného absolventa terciárního stupně vzdělávání. Někteří badatelé také zkoumali, zda kognitivní dovednosti učitelů zjištěné v šetření PIAAC dokážou vysvětlit rozdíly mezi zeměmi v úspěšnosti žáků podle šetření PISA. V rámci šetření PISA byl zjištěn silný pozitivní vztah mezi dovednostmi učitelů a výsledky žáků (Hanushek, Piopiunik and Wiederhold, 2014; Meroni, Vera-Toscano and Costa, 2015).

Šetření TALIS může kromě metody výběru kandidátů na systémové úrovni pomoci lépe porozumět procesu, jak si sami učitelé vybírají svou profesi. Tento krok lze považovat za krok předcházející vlastnímu výběru či náboru učitelů. Z logiky věci vyplývá, že uchazeče musí práce zaujmout, i když dostupné informace o procesu výběru mohou ovlivnit jeho zájem

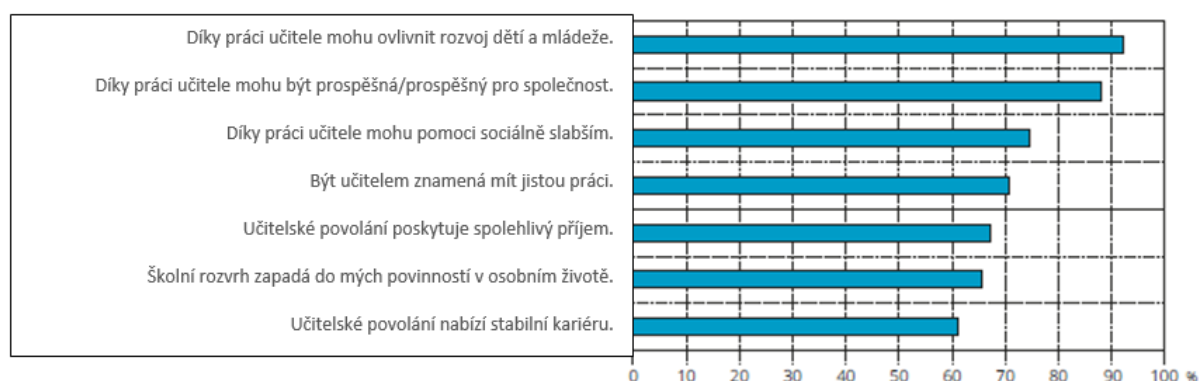
o povolání. Zkoumání motivací jednotlivců stát se učiteli pomáhá osvětlit aspekty vyučování, které k profesi přitahují další uchazeče. To může pomoci tvůrcům politických strategií nastavit náborovou kampaň či politiky týkající se učitelů, které zvýší atraktivitu profese. Údaje z šetření TALIS mají nicméně v tomto ohledu určité limity, protože šetření TALIS se dotazuje pouze stávajících učitelů a nepostihne zájemce, kteří se učiteli nestanou, ani ty, kteří profesi po úvodních zkušenostech opustili.

Šetření TALIS se dotazuje vyučujících, jak důležitých bylo sedm faktorů v jejich motivaci stát se učitelem, když mají označit jednu ze čtyř možností: „naprosto nedůležité“; „málo důležité“; „středně důležité“; nebo „velmi důležité“. Nejdůležitější motivace uvedené učiteli se týkají jistého smyslu sebenaplnění v rámci služby veřejnosti. Průměrně považuje zhruba 90 % učitelů v zemích OECD<sup>1</sup> za středně až velmi důležité, že „vyučování jim umožnilo ovlivnit rozvoj dětí a mládeže“ (92 %) a „vyučování jim umožnilo přispět společnosti“ (88 %). 75 % učitelů dále uvedlo, že středně či vysoce důležitým motivačním faktorem v rozhodnutí stát se učitelem byla „pomoc sociálně slabším“. Faktory uvedené méně často se týkají ekonomických charakteristik a pracovních podmínek profese: 1) „učitelské povolání nabízí stabilní kariéru“ (61 % učitelů v OECD tento motivační faktor uvedlo jako středně či velmi důležité); 2) „rozvrh hodin (např. hodiny, prázdniny, práce na zkrácený úvazek) zapadá do mých povinností v osobním životě“ (66 %); „učitelské povolání poskytuje spolehlivý příjem“ (67 %); 4) „být učitelem znamená mít jistou práci“ (71 %) (Obrázek I.4.1, Tabulka I.4.1).

Nejčastěji uváděné motivační faktory k učitelství se mezi zeměmi liší jen velmi málo. Vliv na rozvoj dětí a mládeže je nejčastěji uváděný faktor ve 37 zemích a ekonomikách a druhý nejčastěji uváděný faktor v 10 zemích. Existují ale výjimky v zemích, kde ekonomické a pracovní podmínky učitelské profese hrají při rozhodnutí stát se učitelem obzvláště důležitou roli. Jistota práce je nejvíce uváděným faktorem učiteli v Lotyšsku (pro 93 % učitelů je to faktor v rozhodování stát se učitelem středně či velmi důležité) a druhým nejčastěji uváděným faktorem v Japonsku (86 %) a Koreji (88 %). Učitelství jako stabilní kariéra (95 %) a jistá práce (93 %) se vyskytuje ve stejné míře jako altruistické motivy v Šanghaji (Čína). Učitelství jako zdroj stabilního příjmu a kariéry jsou druhým a třetím nejčastěji uváděným motivem ve Finsku (uvedlo zhruba 75 % učitelů) (Tabulka I.4.1). Těchto několik výjimek tvoří země, kde učitelská profese je ve společnosti zpravidla vysoce ceněna (OECD, 2014). Je zajímavé, že tyto země a ekonomiky se také řadí mezi nejúspěšnější systémy v rámci programu PISA. To vede k závěru, že vysoce výkonné systémy generují jak efektivní pracovní sílu, tak ekonomicky atraktivní profesi, což jsou faktory, které do řad budoucích generací učitelů společně přitahují kvalitní kandidáty. Výzvou pro tvůrce politických strategií je pochopit, jak odstartovat pozitivní spirálu změny. Druhá část této zprávy se těmito otázkami zabývá hlouběji, aby napomohla lépe porozumět tomu, co je příznačné na jiných aspektech učitelství ve vysoce výkonných systémech.

### Obrázek I.4.1 Motivace stát se učitelem

Procento učitelů na druhém stupni, kteří uvádí, že následující faktory pro ně byly ve volbě stát se učitelem „středně“ či „velmi“ důležité (průměr OECD -31).



Hodnoty jsou seřazeny podle motivace stát se učitelem sestupně.

Zdroj: OECD, TALIS 2018 Database, Tabulka I.4.1.

<http://dx.doi.org/10.1787/888933932475>

Motivace stát se učitelem se příliš neliší u začínajících učitelů (s praxí do pěti let) a zkušenějších učitelů (s delší než pětiletou praxí). V průměru je u začínajících učitelů v zemích a ekonomikách OECD vyšší pravděpodobnost, že budou považovat pomoc sociálně slabším za středně či velmi důležitý faktor. To platí pro 12 zemí a ekonomik, zejména pro severské země (Finsko, Island, Norsko), Estonsko a Nový Zéland, kde je rozdíl 10 či více procentních bodů mezi podíly začínajících a zkušených učitelů, kteří uvádí důležitost pomoci sociálně slabším (Tabulka. I.4.1). U začínajících učitelů v zemích OECD je méně pravděpodobné, že budou považovat faktor jistoty práce za středně či velmi důležitý. To platí pro 18 zemí a ekonomik, zejména Portugalsko, kde 71 % zkušených učitelů a pouze 39 % začínajících učitelů uvádí, že faktor jistoty práce je důležitý.

Tyto rozdíly mezi začínajícími a zkušenými učiteli mohou korelovat s rozdíly mezi generacemi, protože ti, kteří vyrostli před obdobím masové nezaměstnanosti a masové migrace, se zajímají méně o pomoc sociálně znevýhodněným než ti, kteří vyrostli v nedávné době a pro které jsou nezaměstnanost a rozmanitost součástí jejich životní zkušenosti (Heath et al., 2016). Jelikož učitelé se mají zpětně vyjadřovat o svých původních motivacích stát se učitelem, neměl by být rozdíl důsledkem věkového rozdílu, je ale možné, že starší lidé s dalšími rodinnými závazky si zpětně vysoce cení jistoty práce. Určitou roli může hrát i doba, protože v současnosti jistota práce v sektoru vzdělávání klesá. Kvůli nedostatku učitelů v některých vzdělávacích systémech (zejména v rozvojových zemích) byly přijaty nižší požadavky na osvědčení a vzdělání, zrušeny učitelům úvazky na dobu neurčitou, najati nezkušení učitelé na dohodu a zkráceny jejich platy, aby byla naplněna volná místa (Chudgar, Chandra and Razzaque, 2014). Na druhé straně některé jiné vzdělávací systémy, např. v Nizozemsku, díky přispění státu na zvyšování mzdových nákladů a dalších investic zlepšily smluvní podmínky tím, že nabídly učitelům vyšší platy.

Šetření TALIS se také učitelů dotazovalo, jestli bylo učitelství z hlediska kariéry jejich první volbou. „Kariéra“ byla definována jako placená práce, která z pohledu učitele utváří jeho pracovní život. V průměru v zemích OECD dva ze tří učitelů uvedli, že vyučování bylo jejich první profesní volbou (Tabulka. I.4.4). Ale mezi zeměmi jsou důležité rozdíly. Méně učitelů uvádí učitelství jako první profesní volbu v anglicky mluvících zemích, včetně Anglie (Velké Británie) a Spojených států (obě 59 %), Austrálie (58 %), Nového Zélandu (55 %), a některých

evropských zemích, jako je Finsko, Švédsko (obě 59 %) Nizozemsko (53 %), také v Ciudad Autónoma de Buenos Aires (dále jen CABA) (Argentina) (53 %), ale i v Jižní Africe (49 %). Více učitelů uvádí vyučování jako první profesní volbu ve východní části zeměkoule, včetně Vietnamu (93 %), Gruzie (89 %), Šanghaje (Čína) (87 %), Saúdské Arábie (83 %), Japonska (82 %) a Koreje (80 %), ale také v Portugalsku (84 %) a Slovinsku (82 %). Tyto rozdíly mezi zeměmi mohou odrážet institucionální rozdíly v procesu výběru a certifikace kandidátů na učitele, kde selektivnější a časově náročnější systémy vedou k vyššímu podílu učitelství jako první profesní volby. Může to být i důsledek kulturních rozdílů, konkrétně jak jednotlivci vidí svůj pracovní život a jaká je situace na místním pracovním trhu, kde se v různých částech anglicky mluvících zemí a severských evropských zemích ukazuje vyšší flexibilita i mobilita a ve východních zemích vyšší stabilita. Pravděpodobnost, že je učitelství uvedeno jako první profesní volba, se také velmi liší podle pohlaví učitelů. V téměř všech zemích a ekonomikách TALIS uvádí výrazně méně mužů oproti jejich ženskému protějšku, že učitelství bylo jejich první volbou. Největší rozdíly mezi pohlavími se projevují v zemích východní Evropy, zejména v Estonsku (41 % učitelů mužů vs. 69 % žen) a Lotyšsku (55 % vs. 76 %) (Tabulka. I.4.4).

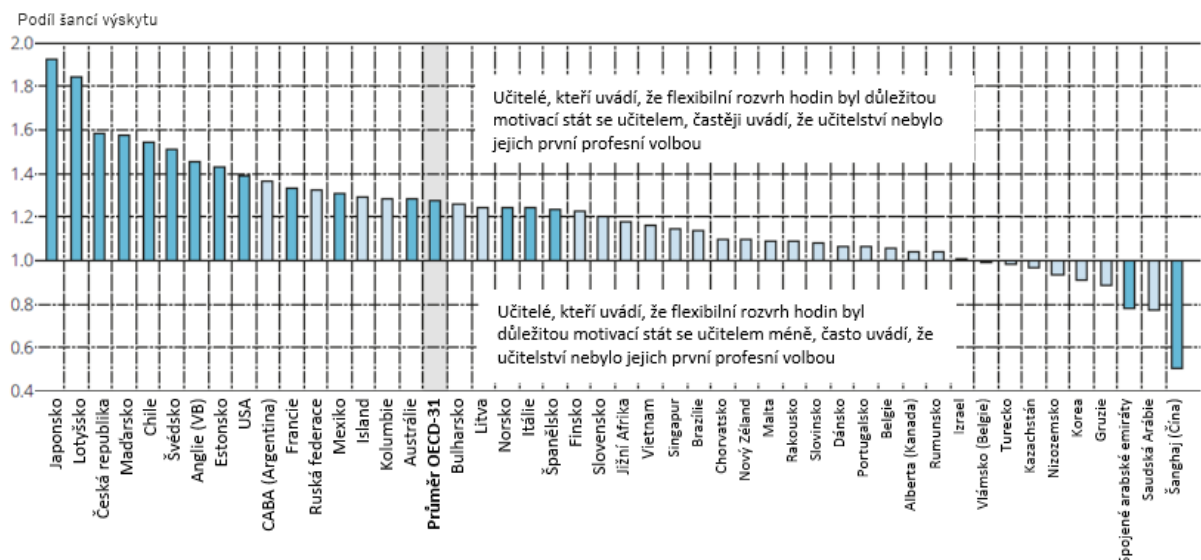
Tento rozšířený rozdíl mezi pohlavími odpovídá rozdílům zjištěným v profesních ambicích u 15letých žáků v rámci PISA (OECD, 2018). V letech 2006 a 2015 bylo u 15letých chlapců v zemích a ekonomikách OECD méně pravděpodobné očekávat, že ve 30 letech budou oproti dívkám pracovat jako učitelé, což naznačuje, že vyučování si jako svou první profesní volbu představovaly častěji dívky než chlapci.

Motivace stát se učitelem se liší podle toho, zda jednotlivec považuje učitelství za svou první profesní volbu. V několika málo zemích a ekonomikách účastnících se šetření TALIS učitelé, jejichž hlavní motivací stát se učitelem bylo mít stabilní kariéru nebo jistou práci, mít vliv na rozvoj dětí nebo přispět společnosti, také častěji uváděli učitelství jako svou první profesní volbu. Učitelé ve zhruba jedné třetině zemí a ekonomik účastnících se šetření TALIS, pro které učitelství nebylo první profesní volbou, byli ale častěji motivováni rozvrhem pracovní doby (Obrázek I.4.2, Tabulka. I.4.5). Z toho vyplývá, že tito učitelé jsou pravděpodobně motivováni možností lepšího sladění pracovního života s povinnostmi osobního života.



## Obrázek I.4.2 Vztah mezi učitelstvím jako profesní volbou a motivací stát se učitelem

Pravděpodobnost, že učitelská profese není první kariérní volbou a její vztah je motivován školním rozvrhem, který zapadá do povinností v osobním životě („středně vysoká“ nebo „vysoká“ důležitost motivu).<sup>1, 2</sup>



<sup>1</sup> Výsledky binární logistické regrese na základě údajů od učitelů na druhém stupni. Regresivní model také zahrnoval šest dalších vysvětlujících proměnných, které odkazovaly na různé motivace stát se učitelem, a byl kontrolován z hlediska těchto charakteristik učitelů: pohlaví a věk.

<sup>2</sup> Podíl šanci výskytu uvádí míru, do jaké se vysvětlující proměnná pojí s kategoričnou proměnnou výstupu. Podíl šanci výskytu menší než jedna značí záporný vztah; podíl šanci výskytu vyšší než jedna značí kladný vztah; podíl šanci výskytu rovný jedné značí neexistenci vztahu.

Poznámka: Statisticky významné koeficienty jsou označeny tmavší barvou (viz Příloha B).

Země a ekonomiky jsou seřazeny sestupně podle pravděpodobnosti, že učitelská profese není první kariérní volbou a jejího vztahu k motivovanosti školním rozvrhem, který zapadá do povinností v osobním životě („středně vysoká“ nebo „vysoká“ důležitost motivu).

Zdroj: OECD, TALIS 2018 Database, Tabulka I.4.5.

<http://dx.doi.org/10.1787/888933932494>

Přání učitelů, aby učitelství bylo jejich první profesní volbou, se také pojí s uspokojením z práce a uvedenou subjektivně vnímanou zdatností. Z regresní analýzy vyplývá, že po kontrole charakteristik učitelů, jako je pohlaví a délka praxe, a po kontrole subjektivně vnímané zdatnosti učitelů mají tito vyučující, jejichž první profesní volbou bylo učitelství, vyšší pravděpodobnost být spokojeni se svou prací (Tabulka. I.4.6). Vztah platí ve všech zemích zúčastněných v šetření TALIS s dostupnými údaji kromě tří (Litva, Portugalsko a USA). Bez ohledu na pohlaví a zkušenosti s vyučováním uváděli podobně učitelé, pro něž bylo učitelství první profesní volbou, často vyšší subjektivně vnímanou zdatnost zhruba ve dvou třetinách zemí a ekonomik zúčastněných v šetření TALIS (Tabulka. I.4.7).

Příčinou může být skutečnost, že učitelé, pro něž bylo učitelství první profesní volbou, šli přímější studijní a profesní cestou, což s sebou přináší i vyšší cílevědomost a výkonnost jednotlivce. Výsledky regrese je ale třeba brát s rezervou, protože její vysvětlující schopnost je omezená (regresní koeficienty  $R^2$  jsou nízké).



### **Rámeček I.4.1 Motivace stát se učitelem na prvním stupni základní školy a na střední škole**

Výsledky šetření TALIS ukazují, že učitelé na prvním a druhém stupni i střední škole mají odlišné důvody stát se učiteli. Celkově je ve 13 zemích a ekonomikách s údaji pro ISCED 1 a 2 mezi učiteli pro první stupeň nad učiteli pro druhý stupeň větší převaha altruistických motivů, např. „pomoc sociálně slabším“, „příspěvek společnosti“ a „vliv na rozvoj dětí a mládeže“, kdy jsou považovány za „středně“ či „velmi“ důležité (Tabulka. I.4.2). V 7 ze 13 zemí a ekonomik významně více učitelů na prvním stupni než na druhém uvádí jako důležité při rozhodování stát se učitelem alespoň dva z těchto tří faktorů. Co se týče jistoty práce jako středně či velmi důležitého motivačního faktoru, uvádí je učitelé na prvním stupni v Japonsku (+6 procentních bodů), Koreji (+4 procentní body) a Vietnamu (+3 procentní body) více než jejich kolegové na druhém stupni. Učitelé na prvním stupni ve Španělsku (44 %, -14 procentních bodů) a Francii (59 %, -6 procentních bodů) uvádějí jistotu práce jako důležitý motivační faktor méně často než učitelé na druhém stupni.

Pro učitele na středních školách z 11 zemí s údaji za úroveň ISCED 3 zůstává nejvíce motivující faktor ve všech zemích s dostupnými údaji „vliv na rozvoj dětí a mládeže“ (Tabulka. I.4.3). Přesto v 6 z 11 zemí s údaji za ISCED 2 a 3 považuje toto za středně či velmi důležitý faktor méně učitelů na středních školách než jejich kolegů na druhém stupni. Konkrétně v Dánsku, na Slovensku a ve Vietnamu všechny altruistické motivy („pomoc sociálně slabším“, „příspěvek společnosti“ a „vliv na rozvoj dětí a mládeže“) uvádí méně učitelů na střední škole než na druhém stupni. Faktory týkající se ekonomických a pracovních podmínek profese, jako je jistota práce a vyučování jako zdroj „spolehlivého příjmu“, převládají u učitelů na středních školách nad učiteli na druhém stupni v Chorvatsku (až +4 procentní body) a Dánsku (až +10 procentních bodů). Opačný vztah se vyskytuje v Portugalsku a Turecku.

## **JAK JSOU UČITELÉ PŘIPRAVENI NA VYUČOVÁNÍ?**

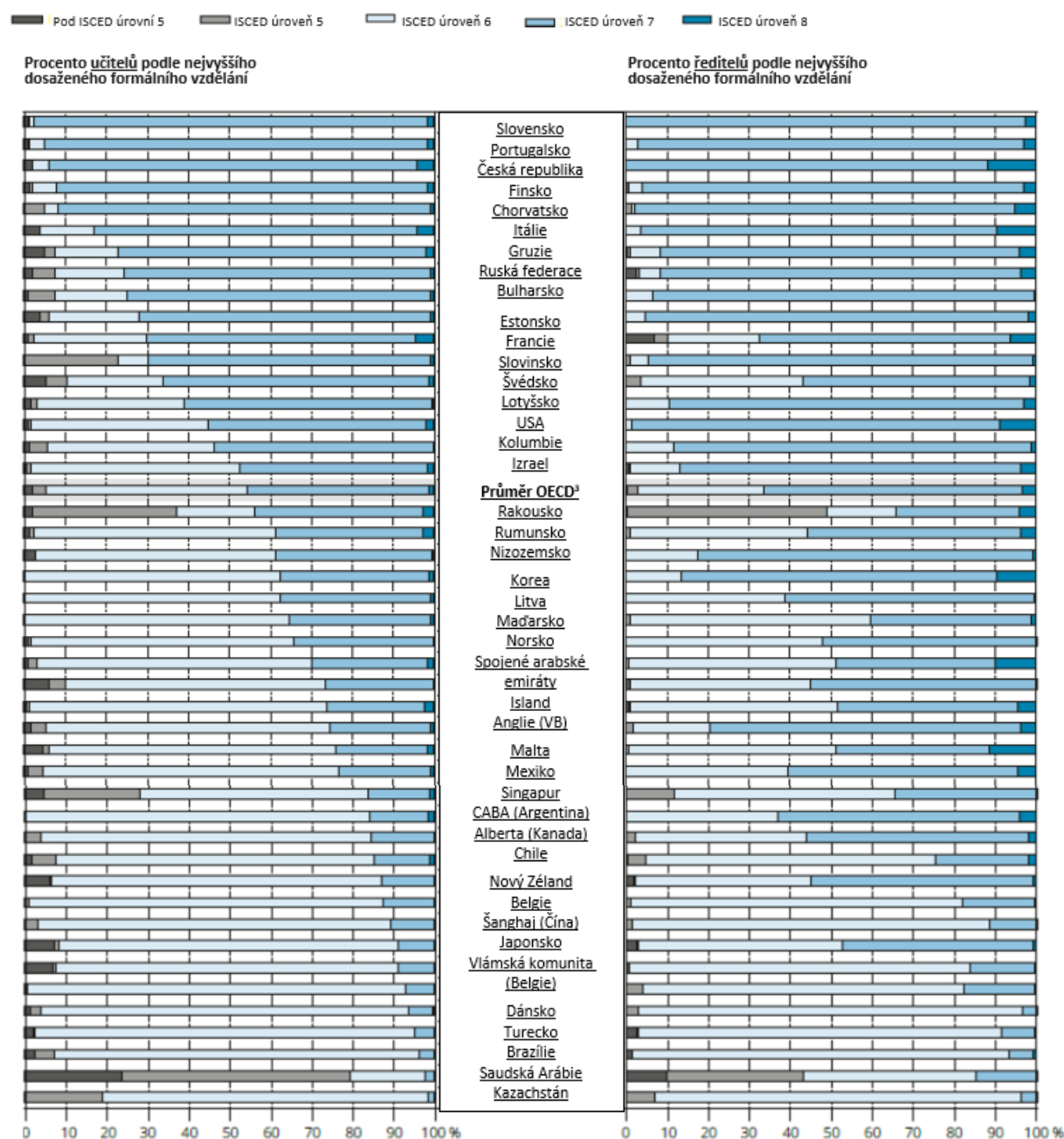
Jakmile jsou uchazeči motivováni a vybráni pro výkon učitelské profese, je třeba budoucí učitele co nejlépe připravit, aby svým budoucím žákům poskytli kvalitní výuku. Možnosti studia během počátečního vzdělávání učitelů ovlivňují určité typy znalostí učitelů. Znalosti mají vliv na vyučovací postupy využívané učiteli a kvalitu jejich výuky (Blömeke, Gustafsson and Shaverson, 2015), což má následně výraznou spojitost s úspěchy žáků (Baumert et al., 2010; Hill, Rowan a Ball, 2005; Kersting et al., 2012). Bližší pohled na vzdělávání učitelů může pomoci pochopit výstupy ze vzdělávání učitelů a identifikovat případné oblasti, kde by mohlo dojít k reformám. Za možnosti vzdělávání učitelů můžeme považovat takové, které jsou záměrně vypracované tvůrci vzdělávacích strategií a institucemi pro vzdělávání učitelů za účelem dosažení specifických cílů vzdělávacího systému (Stark and Lattuca, 1997). Konkrétní opatření, která stojí za podobou programů pro počáteční vzdělávání učitelů, zohledňují konkrétní vize znalostí a dovedností, které od nich vzdělávací systém země a instituce pro vzdělávání učitelů očekávají (Blömeke and Kaiser, 2012; Schmidt, Blömeke and Tatto, 2011).

## Počáteční vzdělávání učitelů

Šetření TALIS umožňuje přispět ke zkoumání mnoha faktorů počátečního vzdělávání učitelů: dosaženou úroveň vzdělání jako obsahovou náplň, ale i posloupnost, v jaké jsou jednotlivé oblasti představeny. Nejprve se šetření TALIS 2018 ptá učitelů na nejvyšší stupeň formálního vzdělání, kterého dosáhli v rámci Mezinárodní standardní klasifikace vzdělávání ISCED 2011 (ISCED-2011; více podrobností viz Přílohu B). Běžný stupeň dosaženého vzdělání učitelů se mezi zeměmi mírně liší. V průměru většina učitelů v zemích a ekonomikách OECD uvádí, že dosáhli bakalářského či vyššího vzdělání, přičemž 50 % učitelů uvádí bakalářské vzdělání či jeho ekvivalent jako nejvyšší vzdělání (ISCED úroveň 6)<sup>2</sup> (Obrázek I.4.3, Tabulka I.4.8). To je také nejvyšší stupeň vzdělání dosažený více než u 75 % učitelů v Albertě (Kanada), Austrálii, Belgii (včetně Vlámského společenství), Brazílii, Chile, Dánsku, Japonsku, Kazachstánu, Novém Zélandu, Saúdské Arábii, Šanghaji (Čína), Turecku a Vietnamu. Další, nižší podíl učitelů (44 % v zemích a ekonomikách OECD) uvádí jako své nejvyšší dosažené vzdělání magisterský titul či ekvivalent s vyšší specializací a komplexnějším obsahem než bakalářský titul (ISCED úroveň 7). Více než 75 % učitelů dosáhlo jako nejvyššího vzdělání magisterského titulu v Chorvatsku, České republice, Finsku, Gruzii, Itálii, Portugalsku a na Slovensku.<sup>3</sup>

## Obrázek I.4.3 Nejvyšší dosažené vzdělání učitelů a ředitelů

Výsledky vyplývající z odpovědí učitelů pro druhý stupeň a ředitelů<sup>1, 2</sup>



<sup>1</sup> Vzdělávací kategorie jsou definovány na základě mezinárodní standardní klasifikace vzdělávání (ISCED-2011). Programy ISCED úrovně 6 a 7 jsou obecně delší a více teoretické, programy ISCED úrovně 5 jsou většinou kratší, praktičtější a zaměřené na dovednosti.

<sup>2</sup> ISCED úroveň 5 v některých zemích zahrnuje bakalářské tituly.

<sup>3</sup> Průměr OECD zahrnuje 31 zemí pro učitele a 30 zemí pro ředitele (viz Příloha B).

Země a ekonomiky jsou seřazeny sestupně podle podílu učitelů na druhém stupni, jejichž nejvyšší dosažené vzdělání je úroveň ISCED 7 nebo ISCED 8.

Zdroj: OECD, TALIS 2018 Database, tabulky I.4.8 a I.4.24.

[12http://dx.doi.org/10.1787/888933932513](http://dx.doi.org/10.1787/888933932513)

1,3 % učitelů v zemích a ekonomikách OECD uvádí dosažený doktorský titul nebo ekvivalent (ISCED úroveň 8), přičemž největší podíl učitelů s doktorským titulem (4 % či více) se vyskytuje v evropských zemích: Česká republika, Francie a Itálie. Podíl doktorských titulů mezi učiteli se za posledních pět let zvýšil v mnoha zemích, jako je Francie, Itálie a Rumunsko. Zvýšení podílu doktorských titulů není jev omezený pouze na populaci učitelů. Podle publikace OECD Education at a Glance (OECD, 2018) jej lze v mnoha zemích pozorovat mezi lety 2014 a 2017 také v celé populaci dospělých ve věku 25 až 64 let.

Dalších 5 % učitelů v rámci OECD uvedlo, že ukončili krátkodobý terciární program (ISCED úroveň 5 a nižší) (Tabulka I.4.8). Ačkoliv poměr učitelů s krátkodobým terciárním vzděláním (ISCED úroveň 5)<sup>4</sup> jako nejvyšším dosaženým formálním vzděláním je ve většině zemí zanedbatelný (méně než 1 %), v několika zemích a ekonomikách přesahuje 20 %: Rakousko (35 %), CABA (Argentina) (23 %), Slovinsko (23 %), Jižní Afrika (56 %) a Vietnam (19 %) (Tabulka I.4.8). Skutečnost, že počáteční vzdělávání učitelů v rámci OECD v zemích a ekonomikách s vysokou úspěšností v rámci PISA (OECD, 2018, p. 46) nejčastěji trvá čtyři roky, může naznačovat, že by bylo vhodné prozkoumat možnost prodloužení vyššího vzdělání a rozšíření jeho obsahu u programů pro učitele alespoň na čtyři roky – pokud tomu již tak není. Zdá se, že některé systémy již podnikly kroky ke splnění tohoto cíle, protože podíl učitelů bez bakalářského či odpovídajícího vzdělání (ISCED úroveň 5 a nižší) se v mnoha zemích za posledních pět let snížil. Např. v roce 2007 Argentina zvýšila délku povinného počátečního vzdělávání učitelů ze tří na čtyři roky (Instituto Nacional de Formación Docente, 2007). Ke snížení o 10 či více procentních bodů došlo od roku 2008 v Rakousku, na Islandu, v Litvě a Slovinsku a od roku 2013 v Chile a Chorvatsku (Tabulka I.4.11). V tomto poklesu hrají pravděpodobně roli dva faktory: více let nutných k získání kvalifikace pro nové účastníky společně s vlnami odchodů do důchodu a časnými odchody učitelů, kterým dosažení kvalifikace trvalo méně let.

Dřívější výzkum odhalil výhody a nevýhody různých modelů počátečního vzdělávání učitelů (Musset, 2010). Vzdělávací programy, kde probíhá studium akademických předmětů společně s pedagogickými předměty (tzv. souběžné programy), poskytují jednodušší studium, protože pedagogické a tematické (znalost látky) vzdělávání probíhá současně. Při vstupu do profese ale neumožňují velkou flexibilitu, zejména těm, kdo studovali něco jiného než učitelství. Na druhou stranu programy nabízející specializované kurzy pedagogiky a vzdělávání učitelů po ukončení vzdělávání konkrétního předmětu (tzv. následné programy) umožňují flexibilnější vstup do učitelské profese, avšak slabší profesní identitu. Učitelům poskytují vysokou odbornost v daném předmětu, ale nižší znalosti v oblasti didaktiky a pedagogiky obecně. Oba tyto typy programů společně mohou k profesi učitelství pomoci přilákat jednotlivce různých profilů, mohou ale také znamenat zvýšené náklady na vzdělávací systém, protože se musí udržovat paralelně dva typy vzdělávacích systémů (Musset, 2010).

Vzdělávací programy pro budoucí učitele se mohou napříč institucemi i napříč zeměmi (Blömeke, Kaiser and Lehmann, 2010; Tatto et al., 2012) velmi lišit. Šetření TALIS se dotazovalo učitelů, jak získali svou první kvalifikaci. Ve 33 zemích a ekonomikách, které tuto volitelnou otázku zařadily, většina učitelů uvedla, že ukončila souběžné vzdělání pro učitele nebo vzdělávací program (Tabulka I.4.12), který budoucím učitelům během prvního období post-sekundárního vzdělávání uděluje osvědčení o oborovém studiu, pedagogice a dalších předmětech v oblasti vzdělávání. Více než 75 % učitelů ukončilo souběžný vzdělávací program v Belgii (včetně Vlámského společenství), ve Finsku, v Maďarsku, Koreji, Šanghaji (Čína), na Slovensku, v Turecku a ve Vietnamu, ale méně než 25 % učitelů se to podařilo v Kolumbii, Anglii (Velká Británie) a ve Francii. V těchto třech zemích dosáhli učitelé nejčastěji své kvalifikace v pravidelném následném vzdělávání učitelů či školicím programu, který vyžaduje, aby budoucí učitelé ukončili dvě fáze vyššího vzdělání: první fázi univerzitního vzdělání se

zaměřením na předměty a druhou zaměřenou na pedagogiku a praxi. Tyto programy jsou nejvíce rozšířené v anglicky mluvících zemích včetně Anglie (Velká Británie) (75 % učitelů ukončilo následný vzdělávací program), Alberty (Kanada) (53 %) a Austrálie (47 %) (Tabulka I.4.12).

Následné programy, které jsou méně běžné než souběžné programy, jsou poslední dobou v mnoha zemích a ekonomikách na vzestupu včetně Alberty (Kanada), Chorvatska, Estonska, Maďarska, Islandu, Rumunska, Saúdské Arábie a Spojených arabských emirátů. V těchto zemích je podíl učitelů, kteří ukončili následný vzdělávací program pro učitele v pěti letech před průzkumem, větší než celkový podíl v celkové populaci učitelů (Tabulka. I.4.12). To by mohla být možná odpověď na závažný nedostatek učitelů, protože uchazeči o práci učitele, kteří již mají vyšší vzdělání v určitém oboru, se mohou přihlásit pouze do druhé fáze studia učitelství se zaměřením na pedagogiku a praxi. Zvyšující se podíly učitelů, kteří ukončili následný program, by ale také mohly znamenat, že čím dál více studentů odkládá chvíli, kdy musí učinit jasné profesní rozhodnutí.

Některé systémy také nabízejí rychlokurzy nebo specializované vzdělávací či školicí programy.<sup>5</sup> Ty se týkají vzdělávacích či školicích programů učitelství, které jimi nejsou z pohledu trvání a/nebo obsahu, ale jsou to programy určené specifickým skupinám, jako jsou slibní mladí absolventi, uchazeči při změně kariéry, uchazeči se zkušeností s vyučováním nebo absolventi s vysokou mírou znalostí předmětu. Země, kde je podíl učitelů, kteří získají svou první kvalifikaci z takových programů, větší než 10 %, jsou Spojené arabské emiráty (17 %) a Kolumbie (11 %).

Ve všech zemích a ekonomikách v rámci šetření TALIS ukončilo pouze oborově zaměřené vzdělání méně než 10 %, s výjimkou Rumunska (23 %), Lotyšska (22 %), Francie (19 %), Gruzie (18 %), Litvy (16 %), Mexika (14 %) a CABA (Argentina) (13 %). Ve všech zemích s dostupnými údaji nezískalo žádné formální vzdělání nebo školení jen méně než 5 % učitelů, s výjimkou Saúdské Arábie (10 %), Mexika (8 %) a Estonska (5 %) (Tabulka. I.4.12). Vysoké podíly učitelů v posledních dvou kategoriích (pouze oborově zaměřené vzdělání a bez formálního vzdělání týkajícího se předmětu vyučovaného učitelem nebo jakéhokoliv typu pedagogického vzdělání) jsou obzvláště znepokojivé, protože tito učitelé začínají svou profesi bez toho, aby na ni byli připraveni. Předchozí studie zdůraznily důležitost vzdělání v oblasti tematických pedagogických znalostí a obecné pedagogiky pro realizaci kvalitního vyučování a učení žáků (Guerrero, 2017). Z šetření PISA navíc vyplývá, že běžným aspektem přípravy začínajícího učitele ve všech vysoce výkonných a spravedlivých vzdělávacích systémech je povinná učitelská praxe, s výjimkou Macaa (Čína) OECD, 2018, p. 50).

Šetření TALIS se učitelů také ptá na prvky zařazené do jejich formálních vzdělání či školení. Tematické kurzy k jednotlivým předmětům poskytují širokou základnu hlubokých znalostí, které učitelé potřebují k vytvoření a podpoře efektivního prostředí pro vyučování a učení pro všechny žáky a k rozvíjení svých schopností (Guerrero, 2017), k výkladu látky žákům srozumitelným způsobem a ke vzájemnému propojení studijních témat, ale i jejich propojení s dosavadními znalostmi žáků a jejich budoucími studijními cíli (Cochran-Smith and Zeichner, 2005; Wilson, Floden and Ferrini-Mundy, 2001). V rámci OECD téměř všichni učitelé (92 %) uvedli, že jejich formální vzdělání nebo školení zahrnovalo obsahovou stránku některých nebo všech předmětů, které vyučují (Obrázek I.4.4, Tabulka. I.4.13). 10 % až 20 % učitelům v Albertě (Kanada), Belgii (včetně Vlámského společenství), na Islandu, Slovensku a v Turecku se ale nedostalo vzdělání týkající se obsahové stránky předmětu.<sup>6</sup>

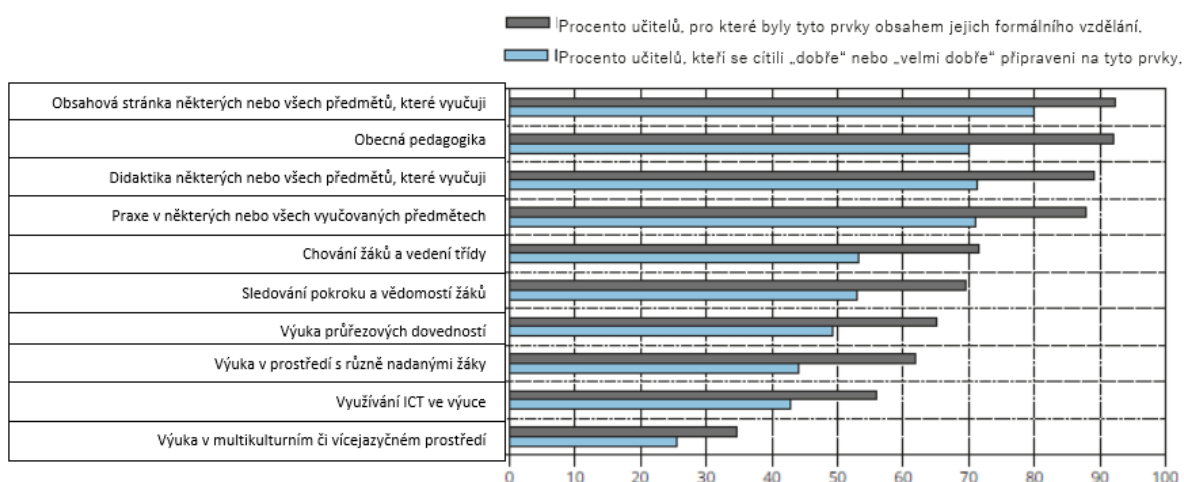
Znalost obsahu předmětu je pouhým základem pro vyučování. Žáci dosahují lepších výsledků, když se zkombinuje silná znalost látky s pedagogickým a praktickým vzděláním (Clotfelter, Ladd and Vigdor, 2007). Jako velmi efektivní se ukázala příprava, která propojuje znalost látky



a pochopení toho, jak žáci nabývají znalosti, jak vyučovat žáky s různými schopnostmi, motivací, socioekonomickým či jazykovým zázemím a jak používat širokou řadu výukových strategií (Constantine et al., 2009; National Research Council, 2010). Didaktika je umění a věda o vyučování, a didaktické schopnosti tedy znamenají spíše vědět, jak vyučovat, než znát látku, která se má vyučovat.

### Obrázek I.4.4 Obsah vzdělávání učitelů a pocit připravenosti na výuku

Výsledky vyplývající z odpovědí učitelů pro druhý stupeň.



Poznámka: ICT: Informační a komunikační technologie.

Hodnoty jsou seřazeny sestupně podle procent učitelů pro druhý stupeň, pro které byly tyto prvky obsahem jejich formálního vzdělání.

Zdroj: OECD, TALIS 2018 Database, tabulky I.4.13 a I.4.20.

<http://dx.doi.org/10.1787/888933932532>

Aby mohli učitelé získat základní znalosti o tom, jak vyučovat, potřebují obecné didaktické dovednosti. Jsou to dovednosti častěji potřebné na prvním stupni základních škol.

Konkrétní didaktické dovednosti jsou znalosti o tom, jak učit konkrétní předmět, nebo konkrétní skupinu žáků. Znalosti didaktiky propojují obecné didaktické znalosti s obsahovou znalostí předmětů (Shulman, 1986). V rámci OECD a ve všech zemích zúčastněných v šetření TALIS se téměř všem učitelům dostalo vzdělání v oblasti obecné pedagogiky a didaktiky v rámci předmětů, které vyučují (Obrázek I.4.4). Obecná a oborová didaktika je ale méně rozšířená v zemích jižní Evropy, kde méně než 80 % učitelů uvádí, že se jim v těchto aspektech dostalo vzdělání, konkrétně ve Francii, v Itálii a ve Španělsku (Tabulka I.4.13). Některé země, např. Itálie, ale od akademického roku 2018/19 spustily důležité reformy, které mají v rámci vzdělávacích programů učitelů posílit nabídku vzdělávání v oblasti didaktiky (Ministero della Giustizia, 2017).

Výukové metody, se kterými se budoucí učitelé seznamují v průběhu počátečního vzdělávání učitelů, mohou také ovlivnit způsob, jakým budou sami vyučovat. Z výzkumu konkrétně vyplývá důležitost příležitostí zapojit se do učitelské praxe, která vyžaduje přípravy hodin nebo analýzu práce žáků spíše než poslech přednášek (Boyd et al., 2009). Povinná praxe je dlouhodobým aspektem systému počátečního vzdělávání učitelů v Austrálii. Několik zemí v poslední době tyto systémy počátečního vzdělávání učitelů reformovalo tak, že učitelská praxe se stala povinným prvkem – např. Estonsko (OECD, 2019). Praxe ve třídě v rámci některých nebo všech předmětů vyučovaných učitelů byla obsahem formálního vzdělání a školení průměrně u 90 % učitelů ze zemí a ekonomik OECD. Více než 95 % učitelů v Anglii

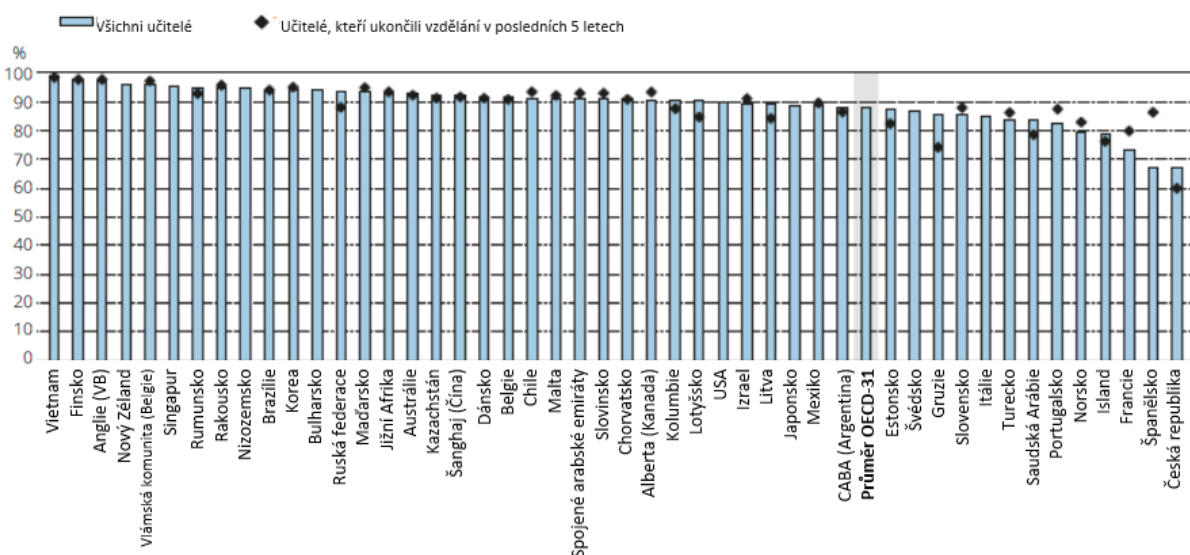


(Velká Británie), Finsku, na Novém Zélandu, v Singapuru, ve Vietnamu a Vlámském společenství v Belgii takovou učitelskou praxí prošlo (Obrázek I.4.5, Tabulka. I.4.13), ale v České republice, ve Francii a Španělsku jí prošlo méně než 75 %.

Analýza odpovědí učitelů, kteří prošli formálním vzděláním a školením pro učitele za posledních pět let, a jejich porovnání s odpověďmi celé populace učitelů objasňuje nedávné změny v oblasti formálního školení a vzdělávání (Tabulka. I.4.13). V některých zemích lze pozorovat zvýšený podíl učitelů proškolených praxí ve třídě, zejména ve Francii, v Norsku a ve Španělsku. Na druhou stranu v některých zemích se v oblasti praxe podíl učitelů snižuje, zejména v České republice, Estonsku, Gruzii a Ruské federaci. Reforma v Estonsku, která zavedla povinnost učitelské praxe, je asi příliš nedávná na to, aby se od roku 2013 odrazila v trendech, ale výsledky z ní se projeví v nadcházejících letech. Rámeček I.4.2 objasňuje, jak se počáteční vzdělávání učitelů v rámci nových národních norem pro vyučování v Estonsku mění.

### Obrázek I.4.5 Vzdělávání učitelů v oblasti praxe ve třídě

Procento učitelů na druhém stupni, pro které byla praxe ve třídě v některých nebo všech vyučovaných předmětech obsahem jejich formálního vzdělání podle roku ukončení.



Země a ekonomiky jsou seřazeny sestupně podle procenta učitelů, kteří se cítili „dobře“ či „velmi dobře“ připraveni na praxi ve třídě v některých nebo všech vyučovaných předmětech.

Zdroj: OECD, TALIS 2018 Database, tabulka I.4.13.

12<http://dx.doi.org/10.1787/888933932551>

Důležitým prvkem při zkoumání kvality pověření učitelů je podívat se na komplexitu vzdělávacích a školicích programů pro učitele.

V tomto směru se berou v úvahu dva ukazatele: procento učitelů vzdělaných ve všech třech základních prvcích přípravy na kvalitní vyučování (oborové znalosti, oborová didaktika a praxe ve třídě v některých nebo všech vyučovaných předmětech) a průměrný počet oblastí, které jsou obsahem formálního vzdělání či školení učitelů (Tabulka. I.4.14). V průměru v zemích OECD uvádí 79 % učitelů, že se jim dostalo vzdělání ve všech třech oblastech (látka, pedagogika a praxe ve třídě v rámci některých nebo všech vyučovaných předmětů). Tento podíl je ale pouhých 48 % ve Španělsku a dlouhodobě méně než 70 % v České republice, Francii, na Islandu a v Itálii. Učitelé v zemích OECD uvádějí, že se jim v průměru dostalo vzdělání ve zhruba sedmi z deseti oblastí uvedených v dotazníku. Co se dále týče těchto ukazatelů, učitelé ve Francii a Španělsku uvedli, že se jim dostalo školení v méně oblastech než v jiných zemích, kde průměrný počet oblastí zahrnutých v jejich formálním vzdělávání či školení byl mezi pěti a šesti.

Omezíme-li analýzu na začínající učitele, kteří své formální vzdělání ukončili v posledních pěti letech, ukáže se komplexnost současných vzdělávacích systémů. Mezi zeměmi s dostupnými údaji se ve dvou zemích, ve Francii a Španělsku, staly systémy formálního vzdělávání učitelů podle dvou zkoumaných ukazatelů komplexnější (Tabulka. I.4.14). Změny ve Španělsku jsou obzvláště markantní: podíl začínajících učitelů vzdělaných v obsahu, didaktice a praxi ve třídě v některých nebo všech vyučovaných předmětech je zde 68 % (oproti 48 % v celé populaci učitelů) a v tamějším formálním vzdělání a školení učitelů bylo obsaženo průměrně 7,4 prvků (oproti 5,2 v celé populaci).

### Rámeček I.4.2 Celostátní standardy pro vzdělávání učitelů v Estonsku

V Estonsku byl zaveden strategický přístup ke zlepšení počátečního vzdělávání učitelů spočívající ve sladění vzdělávacích programů pro učitele s celostátními kompetenčními standardy. Estonsko představilo nové standardy pro učitele v roce 2013, aby se do profese dostávali pouze vysoce kvalifikovaní absolventi. Účelem standardů pro učitele v Estonsku je poskytnout učitelům kompetenční rámec, stanovovat osnovy vzdělávacích institucí a hodnocení absolvujících kandidátů-učitelů. V estonských standardech pro učitele bylo např. zavedeno sedm kompetenčních oblastí, kde každá má tyto vlastnosti: úkoly učitelů v dané oblasti; znalosti nutné k provedení těchto úkolů; vyhodnocení metod používaných k měření získání těchto kompetencí.

Tyto standardy jsou úzce spjaty s podobou vzdělávání učitelů. Tartuská univerzita v Estonsku je jednou z hlavních veřejných institucí vzdělávající učitele, která své osnovy revidovala v letech 2012–13 zároveň s vypracováním nových standardů pro učitele. Velký posun v kurikulu vzešel ze zjištěného nedostatku „odborného studia“ v programu pro přípravu učitelů. V důsledku toho se nyní kurikulum zaměřuje na čtyři základní pedagogické oblasti: komunikace a zpětná vazba ve škole; návrh studia a výuky; učení a reflexe; identita učitele a vedení. Univerzita uvedla, že všechny učební výstupy z kurikula byly porovnány s parametry celostátních standardů pro učitele a podle nich bylo následně upraveno, aby se dosáhlo rovnováhy mezi představenými cíli a přípravou učitelů v praxi.

Kromě silného zakotvení kurikula ve standardech založených na kompetencích obsahuje estonské počáteční vzdělávání učitelů některé další prvky, které jsou pro úspěšný začátek nových učitelů klíčové. Ty zahrnují minimálně 50 dnů praxe ve škole a povinný 12měsíční zaškolovací program včetně podpory školeného mentora, který má alespoň tříletou zkušenost s vyučováním. Mentor má za úkol poskytovat zpětnou vazbu o učiteli vzdělávací instituci a začínající učitel má v této době za úkol provádět sebehodnocení.

---

*Zdroje: Revai N. (20185), "What difference do standards make to educating teachers?: Revize s případovými studiiemi o Austrálii, Estonsku a Singapuru", <http://dx.doi.org/10.1787/f1cb24d5-en>; Santiago, P. et al. (2016), *OECD Reviews of School Resources: Estonia 2016*, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264251731-en>*

Dalšími oblastmi, které jsou po obsahu předmětu, didaktice a praxi ve třídě často součástí formálního vzdělávání a školení učitelů, jsou: chování žáků a vedení třídy (72 % všech učitelů v zemích a ekonomikách OECD); sledování pokroku a vědomostí žáků (69 %); vyučování průřezových dovedností (65 %); výuka v prostředí s různě nadanými žáky (62 %); využívání ICT k výuce (56 %) (Obrázek I.4.4, Tabulka I.4.13).<sup>7</sup> Výuka v multikulturním či vícejazyčném prostředí je do formálního vzdělávání učitelů zahrnuta méně často. Potvrdilo se, že v této oblasti získalo vzdělání průměrně pouze 35 % všech učitelů v zemích a ekonomikách OECD, což odráží skutečnost, že v posledních několika desítkách let dochází ke globalizaci společnosti a do vzdělávání učitelů se logicky dostala teprve nedávno.

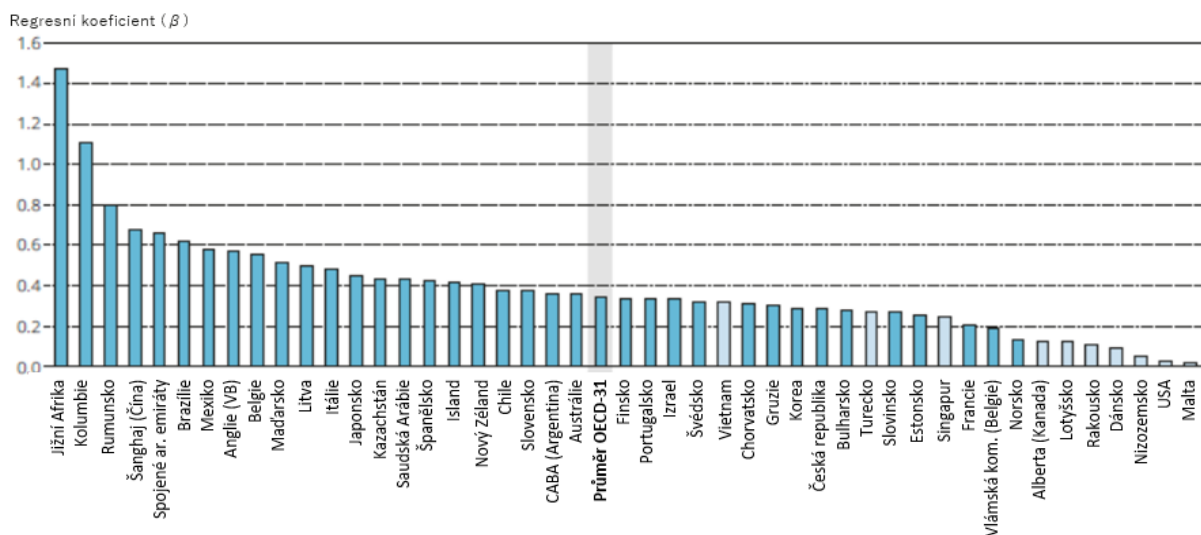
Nejnižší podíl byl zjištěn v Evropě, obzvláště v Chorvatsku (25 %), Lotyšsku (23 %), Portugalsku (21 %), Maďarsku (19 %), České republice (16 %), ve Francii (12 %) a Slovinsku (12 %), včetně zemí s vysokým podílem žáků-migrantů, např. ve Francii a v Portugalsku (viz Kapitulu 3).

Vzdělání v oblasti výuky v multikulturním či vícejazyčném prostředí je ale běžné v zemích, kde je hlavním úředním jazykem angličtina, a tam, kde mají několik oficiálních jazyků, a/nebo tradici multikulturalismu<sup>8</sup>, jako jsou Alberta (Kanada), Austrálie, Anglie (Velká Británie), Nový Zéland, Šanghaj (Čína), Singapur, Jižní Afrika, Spojené arabské emiráty a USA, kde se vzdělání v této oblasti dostalo 60–80 % učitelů. V téměř všech zemích s dostupnými údaji je vzdělávání v této oblasti na vzestupu. Nejvýraznější zvýšení se vyskytuje v evropských zemích s tím, že podíl učitelů, kteří ukončili své vzdělání či školicí program v pěti letech před sběrem dat, je v této oblasti vzdělávání vyšší než u zbytku populace (Tabulka I.4.13).

Regresní analýza provedená na základě údajů z šetření TALIS dokládá, že v zemích a ekonomikách TALIS je pro kvalitu výuky důležitý obsah formálního vzdělání a školení. Po kontrole charakteristik učitelů, např. pohlaví a délka praxe, mají učitelé ve většině zemí a ekonomik zúčastněných v šetření TALIS, kterým se v rámci jejich formálního vzdělání dostalo nějakého školení v oblasti chování žáků a vedení třídy, tendenci cítit se schopnější zvládat třídu (Obrázek I.4.6, Tabulka I.4.17). Podobný vztah se objevuje u školení v oblasti využívání ICT k výuce. V průměru učitelé v zemích a ekonomikách OECD a ve většině zemí a ekonomik zúčastněných v šetření TALIS, kterým se dostalo školení v oblasti využívání ICT, uvádí častěji, že nechávají žáky používat ICT při projektech či práci ve třídě (Tabulka I.4.18). Co se výuky v různorodých třídách týče, učitelé, kteří prošli školením v oblasti výuky v multikulturním či vícejazyčném prostředí, častěji uvádí vyšší subjektivně vnímanou zdatnost při práci v takovém prostředí pro vyučování. To se týká všech účastníků šetření TALIS s dostupnými údaji kromě Alberty (Kanada), Chile a Saúdské Arábie, kde nebyl zjištěn statisticky významný vztah (Tabulka I.4.19).

### Obrázek I.4.6 Vztah mezi subjektivně vnímanou zdatností ve zvládnání třídy a proškolením ve zvládnání třídy

Změna ukazatele subjektivně vnímané zdatnosti v oblasti zvládnání třídy v souvislosti s proškolením v oblasti zvládnání třídy.<sup>1, 2, 3</sup>



<sup>1</sup> Výsledky lineární regrese vyplývající z odpovědí učitelů druhého stupně.

<sup>2</sup> Prediktorem je dummy proměnná: referenční kategorie je charakterizována takto: oblast „chování žáků a vedení třídy“ nebyla zahrnuta ve formálním vzdělávání či školení.

<sup>3</sup> Tyto charakteristiky učitelů jsou kontrolovány: pohlaví a délka praxe.

Poznámka: Statisticky významné koeficienty jsou označeny tmavší barvou (viz Příloha B).

Země a ekonomiky jsou řazeny sestupně podle změny ukazatele subjektivně vnímané zdatnosti v oblasti zvládnání třídy ve spojitosti s proškolením v oblasti zvládnání třídy.

Údaje z šetření TALIS navíc umožňují zjistit, která součást počátečního vzdělávání je důležitá zejména pro subjektivně vnímanou zdatnost učitelů.

Zdroj: OECD, TALIS 2018 Database, tabulka I.4.17.

<sup>12</sup><http://dx.doi.org/10.1787/888933932570>

Celková subjektivně vnímaná zdatnost učitelů souvisí s ukazateli, zda byl učitel proškolen v každé z deseti uvedených oblastí vzdělávání či školení začínajících učitelů. Z výsledků vyplývá, že učitelé v 37 zemích a ekonomikách TALIS s dostupnými údaji, kterým se dostalo školení v oblasti průřezových dovedností (např. kreativita, kritické myšlení, řešení problémů), častěji uvádí vyšší míru subjektivně vnímané zdatnosti. Proškolení v oblasti výuky v multikulturním prostředí také vede k vyšší subjektivně vnímané zdatnosti ve 20 zemích a ekonomikách TALIS (Tabulka I.4.46). Výsledky regrese je nicméně nutné interpretovat obezřetně, protože vypovídací schopnost odhadovaných modelů je většinou omezená (jak ukazuje nízké R<sup>2</sup>).

### **Rámeček I.4.3 Počáteční vzdělávání učitelů prvního stupně základních škol až středních škol**

Ve většině zemí zúčastněných v šetření TALIS je stěžejní funkcí počátečního vzdělávání v oblasti obsahu předmětů a pedagogiky. V 6 ze 13 zemí s dostupnými údaji pro ISCED 1 a 2 je výrazně vyšší podíl učitelů pro první stupeň proškolen v oblasti oborové didaktiky než u učitelů pro druhý stupeň. Nejvyšší rozdíly se vyskytují ve Španělsku (26 procentních bodů) a Francii (13 procentních bodů). Naopak výrazně nižší podíl učitelů pro první stupeň je proškolen v oblasti konkrétního obsahu předmětu v Dánsku (94 %), ve Francii (91 %) a Španělsku (86 %), než je tomu u jejich kolegů na druhém stupni (Tabulka I.4.15).

Praxe je zásadní součástí počátečního vzdělávání učitelů na všech úrovních, ale v některých zemích jsou napříč úrovněmi vzdělání v oblasti příležitostí k praxi rozdíly. V 5 ze 13 vzdělávacích systémů s dostupnými údaji pro ISCED 1 a 2 má vyšší podíl učitelů pro první stupeň možnost praxe ve třídě než učitelů pro druhý stupeň. Nejvyšší rozdíly se vyskytují ve Španělsku (19 procentních bodů) a Francii (13 procentních bodů). Zkušenost s praxí pro učitele je méně častá ve středoškolském vzdělávání. V 8 ze 13 vzdělávacích systémů s postupnými údaji pro ISCED 2 a 3 se dostane méně učitelům pro střední školy možnost praxe než učitelům pro druhý stupeň (Tabulka I.4.16). Nejvyšší rozdíly se vyskytují ve Slovinsku (21 procentních bodů), v Dánsku (14 procentních bodů) a Chorvatsku (13 procentních bodů).

V zúčastněných zemích se největší rozdíly v úvodním vzdělání učitelů na různých stupních vzdělávání vyskytují v oblastech výuky skupin různě nadaných žáků, v multikulturním a vícejazyčném prostředí a ve sledování pokroku a studia žáků. V 10 ze 13 vzdělávacích systémů s dostupnými údaji pro ISCED 1 a 2 prošlo školením v oblasti sledování pokroku a studia žáků více učitelů pro první stupeň než jejich kolegů pro druhý stupeň.

Celkově jsou velké rozdíly mezi formálním vzděláním učitelů na druhém stupni a učitelů na prvním stupni v Japonsku, Koreji a ve Španělsku, což naznačuje, že počáteční příprava učitelů pro první stupeň je v těchto zemích komplexnější než učitelů pro druhý stupeň (Tabulka I.4.15). Ve všech těchto zemích učitelé pro první stupeň uvádí, že se jim dostalo ve většině kategorií v oblasti obsahu vzdělání výrazně vyššího stupně vzdělání než učitelům pro druhý stupeň.



## Pocit připravenosti učitelů na výuku

Dalším způsobem, jak měřit kvalitu vzdělávání začínajících učitelů, je zjišťovat od učitelů, jak dobře se cítili připraveni na různé aspekty jejich povolání ve chvíli, kdy své vzdělání či školení ukončili. Dřívější výzkum ve Spojených státech prokázal, že různé součásti počátečního vzdělávání učitelů mají velmi často spojitost se subjektivní připraveností (Ronfeldt and Reininger, 2012; Ronfeldt, Reininger and Kwok, 2013). Šetření TALIS se proto učitelů dotazovalo na stupnici „vůbec ne“; „částečně“; „dobře“; „velmi dobře“, do jaké míry se cítili připraveni na různé aspekty výuky, které byly stejné jako ty, které mohlo zahrnovat jejich formální vzdělávání. Podle zjištění předchozího průzkumu souvisí uváděný pocit připravenosti učitelů v každé z těchto oblastí s mírou jejich zastoupení ve formálním vzdělání učitelů (Obrázek I.4.4, Tabulka I.4.20). U všech aspektů je ale stabilně více učitelů, jimž se dostalo školení, než těch, kteří se v dané oblasti cítili dobře nebo velmi dobře připraveni.

U základních složek počátečního vzdělávání učitelů – obsah předmětu, didaktika a praxe ve třídě – více učitelů uvedlo, že si velice věřili v oblasti obsahu předmětu (80 % učitelů v zemích OECD se cítilo dobře nebo velmi dobře připraveno), než v oborové didaktice a praxi ve třídě v rámci předmětu (71 % se cítilo dobře nebo velmi dobře připraveno) (Obrázek I.4.4). V některých zemích – Česká republika, Francie, Island, Itálie, Japonsko a Rakousko – mělo více než 50 % učitelů pocit nedostatečné připravenosti v oblasti oborové didaktiky nebo praxe ve třídě. V některých zemích uvádí nově vyškolení učitelé o něco vyšší míru připravenosti v jednom nebo obou aspektech než zbytek učitelů, konkrétně ve Francii, na Islandu a v Rakousku (Tabulka I.4.20).

Aspekt výuky, u kterého se ukazuje největší rozptyl mezi absolvovaným školením a pocitem připravenosti učitelů, je výuka v prostředí s různě nadanými žáky.<sup>9</sup> V podílu učitelů, kteří se v této oblasti cítili připraveni, lze navíc sledovat rozdíly mezi zeměmi: na škále od méně než 25 % učitelů v České republice a Estonsku po více než 75 % v Maďarsku a Rumunsku, a dokonce více než 85 % ve Spojených arabských emirátech.

Více než 50 % učitelů v 25 zemích a ekonomikách zúčastněných v šetření TALIS se na konci svého vzdělání cítilo nedostatečně připravených na výuku ve skupině různě nadaných žáků. Když se analýza omezí na začínající učitele, kteří své vzdělání či školení ukončili během pěti let před šetřením TALIS, stejný jev se týká 21 z 41 zemí a ekonomik s dostupnými údaji (Tabulka I.4.20).

To vše naznačuje, že někteří učitelé mají pocit, že vzdělání, kterého se jim dostalo, je dostatečně nepřipravilo na všechny oblasti jejich práce. To může poukazovat na prostor ke zlepšení v rámci poskytovaného vzdělání, ale může to být také způsob, jak učitelé vnímají důležitost dlouhodobějšího získávání zkušeností s výukou, aby se cítili velmi dobře připraveni. To znamená, že ke zlepšení v této oblasti lze udělat více a že skutečná praxe je při rozvoji těchto dovedností naprosto zásadní.

## Učitelé studující v zahraničí

Aby mohli učitelé naplňovat komplexní očekávání, jemuž jsou vystaveni, potřebují kromě odborných znalostí v různých oblastech a praxe ve třídě i rozličné dovednosti napříč obory, např. v komunikaci. Při pobytech v zahraničí v rámci učitelského vzdělání jsou studenti učitelství vystaveni různým způsobům výuky, což může rozšířit jejich pedagogický obzor, ale i porozumění jiným kulturám. Takové zkušenosti mohou být užitečné, když jako učitelé budou potřebovat překonávat překážky při výuce žáků z multikulturního prostředí. Zpráva o vlivu studia v zahraničí pro běžné studenty vysoké školy uvádí, že ti, kdo studovali v zahraničí, vykazují po jednom semestru v zahraničí lepší interkulturní komunikační dovednosti než studenti, kteří zůstanou na domovské univerzitě. Tato zkušenost s různými kulturami je

nejvýraznějším určujícím faktorem mezikulturních komunikačních dovedností, kulturní přizpůsobivosti a vnímavosti (Rundstrom Williams, 2005).

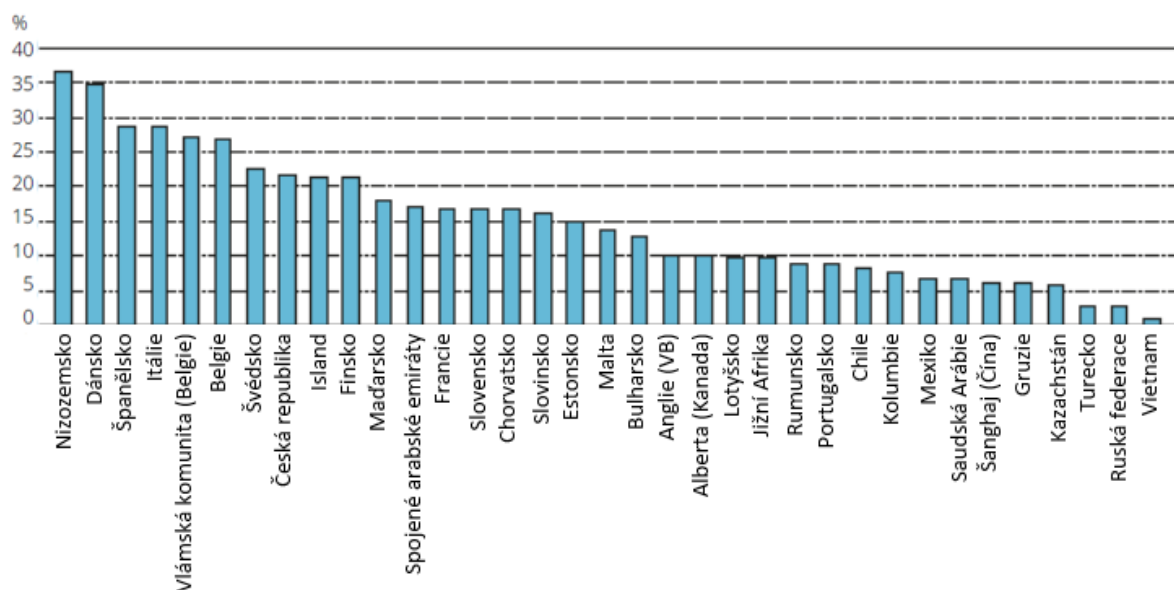
Z tohoto důvodu šetření TALIS 2018 nabízí možnost zadat několik otázek o mobilitě učitelů v zahraničí včetně otázky zaměřené na období jejich počátečního vzdělávání. Šetření TALIS se konkrétně ptá učitelů, zda byli během svých studií v zahraničí. Tuto volitelnou otázku zadalo 37 zemí a ekonomik zúčastněných v šetření TALIS. Procento učitelů, kteří byli v rámci svého vzdělání či školení v zahraničí, se pohybuje od 1 % ve Vietnamu po 37 % v Nizozemsku (Obrázek I.4.7 a Tabulka I.4.23). Země a ekonomiky Evropské unie vykazují nejvyšší podíly. To lze částečně vysvětlit dostupnou možností studia v zahraničí v Evropské unii, např. za podpory Evropské komise v rámci programu Erasmus+, který nabízí studentům možnost studovat v zahraničí a učitelům možnost vyučovat v zahraničí.<sup>10</sup> Při interpretaci výsledků šetření TALIS je třeba mít na paměti, že pobyt studenta učitelství v zahraničí může nabývat různých podob, a to od krátkodobých exkurzí v zahraničních školách po roční studium v rámci vzdělávacího programu jiné země.

Jiný výzkum ohledně trvání studia v zahraničí zjistil, že více je lépe (tzn. že čím déle studenti studují v zahraničí, tím vyšší je nárůst akademického, kulturně-rozvojového a osobnostního užítku). Jedna studie poukazuje na skutečnost, že celoroční studium v zahraničí mělo větší dopad na studenty v oblastech nepřetržitého používání jazyka, míry školních úspěchů, interkulturního a osobnostního rozvoje a volby kariéry než krátký letní program či semestr (Dwyer, 2004). Ačkoliv se studie netýkala konkrétně studentů učitelství, tyto výsledky se týkají faktorů ve spojitosti s kvalitním vyučováním, jak tato zpráva uvádí v jiných částech.

Šetření TALIS poskytuje dílčí informace o trvání zahraničních pobytů studentů. Šetření TALIS se ptalo učitelů na celkovou dobu („méně než tři měsíce“; „tři až dvanáct měsíců“ nebo „déle než rok“) pobytu v zahraničí za jakýmkoliv účelem („jako student/ka v rámci svého pedagogického vzdělávání“; „jako učitel/ka v rámci programu Evropské unie“; „jako učitel/ka v rámci regionálního či národního programu“; „jako učitel/ka na základě spolupráce organizované školou nebo příslušnými školskými orgány“; „jako učitel/ka z vlastní iniciativy“). Pro učitele, kteří uvedli, že byli v zahraničí z více různých důvodů včetně „v rámci pedagogického vzdělání“, nelze zjistit délku jejich pobytu v zahraničí pouze v rámci jejich pedagogického vzdělávání. Aby mohla být zjištěna průměrná doba pobytu studenta učitelství v zahraničí, omezila se analýza pouze na učitele, kteří byli v zahraničí pouze jako studenti. Tento přístup s sebou nese některá omezení, protože tito učitelé nejsou reprezentativním vzorkem učitelů, kteří byli v rámci svého vzdělávání v zahraničí; představují pouze podmnožinu učitelů, kteří byli v zahraničí jako studenti (Tabulka I.4.23). V 27 ze 30 zemí a ekonomik s dostupnými údaji je nejčastější doba pobytu učitelů v zahraničí v rámci jejich pedagogického vzdělávání kratší než tři měsíce. V Albertě (Kanada) a ve Francii je nejčastější délka pobytu učitelů v zahraničí tři až dvanáct měsíců. Tato zjištění naznačují, že zahraniční pobyty studentů učitelství jsou v průměru relativně krátké a pravděpodobně příliš krátké na to, aby měly výrazný vliv na rozvoj znalosti cizích jazyků a dalších interkulturních dovedností.

### Obrázek I.4.7 Pobyt v zahraničí během vzdělávání učitelů

Procento učitelů pro druhý stupeň, kteří jako studenti byli v rámci svého pedagogického vzdělávání na pobytu v zahraničí.



Země a ekonomiky jsou seřazeny sestupně podle procent učitelů pro druhý stupeň, kteří jako studenti byli v rámci svého vzdělání na pobytu v zahraničí.

Zdroj: OECD, TALIS 2018 Database, Tabulka I.4.23.

<http://dx.doi.org/10.1787/888933932589>

## JAK JSOU VEDOUcí PRACOVNÍCI ŠKOL ŠKOLENI PRO PRÁCI ŘEDITELŮ?

V roce 2018 šetření TALIS umožňuje nejen analyzovat počáteční vzdělávání učitelů, ale také školení, která absolvují vedoucí pracovníci škol předtím, než nastoupí na pozici ředitele. Podle jedné studie zabývající se vedením škol je možné vytvořit přípravné programy, které pomáhají ředitelům rozvíjet jejich dovednosti, aby mohli efektivně plnit úkoly spojené s úspěchem školy: budování sdílené vize a praxe; manažerské dovednosti, zlepšování výuky, rozvoj organizačních dovedností a provádění změn (Darling-Hammond et al., 2007). Ředitelé totiž hrají zásadní roli v udávání směru úspěšných škol, ale poznatky o tom, jak nejlépe připravovat a rozvíjet vysoce vzdělané uchazeče, jsou vzácné. Tato část se zabývá přípravou vedoucích pracovníků škol pro jejich roli ředitelů z pohledu mezinárodního srovnání.

Šetření TALIS se ptá vedoucích pracovníků škol na nejvyšší stupeň dosaženého formálního vzdělání pomocí klasifikace ISCED-2011 (více informací v Příloze B). Vedoucí pracovníci škol mají obecně vyšší stupeň vzdělání než učitelé. Většinou mají magisterský titul (Obrázek I.4.3), učitelé většinou mají bakalářský titul. V průměru 63 % vedoucích pracovníků škol (v porovnání se 44 % učitelů) v zemích OECD uvádí jako své nejvyšší dosažené vzdělání magisterský titul či ekvivalent s vyšší specializací a komplexnějším obsahem (ISCED úroveň 7) než bakalářský titul (Tabulka I.4.24). Této úrovni vzdělání dosáhlo více než 90 % vedoucích pracovníků škol v Bulharsku, Chorvatsku, Estonsku, ve Finsku, v Portugalsku, na Slovensku a ve Slovinsku. Zhruba další třetina (31 %) vedoucích pracovníků škol v zemích OECD ukončila své nejvyšší dosažené vzdělání bakalářským titulem či ekvivalentem (ISCED úroveň 6). To je ale nejvyšší úroveň formálního vzdělání ukončeného více než 75 % vedoucích

pracovníků škol v Brazílii, Dánsku, Japonsku, Kazachstánu, Saúdské Arábii, Šanghaji (Čína), Turecku a ve Vietnamu. V průměru také vedoucí pracovníci škol v zemích OECD získali doktorský titul dvakrát častěji než učitelé. Alespoň 10 % vedoucích pracovníků škol má doktorský titul v České republice, Mexiku a ve Spojených arabských emirátech, zatímco v Brazílii, CABA (Argentina), na Islandu, v Japonsku, Norsku a ve Vietnamu nejsou mezi řediteli žádní držitelé doktorského titulu. Vysoké podíly držitelů doktorského titulu mezi řediteli v Itálii, Koreji a Mexiku jsou následkem zvýšení počtu těchto titulů mezi lety 2008 až 2018, obzvláště od roku 2013 (Tabulka I.4.24). Zbývající 3 % ředitelů v zemích a ekonomikách OECD uvedlo, že ukončili krátkodobý terciární program (ISCED úrovně 5 a nižší). Rakousko s téměř 50 % vedoucích pracovníků škol, kteří ukončili pouze krátkodobý vzdělávací program, je výjimkou. Podíl ředitelů, kteří jako nejvyšší dosažené vzdělání uvádí krátkodobé vzdělání, se v Rakousku a Brazílii výrazně snížil od r. 2008 a na Islandu od roku 2013 (Tabulka I.4.24).

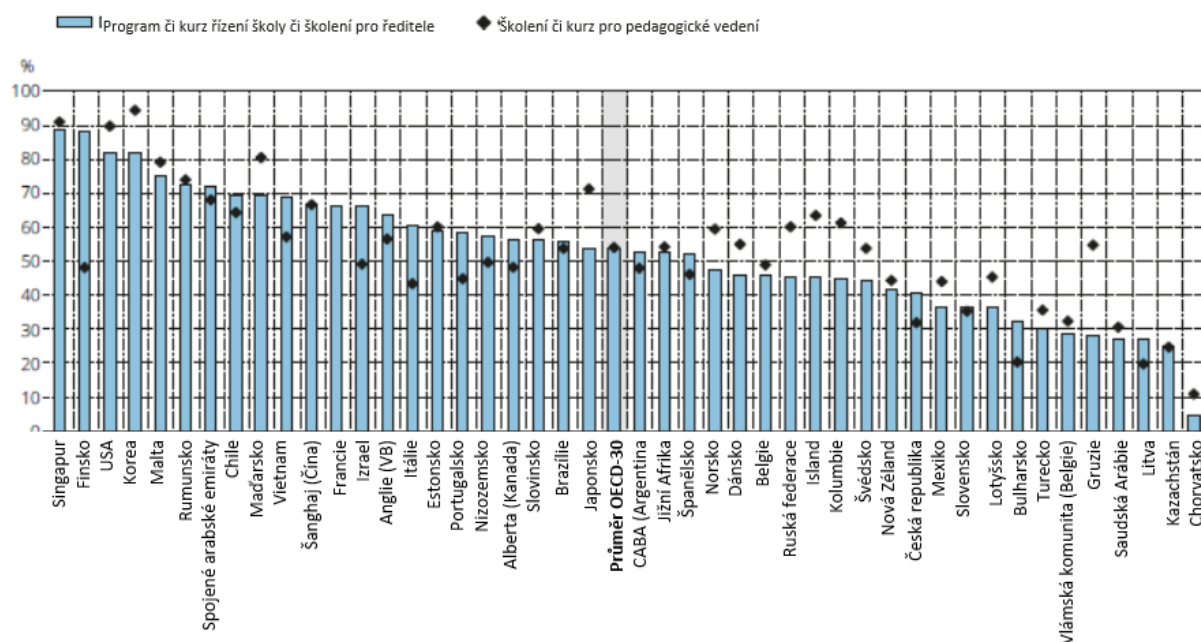
Kromě úrovně formálního vzdělání vedoucích pracovníků škol je klíčový také obsah jejich školení pro přípravu na pozici ředitele. V zemích a ekonomikách OECD ukončilo 85 % vedoucích pracovníků škol pedagogické vzdělání nebo vzdělávací program či kurz předtím, než začali pracovat na pozici ředitele. To se pojí se skutečností, že mnoho z nich zároveň plní roli učitelů nebo ji v minulosti plnili. Dalším 5 % se dostalo nějakého školení v oblasti vyučování, ale až poté, co se stali řediteli, zbývajících 10 % žádným školením neprošlo.

Více než 15 % vedoucích pracovníků škol v Itálii, Litvě a Saúdské Arábii uvedlo, že v době šetření za sebou neměli školení v oblasti výuky, stejně tak více než 25 % vedoucích pracovníků škol v Chorvatsku, České republice, Mexiku a Portugalsku (Tabulka I.4.28).

Může to být důsledkem záměrných opatření zemí zaměřených na přijímání vedoucích pracovníků škol z jiných oborů než učitelských a pohlížením na jejich roli spíše jako na manažerskou, může to být ale také znakem překážek při získávání pracovníků v těchto zemích. Zdá se také, že existují rozdíly v rolích, které ředitelé v různých zemích zastávají, ať již je jejich vedoucí role pedagogická a administrativní či jen administrativní. V případech České republiky, Itálie a Portugalska jsou tato zjištění nečekaná, protože podle zákona musí mít všichni ředitelé pedagogické vzdělání. Může to znamenat, že se ředitelé vyjadřovali čistě ke vzdělání, kterého dosáhli na cestě ke kariéře ředitele.

## Obrázek I.4.8 Formální vzdělání ředitelů předtím, než začali pracovat na pozici ředitele

Procento učitelů pro druhý stupeň, pro které byly tyto prvky obsahem formálního vzdělání předtím, než začali působit na pozici ředitele.<sup>1</sup>



<sup>1</sup> Údaje uvádí součet procent vedoucích pracovníků škol školených „před nástupem do pozice“ a „před a po nástupu do pozice“ ředitele.

Země a ekonomiky jsou seřazeny sestupně podle procent učitelů pro druhý stupeň, pro které byl program či kurz řízení školy nebo školení pro ředitele obsahem jejich formálního vzdělání.

Zdroj: OECD, TALIS 2018 Database, Tabulka I.4.28.

<http://dx.doi.org/10.1787/888933932608>

Problém vyskytující se v mnoha zemích představuje stále náročnější nábor lidí ochotných pracovat jako ředitelé škol a jejich důkladná příprava na jejich roli. Studie ze Spojených států o vlivu přípravných programů pro vedoucí pracovníky uvádí, že ředitelé, kterým se dostalo důkladnějšího školení v oblasti pedagogického a organizačního vedení, se častěji zapojili do vedení ve svých školách (Orr and Orphanos, 2011). Takové vedení se potom váže na vyšší spolupráci mezi učiteli, vyšší kvalifikaci učitelských sborů ve školách (Fuller, Young and Baker, 2011) a proces zlepšování škol (Orphanos and Orr, 2014). Zpráva z šetření TALIS 2013 School Leadership for Learning také zjistila, že ředitelé, kterým se dostalo školení či kurzu v oblasti pedagogického vedení, se v průměru častěji zapojili do akcí zaměřených na vedení ve vzdělávání ve svých školách (OECD, 2016, p. 66).

Šetření TALIS se ptá vedoucích pracovníků škol, zda jejich formální vzdělání či školení obsahovalo další užitečné prvky pro jejich pozici ředitelů ve formě programu či kurzu řízení školy či ředitelské povinnosti ve škole nebo programu či kurzu pedagogického vedení. Jelikož se tato kapitola zabývá počátečním vzděláváním a školením, následující analýzy se zaměřují hlavně na celkový podíl vedoucích pracovníků škol, kterým se dostalo nějakého konkrétního školení alespoň jednou předtím, než se stali řediteli (tzn. buď pouze předtím, nebo předtím i poté, kdy se stali řediteli). Konkrétní školení pro nové ředitele je nicméně v šetření TALIS sledováno také, i když výsledky šetření TALIS neumožňují zjistit dobu tohoto školení.



V průměru v zemích a ekonomikách OECD o něco více než polovina (54 %) vedoucích pracovníků škol uvedla, že ukončili program či kurz v oblasti řízení školy nebo školení pro ředitele alespoň jednou předtím, než nastoupili do pozice ředitele, stejné procento pak ukončilo školicí program či kurz pedagogického vedení (Obrázek I.4.8). Toto číslo je v porovnání s drtivou většinou učitelů, kterým se dostalo formálního vzdělání zaměřeného na jejich profesi (školení v předmětech, pedagogické vzdělání atd.), celkem nízké. V míře, v níž se vedoucím pracovníkům ve školách dostalo školení v těchto oblastech alespoň jednou předtím, než se stali řediteli, jsou mezi zeměmi velké rozdíly. Podíl pracovníků absolvujících alespoň jedno školení předtím, než nastoupili do pozice ředitele v obou oblastech, je 75 % či více v Koreji, na Maltě, v Singapuru a ve Spojených státech a méně než 35 % v Bulharsku, Chorvatsku, Kazachstánu, Litvě, Saúdské Arábii a ve Vlámském společenství v Belgii (Tabulka I.4.28). V průměru se zhruba 33 % vedoucích pracovníků škol v zemích OECD dostalo školení v oblasti řízení školy či práce ředitele až poté, co se stali řediteli. Mohlo se stát, že k tomuto školení došlo krátce poté, co nastoupili do pozice ředitele, nicméně z výsledků šetření TALIS toto nelze vyvozovat. Zhruba 13 % dále uvedlo, že se jim takového školení nedostalo. Více ředitelů (v průměru 17 % v zemích OECD) uvedlo, že v oblasti pedagogického vedení se jim nikdy žádného školení nedostalo. Tento podíl činí minimálně 30 % ředitelů v Anglii (Velká Británie), CABA (Argentina), České republice, Chorvatsku, Izraeli, Itálii a Litvě. Rámeček I.4.4 ukazuje, jak jsou noví ředitelé v Singapuru školení za účelem zlepšení a inovací na úrovni školy.



#### Rámeček I.4.4 Program pro vzdělávací lídry v Singapuru

V Singapuru několik státních vzdělávacích institucí včetně ministerstva školství nabízí učitelům v několika fázích jejich kariéry rozvoj dovedností v oblasti managementu a vedení. Singapur směřuje své učitele na cestu, která je má připravit na role vedoucích už na začátku jejich kariéry, a to prostřednictvím specifické dráhy pro vedoucí pracovníky škol. Učitelé, kteří chtějí být v budoucnu pracovníky vedení škol, zastávají v procesu zlepšování škol konkrétní role a odpovědnosti. To znamená, že identifikace možných vzdělávacích lídrů a příležitostí k prokázání schopností vést jsou důležitými ukazateli při výběru a poskytování požadovaných dovedností a znalostí pro pozici ředitele v Singapuru.

Ve spolupráci s ministerstvem školství vytvořil Národní institut vzdělávání v Singapuru pro nové ředitele šestiměsíční přípravný program Leaders in Education (Program pro vzdělávací lídry – LEP). „Program si klade za cíl rozvíjet schopnosti učitelů, které se řídí hodnotami, jsou cílevědomé, inovativní a hledící kupředu, zakotvené jak v silných lidech, tak pedagogickém vedení, strategických manažerských schopnostech a vyhodnocování, jak by ředitelé mohli pracovat efektivně v komplexním prostředí.“ Program byl představen v roce 2001 a měl nahradit Diploma to Educational Administration (Diplom správy ve vzdělávání), aby poskytl silnější, praktičtější a relevantní přípravu ředitelům na vedení školy. Klíčovou oblastí programu LEP je inovace a vznik nových znalostí, kde se na ředitele nahlíží jako na nástroj při vedení tvorby kolektivních znalostí, které zapadají přesně do kontextu školy. Např. Creative Action Projects (Kreativní akční projekt – CAP) vedený absolventy projektu v roce 2017 zahrnoval sadu žákovských nástrojů, které měly podpořit výuku socioemočních dovedností ve škole, a projekt „Empatie“ měl rozvíjet kompetence studentů v oblasti vedení a rozvoje osobnosti.

Návrh programu LEP se zaměřuje na aktivní zapojení a projektově orientované moduly, jako jsou výzkumné projekty školní činnosti vedené kandidáty na ředitele ve svých školách, případové studie, exkurze do škol a průmyslových výroben, lekce managementu, rozhovory s ministerstvem školství a dvoutýdenní mezinárodní návštěvy. Do programu se musí podle předpisů zapojit speciálně vybraní zástupci ředitelů před tím, než začnou pracovat na pozici vedoucích pracovníků škol. Skutečnost, že účastníci dostávají plat i plnou finanční podporu, poukazuje na obrovské investice do rozvoje lidského kapitálu země.

---

*Zdroj: Národní institut vzdělávání, Vedoucí ve vzdělávacích programech, [www.nie.edu.sg/our-people/academic-groups/policy-and-leadership-studies/programmes/leaders-education-programme-lep](http://www.nie.edu.sg/our-people/academic-groups/policy-and-leadership-studies/programmes/leaders-education-programme-lep).*

Školení ředitelů má tendenci být za posledních pět let ve většině zemí s dostupnými údaji od roku 2013 (Tabulka I.4.31) spíše stabilní. Celkový podíl ředitelů proškolených v oblasti pedagogického vedení ale v několika zemích stoupl – Finsko, Lotyšsko, Portugalsko, Singapur, Slovensko a Španělsko – a stejně stoupl i podíl ředitelů proškolených v oblasti řízení školy – Dánsko, Finsko, Lotyšsko, Nový Zéland, Portugalsko a Rumunsko.

## JAKÉ PODPORY SE DOSTÁVÁ ZAČÍNAJÍCÍM UČITELŮM BĚHEM PRVNÍCH LET JEJICH KARIÉRY?

Spolu s počátečním vzděláváním a certifikací učitelů jim jejich dovednosti a kompetence pomáhá rozvíjet i jejich praxe. Léta praxe mohou být obzvláště důležitá na začátku učitelství kariéry. Podle některých zjištění souvisí každý další rok praxe s vyššími úspěchy žáků, přičemž růst je obzvláště velký během prvních pěti let v profesi (Harris and Sass, 2011; Rivkin, Hanushek and Kain, 2005; Rockoff, 2004). Nejdůležitějšími prvky, které začínajícím učitelům pomáhají v prvních letech potvrdit volbu svého povolání a zůstat u učitelství profese, jsou pracovní podmínky, podpora a časný profesní rozvoj (Paniagua and Sánchez Martí, 2018).

Ve většině z 15 studií, které zkoumali Ingersoll a Strong (2011), byly nalezeny empirické důkazy pro tvrzení, že podpora a asistence začínajících učitelů má pozitivní vliv na výsledky, jako jsou odchod a setrvání učitelů, výukové postupy ve třídě a výsledky žáků.

a systémové úrovni je zásadní, aby investice do počátečního vzdělání učitelů poskytovala ve střednědobém a dlouhodobém horizontu pozitivní výsledky. To je možné pouze když se začínající učitelé cítí úspěšní v oblasti poskytování kvalitní výuky, a tak pokračují ve své profesní kariéře. Z toho plyne, že vzdělávací systémy a jejich školy musí poskytovat silnou podporu učitelům v prvních letech jejich výuky.

Tato část se zabývá tím, jaký pocit mají začínající učitelé (definovaní jako učitelé s méně než pěti lety praxe ve výuce) ze své práce z hlediska subjektivně vnímané zdatnosti a uspokojení z práce a jaké podpory se jim během prvních pěti let kariéry dostává od jejich škol. Začínající učitelé představují v zemích a ekonomikách OECD 19 % učitelství populace, ale méně než 10 % ve třech zemích: Vietnam (9 %), Litva (7 %) a Portugalsko (3 %) (Tabulka I.4.32). Následující části srovnávají začínající učitele se zbytkem populace učitelů.

### Subjektivně vnímaná zdatnost a uspokojení z práce

Analýzy uvedené v Kapitole 2 naznačily, že začínající učitelé obecně méně důvěřují svým učitelstvým dovednostem než jejich zkušenější kolegové (učitelé s pěti a víceletou zkušeností), zejména schopnosti zvládat svou třídu a využívat škálu výukových postupů (Tabulka I.2.20). Začínající učitelé v zemích OECD jsou navíc o něco méně spokojeni se svými výkony ve škole než zkušenější učitelé (90 % začínajících učitelů v porovnání s 93 % zkušenějších učitelů) (Tabulka I.4.33).

Šetření TALIS se dále ptá učitelů na míru, do jaké nesouhlasí či souhlasí („naprosto nesouhlasí“; „nesouhlasí“; „souhlasí“; „naprosto souhlasí“) s výroky týkajícími se jejich spokojenosti s pracovním prostředím a jejich profesí. Výsledky ukazují, že začínající učitelé jsou obecně o něco spokojenější s výběrem povolání a s učitelstvím profesí než zkušenější učitelé (Tabulka I.4.34). Objevuje se zde ale jeden rozměr pracovního prostředí, který vykazuje odlišný vzorec: učitelé, kteří by chtěli přejít do jiné školy (Tabulka I.4.33). Průměrně v zemích a ekonomikách OECD by 22 % začínajících a 19 % zkušenějších učitelů rádo přešlo do jiné školy, kdyby to bylo možné. Velký rozdíl se objevuje ve prospěch začínajících učitelů ve 14 zemích a ekonomikách, obzvláště ve Francii, Koreji, Lotyšsku, Mexiku, Rakousku, Saúdské Arábii, Slovinsku, Spojených arabských emirátech a Turecku. Může zde být spojitost s omezenými možnostmi začínajících učitelů, které mají při výběru svého pracoviště, a skutečností, že častěji pracují v náročnějších školách (Mostafa a Pál, 2018) (Tabulka I.4.32). Přání změnit školu ale není nutně znakem nespokojenosti se školním prostředím, může být i vyjádřením aspirací učitelů postupovat v kariéře.

Zbývající část zkoumá, jaké podpory se začínajícím učitelům dostává, aby lépe zvládali své povinnosti. Konkrétně se zaměřuje na čtyři potenciální nástroje, jak takové podpory dosáhnout: působení učitelů ve školách; nabídka zaškolovacích aktivit; snížení výukové povinnosti; mentoring.

### **Působení začínajících učitelů ve škole**

Začínající učitelé často pracují v náročnějších školách, které mají vyšší koncentrace socioekonomicky znevýhodněných žáků a žáků přistěhovalců (Obrázek I.4.9 a Tabulka I.4.32). V zemích OECD působí průměrně 22 % učitelů ve školách s vysokou koncentrací žáků se socioekonomicky znevýhodněného prostředí v kategorii začínajících učitelů a ve školách s vysokou koncentrací žáků přistěhovalců je podíl začínajících učitelů 23 %. Ve školách s nízkou koncentrací socioekonomicky znevýhodněných žáků je 19 % učitelů začínajících, stejný podíl je pak ve školách s nízkou koncentrací žáků přistěhovalců.

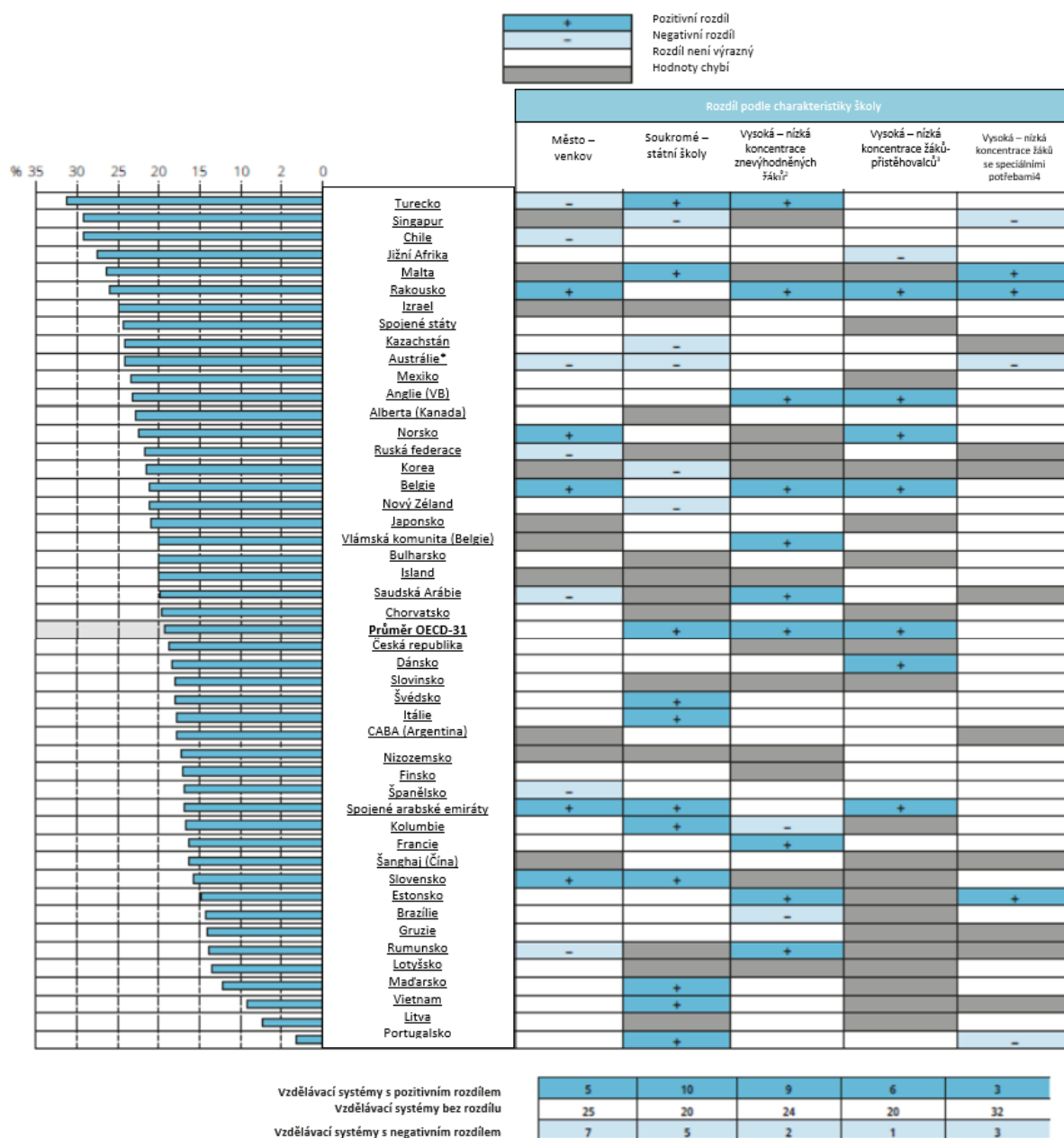
To ukazuje na obecnější problém přidělování učitelů do škol. Nerovný přístup znevýhodněných žáků ke zkušeným učitelům je skutečně znepokojivý. Nedávná zpráva OECD zjistila, že rozdíly ve výkonnosti žáků týkající se socioekonomické situace jsou větší v zemích, kde školy pro socioekonomicky znevýhodněné žáky zaměstnávaly méně kvalifikované a méně zkušené učitele než zvýhodněné školy. Tato tendence může plynout z různé míry setrvávání učitelů ve školách nebo programů mobility, díky nimž učitelé s víceletými zkušenostmi mají větší šanci přesunout se do jimi preferované školy (OECD, 2018, s. 101).

### **Zaškolovací programy**

Ať už je kvalita počátečního vzdělávání učitelů jakákoliv, nelze očekávat, že učitele připraví na všechny překážky, kterým budou během svého prvního zaměstnání jako učitelé čelit. Nedávná zpráva OECD o zavedených opatřeních pro učitele zjistila, že mezi třemi aspekty, které se ukazují být společné všem výkonným a spravedlivým vzdělávacím systémům, je povinná a prodloužená doba praxe ve třídě jako součást počátečního vzdělávání učitele nebo zkušebního období. Potvrdilo se, že „Uchazečům o učitelskou profesi ve výkonných zemích se zpravidla dostává praktického školení, které jim má na začátku jejich kariéry pomoci propojit teorii s praxí; tam, kde je praxe v rámci programů počátečního vzdělávání učitelů krátká, těžší začínající učitelé z intenzivních zaškolovacích či mentorských programů za účelem podpory začínajících učitelů.“ (OECD, 2018, s. 45).

## Obrázek I.4.9 Začínající učitelé podle charakteristik škol

Procento začínajících<sup>1</sup> učitelů na druhém stupni.



\* U této země je nutné odhady pro podskupiny a odhadované rozdíly mezi podskupinami interpretovat obezřetně. Více informací v Příloze A.

<sup>1</sup> Začínající učitelé jsou učitelé s méně než pěti lety praxe.

<sup>2</sup> Vysoká koncentrace znevýhodněných žáků znamená školy s více než 30 % socioekonomicky znevýhodněných žáků.

<sup>3</sup> Vysoká koncentrace žáků přistěhovalců znamená školy s více než 10 % žáků přistěhovalců.

<sup>4</sup> Vysoká koncentrace žáků se speciálními potřebami znamená školy s více než 10 % žáků se speciálními potřebami.

Země a ekonomiky jsou seřazeny sestupně podle průměrného podílu začínajících učitelů.

Zdroj: OECD, TALIS 2018 Database, Tabulka I.4.32.

<http://dx.doi.org/10.1787/888933932627>

Výsledky šetření TALIS 2013 také ukázaly, že existuje pozitivní vztah mezi účastí na zaškolovacích aktivitách a šancí stát se mentorem a účastnit se aktivit dalšího vzdělávání<sup>11</sup>, což znamená účinný cyklus pro celoživotní vzdělávání učitelů – viz Kapitolu 4 zprávy TALIS 2013 Results (OECD, 2014).

Výsledky z posledních dvou cyklů šetření TALIS ukázaly, že v několika málo zemích nebylo poskytování zaškolovacích aktivit pro učitele na systémové či lokální úrovni (či obou) žádné nebo velmi omezené. Kladný vliv zaškolovacích aktivit pro učitele na kvalitu vyučování a učení žáků ale prokázalo několik studií (Ingersoll and Strong, 2011). Konkrétně je z empirických důkazů zřejmé, že žáci vyučovaní učiteli, kterým se dostalo komplexní úvodní podpory, vykazují lepší studijní výsledky než žáci vyučovaní učiteli, jimž se takové podpory nedostalo – viz např. Glazerman et al. (2010) a Helms-Lorenz, Slof a van de Grift (2013).

Definice zaškolovacích aktivit v šetření TALIS 2018 je zpřesněnou definicí použitou v šetření TALIS 2013. Nová definice bere v úvahu, že zaškolovací aktivity jsou navrženy nejen za účelem podpory uvedení učitele do jeho nové profese, ale také podpory zkušených učitelů, kteří jsou ve škole noví. Zaškolovací aktivity mohou být představeny formou formálních strukturovaných programů (např. pravidelný dohled ředitele, snížení výukové povinnosti nebo formální mentoring zkušenými učiteli), nebo mohou být uspořádány neformálně jako samostatné aktivity pro podporu nových učitelů.<sup>12</sup>

Na základě výpovědí od ředitelů je přístup k neformálním zaškolovacím aktivitám v jejich školách běžnější než přístup k formálním aktivitám. V průměru 54 % vedoucích pracovníků škol v OECD uvádí, že noví učitelé mají přístup k formálním zaškolovacím aktivitám a 74 % vedoucích pracovníků uvádí, že mají přístup k neformálním zaškolovacím aktivitám (Tabulka I.4.35). V průměru 13 % škol v zemích a ekonomikách OECD nenabízí učitelům žádné zaškolovací aktivity. Tento podíl dosahuje méně než 1 % škol v Anglii (Velká Británie), Vlámském společenství v Belgii, Nizozemsku, na Novém Zélandu, v Šanghaji (Čína) a Singapuru, přes 30 % škol v CABA (Argentina), Chile, Litvě, Mexiku a ve Španělsku, až po 40 % škol v Brazílii, Gruzii a Maďarsku. V Chile byl podle zákona (Zákon 20.903) od dubna 2016 vytvořen nový Systém profesního rozvoje učitelů. Ten mimo jiné zahrnuje spuštění Národního systému uvádění začínajících učitelů, jenž by měl své ovoce přinést v budoucnu (Santiago et al., 2017, s. 228).

Šetření TALIS se také všech učitelů dotazuje, jestli se zúčastnili zaškolovacích aktivit během svého prvního zaměstnání a v jejich současné škole. Zhruba 62 % učitelů průměrně v zemích a ekonomikách OECD uvedlo, že se během svého prvního zaměstnání nezúčastnili žádných zaškolovacích aktivit, formálních ani neformálních (Tabulka I.4.38). V případě jakéhokoli typu zaškolovacích aktivit v současné škole činí tento podíl 58 % (Tabulka I.4.39).

Pokud se jedná o první zaměstnání, učitelé uvádí, že se častěji účastnili formálních zaškolovacích aktivit (34 % učitelů v zemích OECD) než neformálních aktivit (24 %) (Tabulka I.4.38). Pokud se jedná o současnou školu, je vztah obrácený: učitelé uvádí, že se častěji účastnili neformálních zaškolovacích aktivit (35 %) než formálních zaškolovacích aktivit (29 %) (Tabulka I.4.39). Tyto souvislosti zůstávají podobné, i když se analýzy omezí na začínající učitele, což znamená, že tyto rozdíly nelze připsat žádným nedávným změnám v zaškolovacích aktivitách na úrovni škol. Mohlo by to znamenat, že formální zaškolovací aktivity jsou více určeny novým učitelům, zatímco neformální uvedení do prostředí školy jsou běžnější pouze pro učitele, kteří jsou ve škole noví. Začínající učitelé se navíc častěji účastní jak formálních, tak neformálních úvodních aktivit v současné škole než zkušenější učitelé (Tabulka I.4.39).

Tato zřejmá nesrovnalost mezi běžnou dostupností zaškolovacích programů podle zpráv ředitelů (Tabulka I.4.35) a skutečnou účastí učitelů na těchto programech podle výpovědí



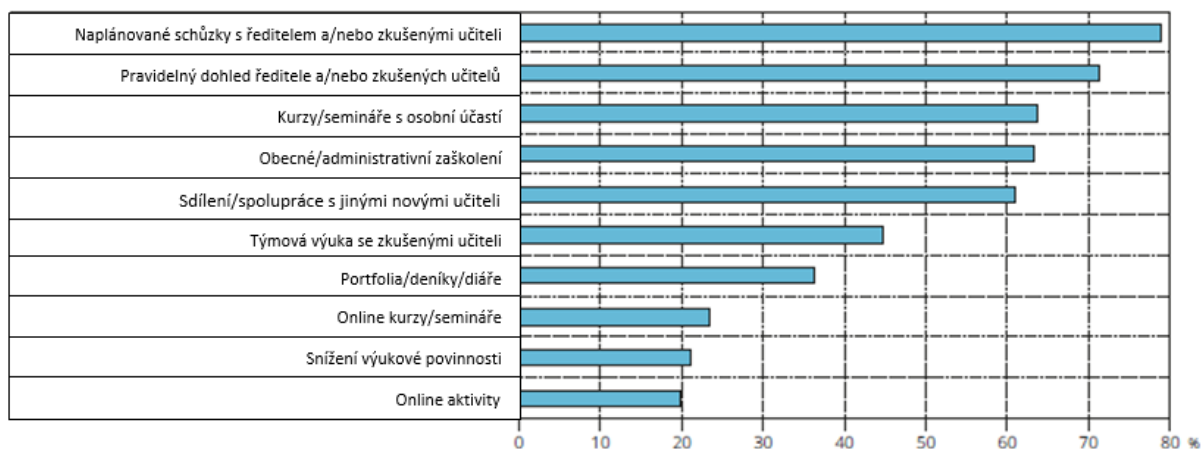
učitelů (Tabulka I.4.38 a I.4.39) byla představena ve zprávě TALIS 2013 Results (OECD, 2014, str. 88–93) a lze ji nalézt i v šetření z roku 2018. Tato nesrovnalost může plynout z několika faktorů. Může být důsledkem různých časových měřítek pro reakce učitelů a ředitelů, kdy ředitelé popisují aktuální dostupnost ve škole, ale učitelé popisují situaci, když ve škole začínali. Ne všechny programy jsou také dostupné všem učitelům v nové škole. Např. snížená výuková povinnost by mohla být běžná pro začínající učitele v jejich prvních letech, ale ne pro ostatní učitele. Vedoucí pracovníci škol nebo jejich zaměstnanci nemusí dostatečně informovat všechny zaměstnance o dostupnosti těchto programů, nebo nemusí všechny povzbuzovat k tomu, aby se jich zúčastnili (obzvláště nejzkušenější učitele), nebo učitelé o těchto programech vědí, ale nemohou nebo nechťejí se jich z různých důvodů zúčastnit.

Šetření TALIS se dále dotazuje učitelů, kteří se účastnili zaškolovacích aktivit v současné škole<sup>13</sup> na to, jaké programy byly obsahem jejich uvedení do profese (Obrázek I.4.10, Tabulka I.4.42). Uvedení podle učitelů obvykle zahrnuje: plánované schůzky s ředitelem školy a/nebo se zkušenými učiteli (79 % učitelů v OECD); dohled ředitele školy a/nebo zkušených učitelů (71 %); kurzy či semináře absolvované osobně učitelem (64 %); obecné či administrativní zaškolení (63 %); sdílení či spolupráce s dalšími novými učiteli (61 %). V průměru v OECD úvodní zaškolovací programy téměř nezahrnují: týmovou výuku se zkušenými učiteli (45 % učitelů v OECD); dostupnost či využívání portfolií, deníků či zápisků (36 %). Týmová výuka (výuka týmem učitelů pracujících společně) se zkušenými učiteli ve fázi uvádění učitele je obzvláště vzácná v Evropě, konkrétně v Anglii (Velké Británii), v Belgii (a Vlámském společenství), ve Finsku, Francii, v Nizozemsku a ve Švédsku.

Obecně se jen velmi málo učitelů zúčastnilo zaškolovacích programů, které zahrnují online kurzy a semináře (23 %) nebo online aktivity (20 %), ale zaškolovací aktivity online jsou celkem běžné ve východní části světa včetně Izraele, Kazachstánu, Koreji, Ruské federace, Spojených arabských emirátů, Šanghaje (Čína), Turecka a Vietnamu. Jen 21 % učitelů v OECD uvádí, že úvodní programy v jejich současné škole zahrnují sníženou výukovou povinnost, s výjimkou Nového Zélandu, Saúdské Arábie a Singapuru, kde se tak vyjádřilo více než 50 % učitelů.

### Obrázek I.4.10 Zaškolovací aktivity pro učitele

Procento učitelů pro druhý stupeň, kteří uvedli, že následující aktivity byly součástí jejich zaškolovacího programu v současné škole<sup>1</sup> (průměr OECD-30).



<sup>1</sup> Vzorek zahrnuje pouze učitele, kteří se zúčastnili zaškolovacích aktivit v současné škole podle výpovědi učitelů a mají i přístup k zaškolovacím aktivitám podle výpovědi ředitelů.

Hodnoty jsou seřazeny sestupně podle procent učitelů pro druhý stupeň, pro které byly tyto aktivity obsahem jejich úvodního programu v současné škole.

Zdroj: OECD, TALIS 2018 Database, Tabulka I.4.42.

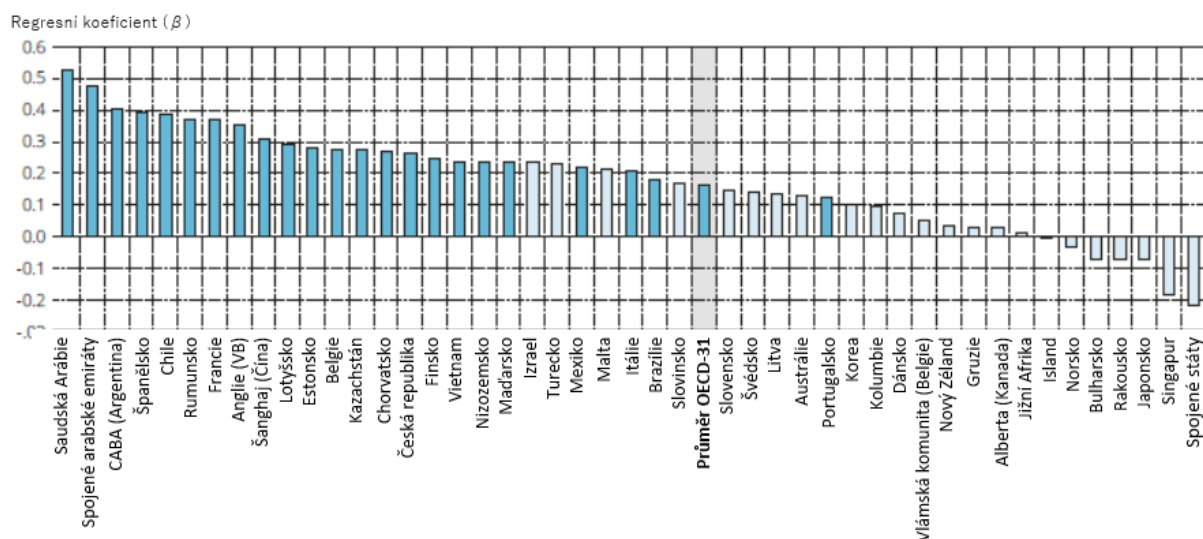
<http://dx.doi.org/10.1787/888933932646>

Úvodní programy pro učitele jsou důležité kvůli zlepšení kvality výuky a uspokojení z práce. Důkazy ze Spojených států ukazují, že komplexnost zaškolovacích programů se pojí s vyšší mírou setrvání nových učitelů v profesi (Rámeček I.4.5). Regresní analýza založená na datech z šetření TALIS ukazuje, že učitelé v OECD, kteří se zúčastnili nějaké zaškolovací aktivity, ať formální či neformální, také v průměru častěji uvádí vyšší subjektivně vnímanou zdatnost (Tabulky I.4.45 a I.4.47) a uspokojení z práce (Tabulky I.4.49 a I.4.51). To odpovídá studiím z minulosti, které většinou zjistily, že začínající učitelé, kteří se zúčastnili nějakého úvodního programu, uváděli vyšší uspokojení z práce, angažovanost či odhodlání setrvat v profesi (Ingersoll and Strong, 2011). Zaškolovací program v 11 zemích a ekonomikách zúčastněných v šetření TALIS doprovází vyšší uváděná subjektivně vnímaná zdatnost, když se do něj učitel zapojí během prvního zaměstnání (Tabulka I.4.45), a ve 24 zemích a ekonomikách, když se do něj učitel zapojí v současné škole (Obrázek I.4.11, Tabulka I.4.47).<sup>14</sup> Podobný, nebo dokonce výraznější vzorec se objevuje v případě uspokojení z práce. Při kontrole charakteristik učitelů se ve 12 zemích a ekonomikách zúčastněných v šetření TALIS ukázalo, že učitelé, kteří se zúčastnili během prvního zaměstnání úvodního programu, jsou také častěji spokojenější se svou prací (Tabulka I.4.49). Podobný vztah mezi úvodním programem v současné škole a uspokojením z práce se vyskytuje ve většině zemí a ekonomik zúčastněných v šetření TALIS (Tabulka I.4.51). Zaškolovací program ve škole, kde učitelé aktuálně učí, tedy pravděpodobně hraje roli ve spokojenosti se současnou prací. Výsledky regrese je ale opět třeba brát s rezervou, protože vypovídací schopnost modelů zůstává omezená (hodnoty koeficientu  $R^2$  jsou nízké).

Regresní analýza navíc také podporuje myšlenku, že dostupnost některých programů může být obzvláště důležitá pro zvýšení subjektivně vnímané zdatnosti učitelů a uspokojení z práce. Obzvláště přínosná se zdá být týmová výuka se zkušenými učiteli. Ve většině zemí a ekonomik zúčastněných v šetření TALIS učitelé, pro které byla týmová výuka se zkušenými učiteli součástí jejich úvodních aktivit v současné škole, častěji uvádí vyšší subjektivně vnímanou zdatnost (Tabulka I.4.53) a uspokojení z práce (Tabulka I.4.54). Učitelé ze 12 zemí a ekonomik zúčastněných v šetření TALIS, u nichž bylo součástí úvodního programu v současné škole snížení výukové povinnosti, také častěji uvádí vyšší míru subjektivně vnímané zdatnosti (Tabulka I.4.55) a uspokojení z práce (Tabulka I.4.56).

### Obrázek I.4.11 Vztah mezi subjektivně vnímanou zdatností a účastí na zaškolovacím programu v současné škole

Změna ukazatele subjektivně vnímané zdatnosti<sup>1</sup> spojená s účastí na zaškolovacích aktivitách v současné škole.<sup>2, 3, 4</sup>



<sup>1</sup> Ukazatel subjektivně vnímané zdatnosti měří subjektivně vnímanou zdatnost v oblasti zvládnání třídy, výuky a zapojení studentů.

<sup>2</sup> Výsledky lineární regrese vyplývající z odpovědí učitelů pro druhý stupeň.

<sup>3</sup> Prediktorem je dummy proměnná: referenční kategorií je neúčast na jakékoliv zaškolovací aktivitě (formální či neformální) v současné škole.

<sup>4</sup> Kontrola těchto charakteristik učitelů: pohlaví a délka praxe.

Poznámka: Statisticky významné koeficienty jsou vyznačeny tmavší barvou (viz Příloha B).

Země a ekonomiky jsou řazeny sestupně podle změny ukazatele subjektivně vnímané zdatnosti ve spojitosti s účastí na jakékoliv úvodní aktivitě (formální či neformální) v současné škole.

Zdroj: OECD, TALIS 2018 Database, Tabulka I.4.47.

<http://dx.doi.org/10.1787/888933932665>

Tato zjištění se shodují s těmi z předešlých studií. Většina studií zkoumaná dvojicí Ingersoll a Strong (2011) ukázala, že začínající učitelé, kteří se zúčastnili nějaké ze zaškolovacích aktivit, vykazovali lepší výsledky v různých aspektech výuky včetně udržení pozornosti žáků, vypracování fungujících učebních plánů, využívání účinných technik dotazování žáků, přizpůsobení činností ve třídách zájmům žáků, udržování pozitivní atmosféry ve třídě a úspěšného zvládnání třídy. Téměř všechny studie navíc ukázaly, že žáci začínajících učitelů, kteří se zúčastnili nějaké úvodní aktivity, měli lepší výsledky v testech akademických dovedností.

#### **Rámeček I.4.5 Data o účasti začínajících učitelů na zaškolovacích aktivitách v USA**

Ve Spojených státech se počet začínajících učitelů, kteří se účastní úvodních aktivit či mentoringových programů, během posledních třiceti let výrazně zvýšil (z 50 % v roce 1990 na 91 % v roce 2008).

Jednou z nejvýraznějších výhod úvodních programů pro začínající učitele je jejich setrvání v profesi již na začátku kariéry.

Důkazy ze Spojených států na základě národních údajů z výzkumu škol a pedagogických sborů ukazují, že tato výhoda závisí na konkrétních aktivitách, kterých se učitel účastnil. Mít mentora nebo se účastnit aktivit spolupráce s ostatními učiteli v rámci zaškolovacích aktivit má silný pozitivní vliv na fluktuaci začínajících učitelů.

Existují také důkazy o tom, že nejkompexnější úvodní programy, které kombinují různé aktivity (např. komunikační struktury s řediteli a vedoucími oddělení, běžné plánování s učiteli, účast na seminářích, sníženou výukovou povinnost kromě přiděleného mentora) mají na setrvání učitelů v profesi největší pozitivní vliv.

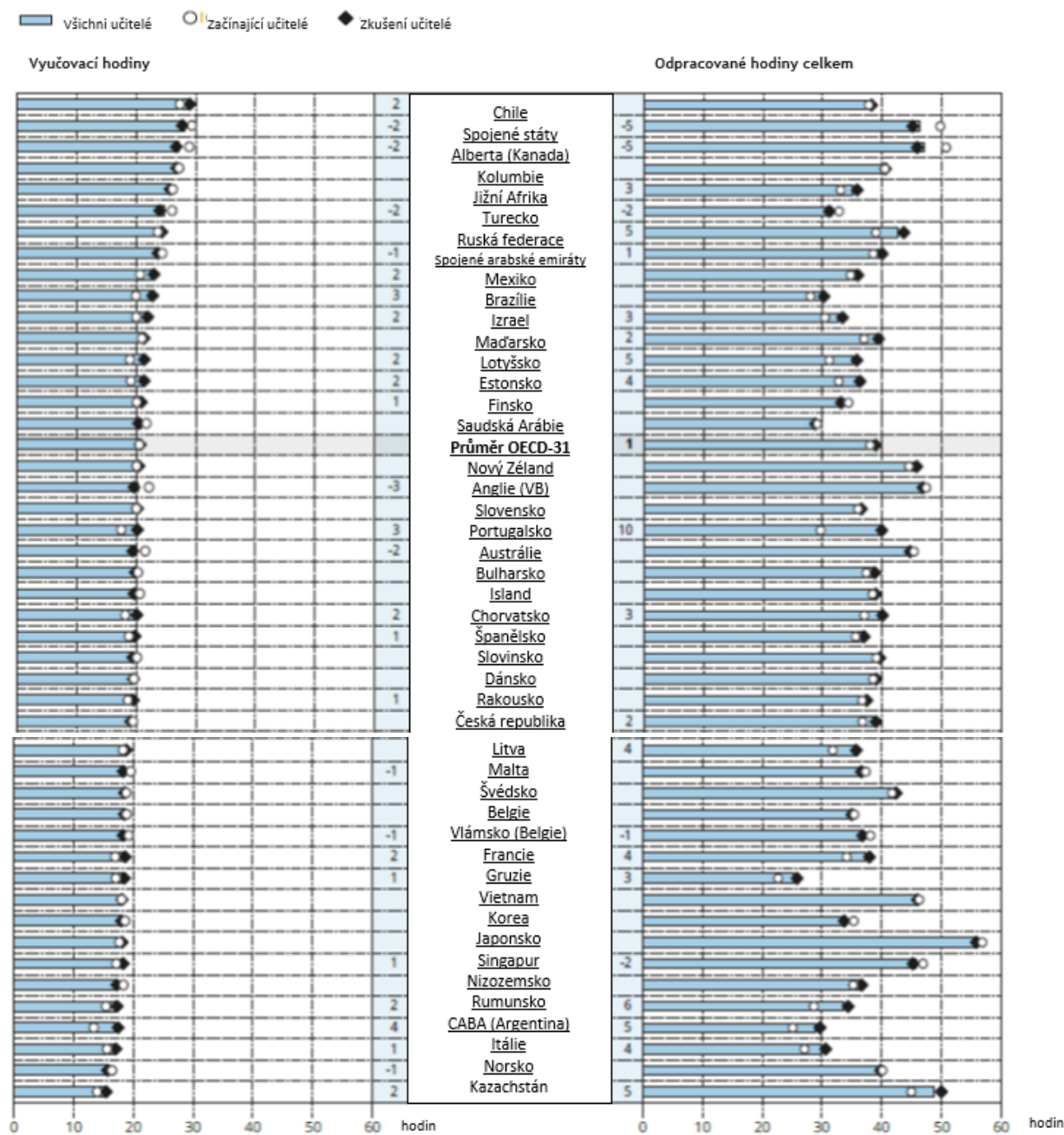
---

*Zdroj: Ingersoll, R. and T. Smith (2004), "Do teacher induction and mentoring matter?", NASSP Bulletin, Vol. 88/638, pp. 28 40.*

*<https://doi.org/10.1177/019263650408863803>; Ingersoll, R. (2012), "Beginning teacher induction: What the data tell us", Phi Delta Kappan, Vol. 93/8, pp. 47 51, <https://doi.org/10.1177/003172171209300811>*

## Obrázek I.4.12 Pracovní náplň učitelů podle délky praxe

Průměrný počet 60minutových hodin, které učitelé pro druhý stupeň tráví výukou a prací celkem.<sup>1</sup>



<sup>1</sup>Týká se aktivit během posledního ukončeného kalendářního týdne. Zahrnuje také činnosti prováděné přes víkend, večer nebo během jiných hodin mimo výuku.

Poznámka: Statisticky významné rozdíly mezi zkušenými učiteli (s více než 5 lety zkušeností) a začínajícími učiteli (s 5 či méně lety zkušeností) jsou uvedeny vedle názvu země/ekonomiky (viz Příloha B).

Země a ekonomiky jsou seřazeny sestupně podle průměrného počtu odučených hodin učitelů pro druhý stupeň během posledního ukončeného kalendářního týdne.

Zdroj: OECD, TALIS 2018 Database, Tabulka I.4.57.

<http://dx.doi.org/10.1787/888933932684>



## Snížená pracovní zátěž

Nižší pracovní zátěž, ať už je formální součástí zaškolovacího programu učitelů či nikoliv, může začínajícím učitelům pomoci zvládat jejich povinnosti. Např. začínající učitelé mohou tento čas navíc využít k lepšímu plánování a přípravě na hodiny nebo k analýze prací svých žáků, což může znamenat zlepšení výuky. Ukazuje se, že začínající učitelé v OECD pracují celkově o hodinu za týden méně než učitelé s více než pětiletými zkušenostmi (Tabulka I.4.57). Nicméně při zohlednění výše úvazku (plný vs. částečný) už není v průměru v OECD v celkovém počtu odpracovaných hodin mezi začínajícími a zkušenějšími učiteli žádný rozdíl. (Tabulka I.4.59). Důvodem je, že začínající učitelé mají částečný úvazek častěji než zkušení učitelé. Průměr OECD ale skrývá odlišné vzorce v různých zemích. I po zohlednění výše úvazku pracují začínající učitelé méně hodin než zkušenější učitelé ve 12 zemích a ekonomikách. V CABA (Argentina), Kazachstánu a Rumunsku pracují začínající učitelé zhruba o 4 hodiny týdně méně než zkušení učitelé a téměř o 7 hodin méně v Portugalsku. Na druhé straně začínající učitelé v 10 jiných zemích a ekonomikách po přizpůsobení se plnému či částečnému úvazku pracují týdně o hodinu či více déle než zkušení učitelé. V Albertě (Kanada) a Spojených státech začínající učitelé pracují o 5 hodin týdně déle než zkušení učitelé, a to před i po zohlednění výše úvazku (Tabulky I.4.57 a I.4.59).

Začínající učitelé průměrně v zemích a ekonomikách OECD uvádí, že vyučují zhruba stejný počet hodin jako zkušenější učitelé (Obrázek I.4.12 a Tabulka I.4.57). V tomto ohledu se zde vyskytují i důležité rozdíly mezi zeměmi. Začínající učitelé v 18 zemích a ekonomikách uvádí, že vyučují méně vyučovacích hodin týdně. V Brazílii, CABA (Argentina), Estonsku, Lotyšsku, Mexiku a Portugalsku začínající učitelé vyučují o dvě či více hodin týdně méně než jejich zkušenější kolegové. V dalších 10 zemích a ekonomikách lze pozorovat opačnou tendenci. Např. v Albertě (Kanada), Austrálii, Anglii (Velká Británie) a Turecku začínající učitelé vyučují o dvě či více hodin týdně déle než zkušení učitelé. Snížená výuková povinnost vede k nižšímu počtu celkově odpracovaných hodin, ale výjimkou je Singapur, kde začínající učitelé vyučují zhruba o jednu hodinu týdně méně, ale pracují téměř o dvě hodiny týdně více. Důvodem může být to, že začínající učitelé se stále učí novým věcem a tráví plněním profesních povinností více času. Další analýzy<sup>15</sup> naznačují, že začínající učitelé v Singapuru tráví více času známkováním a opravami prací žáků a mimoškolními aktivitami než zkušení učitelé.

## Mentoring

Nové učitele lze podpořit v začátcích kariéry přidělením mentora. Šetření TALIS definuje mentoring jako podpůrnou strukturu ve školách, kde zkušenější učitelé podporují méně zkušené učitele. Může zahrnovat všechny učitele ve škole nebo pouze začínající učitele. Je často považována za nedílnou součást vyučování. Důkazy dokládají silné vztahy mezi hodnocením kvality mentoringu a jeho vlivem na působení učitelů ve třídách a středně silný vztah mezi počtem hodin mentoringu a výsledky žáků. To podporuje názor, že čas strávený prací s mentorem zlepšuje výukové dovednosti (Rockoff, 2008). V OECD zhruba dvě třetiny škol takový program mentoringu poskytují, ať už všem učitelům, pouze novým učitelům ve škole nebo pouze učitelům novým ve výuce (Tabulka I.4.60). V oblasti mentoringu převládají mezi zeměmi významné rozdíly. Méně než 10 % vedoucích pracovníků škol v Anglii (Velká Británie), Chorvatsku, Izraeli, Kazachstánu, Nizozemsku, Ruské federaci, Singapuru, ve Spojených státech a v Šanghaji (Čína) uvádí, že v jejich škole učitelé nemají přístup k mentoringovému programu, totéž ale uvádí více než 60 % vedoucích pracovníků škol v CABA (Argentina), Chile, ve Finsku, v Lotyšsku, Rakousku a Saúdské Arábii.

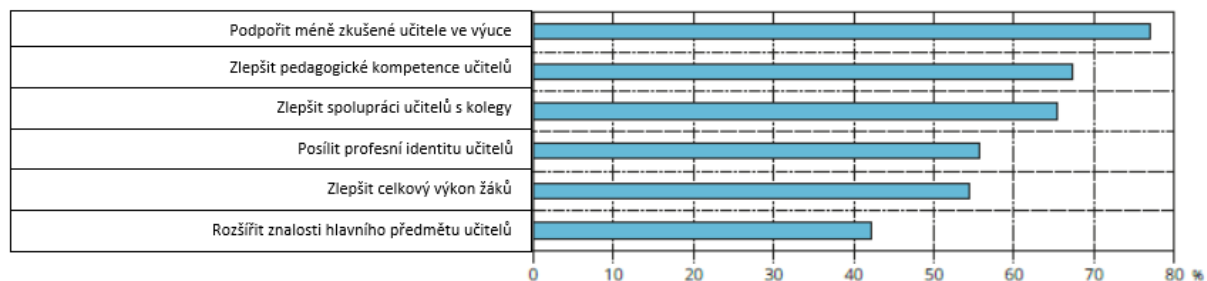
Šetření TALIS se dotazuje vedoucích pracovníků škol, jejichž školy nabízejí mentoring, na význam mentoringu pro učitele a školu, přičemž mají vybrat jednu ze čtyř možností: „žádný

význam“; „malý význam“; „střední význam“; nebo „velký význam“. Vzhledem k vysokým podílům u vedoucích pracovníků škol, kteří hodnotí mentoring jako středně nebo velmi důležitý, se tato analýza zaměřuje pouze na vedoucí pracovníky škol, kteří hodnotí mentoring jako velmi důležitý (Obrázek I.4.13 a Tabulka I.4.63). V OECD si mnoho ředitelů škol, které mentoring nabízí, myslí, že mentoring je velmi důležitý k podpoře méně zkušených učitelů při výuce (77 %), ke zlepšení pedagogických kompetencí učitelů (67 %), ke zlepšení spolupráce učitelů s kolegy (65 %), k posílení profesní identity učitelů (56 %) a k zlepšení celkového výkonu žáků (54 %). V OECD si dále pouze 42 % ředitelů škol, jejichž škola poskytuje mentoring, myslí, že tyto aktivity jsou velmi důležité k rozšíření znalostí hlavního předmětu učitelů.

I když většina ředitelů škol považuje mentoring za velmi důležitý pro práci učitelů a výsledky žáků, v průměru má v OECD pouze 22 % učitelů s nejvýše pěti lety zkušeností přiděleného mentora (Obrázek I.4.14 a Tabulka I.4.64). V mentoringových programech pro začínající učitele ale převládají mezi zeměmi výrazné rozdíly. Pouze 5 % až 10 % začínajících učitelů má přiděleného mentora v CABA (Argentina), Chile, ve Finsku, v Itálii, Litvě, ve Slovinsku a Španělsku. Více než 50 % začínajících učitelů má ale přiděleného mentora ve čtyřech zemích a ekonomikách: Kazachstán, Nový Zéland, Singapur a Šanghaj (Čína) (Obrázek I.4.14 a Tabulka I.4.64). Během posledních pěti let se u čtyř zemí projevuje mírný nárůst podílu mentorovaných učitelů, a to navzdory užší definici mentoringu použité v šetření TALIS 2018 oproti cyklu 2013. Jsou jimi Česká republika, Gruzie, Portugalsko a Švédsko (Tabulka I.4.67).<sup>16</sup>

### Obrázek I.4.13 Důležitost mentoringu

Procento ředitelů pro druhý stupeň, kteří považují následující významy mentoringu za „velmi“ důležité<sup>1</sup> (průměr OECD-30).



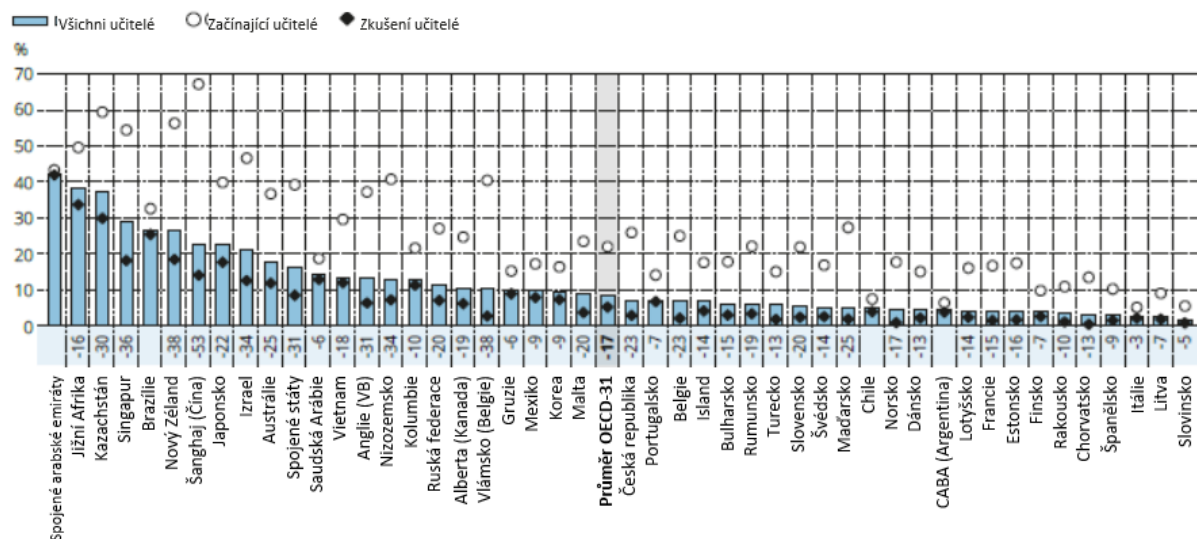
<sup>1</sup> Vzorek zahrnuje pouze ředitele, kteří uvádí, že učitelé mají přístup k mentoringovému programu ve škole. Hodnoty jsou seřazeny sestupně podle procenta ředitelů pro druhý stupeň, kteří uvádí, že následující významy mentoringu jsou „velmi“ důležité.

Zdroj: OECD, TALIS 2018 Database, Tabulka I.4.63.

<http://dx.doi.org/10.1787/888933932703>

## Obrázek I.4.14 Mentoring kolegů podle délky praxe učitelů

Procento učitelů pro druhých stupeň, kteří mají formálně přiděleného mentora.<sup>1</sup>



<sup>1</sup> Mentoring je definován jako podpůrná struktura ve školách, kde zkušenější učitelé podporují méně zkušené učitele.

Poznámka: Statisticky významné rozdíly mezi zkušenými učiteli (s více než 5 lety zkušeností) a začínajícími učiteli (s 5 či méně lety zkušeností) jsou uvedeny vedle názvu země/ekonomiky (viz Příloha B).

Země a ekonomiky jsou seřazeny sestupně podle podílu učitelů pro druhý stupeň, kteří mají přiděleného mentora.

Zdroj: OECD, TALIS 2018 Database, Tabulka I.4.64.

<http://dx.doi.org/10.1787/888933932722>

Data dokládají, že na kvalitu mentoringu mají vliv také vlastnosti mentora (Simmie et al., 2017; Spooner-Lane, 2017). Studie provedená v New Yorku v prvních letech 21. století poskytla spolehlivé důkazy, že udržení učitele na konkrétní škole je pravděpodobnější, když má mentor dřívější zkušenost s prací na této škole, což znamená, že důležitou částí mentoringu může být předání vědomostí specifických pro danou školu (Rockoff, 2008). Šetření TALIS se ptá učitelů, zda jsou jako mentoři přiděleni alespoň jednomu učiteli. Je tak možné popsat profily mentorů. V průměru 13 % učitelů v OECD s více než pěti lety zkušeností a 6 % začínajících učitelů zastává roli mentora alespoň pro jednoho učitele. Zkušení učitelé mají tedy dvakrát vyšší pravděpodobnost, že se stanou mentorem, než začínající učitelé (Tabulka I.4.64).

Jelikož zkušení učitelé představují více než 80 % populace učitelů v zemích a ekonomikách OECD, které se účastní šetření TALIS (Tabulka I.4.32), znamená to, že většina mentorů jsou zkušení učitelé. Přidělování relativně nových učitelů jako mentorů začínajícím učitelům může být ale i záměrná a racionální volba vzdělávacích systémů, škol nebo samotných učitelů, aby při zvládání překážek začínající kariéry mohli sdílet své nabyté zkušenosti.

#### **Rámeček I.4.6 Systémy podpory pro nové učitele od základního po středoškolské vzdělávání**

Zjištění šetření TALIS ukazuje rozdíly v dostupnosti systémů podpory (jako zaškolovací aktivity a mentoring) mezi vzdělávacími stupni u některých zemí na základě dostupných údajů ze 13 zemí na stupni ISCED 1 a 2 a 11 zemí na stupni ISCED 2 a 3.

Předešlá zjištění OECD naznačují, že podpora novým učitelům by mohla mít vyšší politickou prioritu pro učitele pro druhý stupeň než pro učitele pro první stupeň (OECD, 2017).

Ve 4 ze 13 vzdělávacích systémů s dostupnými údaji mají učitelé na prvním stupni základních škol přístup k nějakým zaškolovacím aktivitám v menší míře než učitelé na druhém stupni (Tabulka I.4.36), mezi kterými Francie (zhruba 60 % učitelů na prvním stupni) má nejvyšší uvedený rozdíl (23 procentních bodů). Opačný vzorec se vyskytuje pouze v Dánsku, kde přístup k úvodním aktivitám mají učitelé více na prvním stupni základních škol (99 %) než na druhém stupni (91 %).

Celkově je podpora v úvodních aktivitách pro učitele pro první stupeň menší v CABA (Argentina) (67 %), ve Španělsku (61 %) a Francii (59 %). Více zde ale dochází ke snížení výukové povinnosti u učitelů pro první stupeň. Více než 21 % (průměr OECD pro druhý stupeň) učitelů pro první stupeň uvádí stejné hodnoty v osmi vzdělávacích systémech (Tabulka I.4.43).

V 7 z 11 vzdělávacích systémů s dostupnými údaji pro ISCED 2 a 3 prošlo zaškolovacími aktivitami více učitelů pro střední školy než jejich kolegů pro druhý stupeň (Tabulka I.4.41).

Nejvyšší rozdíl se vyskytuje v Dánsku (24 procentních bodů), které má jednu z nejvyšších úrovní uvedených účastí na úvodních aktivitách mezi učiteli pro střední školy (61 %).

## Poznámky

1. Průměr OECD odpovídá aritmetickému průměru odhadů zemí a ekonomik OECD, které se účastní šetření TALIS.
2. Podle ISCED-2011 tyto vzdělávací programy, které mají účastníkům poskytnout zprostředkované akademické a/nebo odborné znalosti, dovednosti a kompetence, sestávají ze třech až čtyřech let řádného studia (ISCED úroveň 6).
3. Díky změně v klasifikaci ISCED mezi šetřením TALIS 2013 a TALIS 2018 není možné odhalit změnu procentuálního podílu učitelů s bakalářským titulem a s magisterským titulem. Podle dostupných údajů se procento učitelů s bakalářským titulem nebo magisterským titulem ale ve více než třetině zemí a ekonomik zúčastněných v šetření TALIS od roku 2008 nebo 2013 zvýšilo.
4. Doba krátkého terciárního vzdělání je většinou dva roky. Nicméně v některých zemích jako Slovinsko může studijní program trvat tři roky, což je stejně jako bakalářský program.
5. Program Teach for Australia, který za 10 let proškolil 800 učitelů, je příkladem zkráceného školicího programu učitelů (více informací k dispozici na [www.teachforaustralia.org/](http://www.teachforaustralia.org/)).
6. Další analýzy (v této zprávě neuvedené) provedené na základě dat z šetření TALIS 2018 měly zkoumat, zda ti učitelé, kterým se nedostalo školení zaměřeného na obsahovou stránku předmětů, vyučovali některé předměty častěji než jiné v porovnání s učiteli, kterým se takového školení dostalo. Analýzy ukazují, že žádný předmět v žádné zemi nevyčnívá. Učitelé ze zemí OECD a účastníci šetření TALIS, kteří nebyli proškoleni ohledně látky předmětu, který vyučují, jen o něco méně častěji vyučují předměty jako technologie a praktické a odborné předměty než jejich kolegové. Některé předměty ale v rámci jedné země vyčnívají jako ty, které jsou častěji vyučovány učiteli, jimž se nedostalo školení zaměřeného na obsahovou stránku předmětů: např. matematika v Albertě (Kanada), technologie a odborné dovednosti v Belgii nebo soudobé cizí jazyky na Islandu.
7. Školení ve všech těchto oblastech je také častěji součástí současných vzdělávacích a školicích programů pro učitele, kteří je absolvovali v posledních pěti letech (tj. od roku 2013), než tomu bylo v minulosti. K největšímu nárůstu došlo u školení v používání ICT.
8. Perspektiva multikulturalismu bere v úvahu a uznává výrazy odlišnosti.
9. Značení je odhadováno jako poměr mezi 1) rozdílem mezi procentem učitelů, kteří se cítili „dobře“ nebo „velmi dobře“ připraveni na jednu oblast a 2) procentem učitelů, pro které byla tato oblast součástí jejich formálního vzdělání či školení.
10. Více informací najdete na [https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/opportunities\\_en](https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/opportunities_en).
11. Šetření TALIS definuje další profesní rozvoj jako činnosti, které mají za cíl rozvíjet kromě jiného dovednosti, znalosti a odbornost jednotlivce a které učitelé absolvovali po úvodním vzdělání či školení.
12. Ačkoliv dotazník nezahrnoval žádnou definici neformálního vzdělávání, neformální zaškolovací aktivity by mohly např. být neformální spolupráce kolegů se začínajícími učiteli nebo uvítací příručka pro nové učitele.
13. Šetření TALIS se také dotazuje ředitelů na opatření zahrnutá do uvádění učitelů v jejich škole a jejich výpovědi se relativně shodují s výpověďmi učitelů (Tabulka I.4.42).



14. Může se zdát nejasné, zda účast na úvodních aktivitách přidává počátečnímu vzdělávání učitelů s ohledem na subjektivně vnímanou zdatnost jakoukoliv hodnotu. Otázka se zkoumá přidáváním prvků, které jsou obsahem vzdělání či školení učitelů jako závislá proměnná v regresi subjektivně vnímané zdatnosti učitelů. Kladný vztah v 11 zemích a ekonomikách mezi účastí na úvodních aktivitách během prvního zaměstnání a subjektivně vnímanou zdatností přetrvává po kontrole veškerých prvků obsažených ve vzdělání či školení učitelů v 9 zemích a ekonomikách (Tabulka I.4.46). Obdobné výsledky byly zjištěny při opakování tohoto přístupu u účasti na úvodních aktivitách v současné škole ve 21 zemích a ekonomikách, u kterých po kontrole obsahu úvodního vzdělání učitelů přetrvává kladný vztah mezi účastí na úvodních aktivitách v současné škole a subjektivně vnímané zdatnosti (Tabulka I.4.48).
15. Není v této zprávě uvedeno.
16. Některé významné rozdíly mezi roky 2013 a 2018 (většina z nich negativních) zjištěné z Tabulky I.4.67 možná vyplynuly ze specifikace v roce 2018, že mentoringové aktivity jsou „formální součástí chodu této školy“. Nedostatečná specifikace v roce 2013 mohla způsobit, že respondenti také zahrnují neformální mentoringové aktivity.

## Odkazy

Baumert, J. et al. (2010), „Teachers’ mathematical knowledge, cognitive activation in the classroom, and student progress”, *American Educational Research Journal*, Vol. 47/1, pp. 133-180, <http://dx.doi.org/10.3102/0002831209345157>.

Blömeke, S., J. Gustafsson and R. Shavelson (2015), „Beyond dichotomies”, *Zeitschrift für Psychologie*, Vol. 223/1, pp. 3-13, <http://dx.doi.org/10.1027/2151-2604/a000194>.

Blömeke, S. and G. Kaiser (2012), „Homogeneity or heterogeneity? Profiles of opportunities to learn in primary teacher education and their relationship to cultural context and outcomes”, *ZDM*, Vol. 44/3, pp. 249-264, <http://dx.doi.org/10.1007/s11858-011-0378-6>.

Blömeke, S., G. Kaiser and R. Lehmann (eds.) (2010), *TEDS–M 2008: Professionelle Kompetenz und Lerngelegenheiten angehender Mathematiklehrkräfte für die Sekundarstufe I im internationalen Vergleich [Cross-National Comparison of the Professional Competency of and Learning Opportunities for Future Secondary School Teachers of Mathematics*, Waxmann, Münster.

Boyd, D. et al. (2009), „Teacher preparation and student achievement”, *Educational Evaluation and Policy Analysis*, Vol. 31/4, pp. 416-440, <http://dx.doi.org/10.3102/0162373709353129>.

Chudgar, A., M. Chandra and A. Razzaque (2014), „Alternative forms of teacher hiring in developing countries and its implications: A review of literature”, *Teaching and Teacher Education*, Vol. 37, pp. 150-161, <http://dx.doi.org/10.1016/J.TATE.2013.10.009>.

Clotfelter, C., H. Ladd and J. Vigdor (2007), „Teacher credentials and student achievement: Longitudinal analysis with student fixed effects”, *Economics of Education Review*, Vol. 26/6, pp. 673-682, <http://dx.doi.org/10.1016/j.econedurev.2007.10.002>.

Cochran-Smith, M. and K. Zeichner (eds.) (2005), *Studying Teacher Education: The Report of the AERA Panel on Research and Teacher Education*, Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Constantine, J. et al. (2009), *An Evaluation of Teachers Trained Through Different Routes to Certification: Final Report (NCEE 2009-4043)*, National Center for Education Evaluation and

Regional Assistance, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education, <https://ies.ed.gov/ncee/pubs/20094043/pdf/20094043.pdf>.

Darling-Hammond, L. (2000), „Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence”, Education Policy Analysis Archives, Vol. 8/1, pp. 1-44, <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v8n1.2000>.

Darling-Hammond, L. et al. (2007), Preparing School Leaders for a Changing World: Lessons from Exemplary Leadership Development Programs, Stanford University, Stanford Educational Leadership Institute, Stanford, CA,

[https://edpolicy.stanford.edu/sites/default/files/publications/preparing-school-leaders-changing-world-lessons-exemplary-leadership-development-programs\\_1.pdf](https://edpolicy.stanford.edu/sites/default/files/publications/preparing-school-leaders-changing-world-lessons-exemplary-leadership-development-programs_1.pdf).

Dwyer, M. (2004), „More is better: The impact of study abroad program duration”, *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*,

Vol. 10/Fall, pp. 151-163, <https://frontiersjournal.org/wp-content/uploads/2015/09/DWYER-FrontiersX-MoreIsBetter.pdf>.

Fuller, E., M. Young and B. Baker (2011), „Do principal preparation programs influence student achievement through the building of teacher-team qualifications by the principal? An exploratory analysis”, *Educational Administration Quarterly*, Vol. 47/1, pp. 173-216, <http://dx.doi.org/10.1177/0011000010378613>.

Glazerman, S. et al. (2010), Impacts of Comprehensive Teacher Induction: Final Results from a Randomized Controlled Study, (NCEE 2010-4027) National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, U.S., Washington, DC, <https://ies.ed.gov/ncee/pubs/20104027/pdf/20104027.pdf>.

Golsteyn, B., S. Vermeulen and I. de Wolf (2016), „Teacher literacy and numeracy skills: International evidence from PIAAC and ALL”, *De Economist*, Vol. 164/4, pp. 365-389, <http://dx.doi.org/10.1007/s10645-016-9284-1>.

Guerriero, S. (ed.) (2017), *Pedagogical Knowledge and the Changing Nature of the Teaching Profession*, Educational Research and Innovation, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264270695-en>.

Hanushek, E., J. Kain and S. Rivkin (1998), „Teachers, Schools, and Academic Achievement”, NBER Working Paper Series, No. 6691, National Bureau of Economic Research, Cambridge, MA, <http://dx.doi.org/10.3386/w6691>.

Hanushek, E., M. Piopiunik and S. Wiederhold (2014), „The Value of Smarter Teachers: International Evidence on Teacher Cognitive Skills and Student Performance”, NBER Working Paper Series, No. 20727, National Bureau of Economic Research, Cambridge, MA, <http://dx.doi.org/10.3386/w20727>.

Harris, D. and T. Sass (2011), „Teacher training, teacher quality and student achievement”, *Journal of Public Economics*, Vol. 95/7-8, pp. 798-812,

<http://dx.doi.org/10.1016/J.JPUBECO.2010.11.009>.

Heath, A. et al. (2016), „Attitudes towards Immigration and their Antecedents”, ESS Topline Results Series, No. 7, European Social Survey ERIC, London,

[www.europeansocialsurvey.org/docs/findings/ESS7\\_toplines\\_issue\\_7\\_immigration.pdf](http://www.europeansocialsurvey.org/docs/findings/ESS7_toplines_issue_7_immigration.pdf).

Helms-Lorenz, M., B. Slof and W. van de Grift (2013), „First year effects of induction arrangements on beginning teachers' psychological processes”, *European Journal of*

Psychology of Education, Vol. 28/4, pp. 1265-1287, <http://dx.doi.org/10.1007/s10212-012-0165-y>.

Hill, H., B. Rowan and D. Ball (2005), „Effects of teachers’ mathematical knowledge for teaching on student achievement”, American Educational Research Journal, Vol. 42/2, pp. 371-406, <https://doi.org/10.3102/00028312042002371>.

Ingersoll, R. (2012), „Beginning teacher induction: What the data tell us”, Phi Delta Kappan, Vol. 93/8, pp. 47-51, <http://dx.doi.org/10.1177/003172171209300811>.

Ingersoll, R. and T. Smith (2004), „Do teacher induction and mentoring matter?”, NASSP Bulletin, Vol. 88/638, pp. 28-40, <http://dx.doi.org/10.1177/019263650408863803>.

Ingersoll, R. and M. Strong (2011), „The impact of induction and mentoring programs for beginning teachers: A critical review of the research”, Review of Educational Research, Vol. 81/2, pp. 201-233, <http://dx.doi.org/10.3102/0034654311403323>.

Instituto Nacional de Formación Docente (2007), Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial, Documentos de Formación Docente [National Curricular Guidelines for Initial Teacher Training, Teacher Training Documents, Ministerio de Educación – Presidencia de la Nación, Buenos Aires,

[https://cedoc.infed.edu.ar/upload/lineamientos\\_curriculares\\_formacion\\_docente.pdf](https://cedoc.infed.edu.ar/upload/lineamientos_curriculares_formacion_docente.pdf).

Kersting, N. et al. (2012), „Measuring usable knowledge: Teachers’ analyses of mathematics classroom videos predict teaching quality and student learning”, American Educational Research Journal, Vol. 49/3, pp. 568-589, <http://dx.doi.org/10.3102/0002831212437853>.

König, C. and R. Mulder (2014), „A change in perspective: Teacher education as an open system”, Frontline Learning Research, Vol. 2/5, pp. 26-45,

<http://dx.doi.org/10.14786/flr.v2i4.109>.

Meroni, E., E. Vera-Toscano and P. Costa (2015), „Can low skill teachers make good students? Empirical evidence from PIAAC and PISA”, Journal of Policy Modeling, Vol. 37/2, pp. 308-323, <http://dx.doi.org/10.1016/J.JPOLMOD.2015.02.006>.

Ministero della Giustizia (2017), „Decreto Legislativo 13 aprile 2017, n. 59”, Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana, Decreti legislativi attuativi della legge 13 luglio 2015, n. 107, Vol. 112/Supplemento ordinario N. 23/L, pp. 1-27,

[www.gazzettaufficiale.it/eli/gu/2017/05/16/112/so/23/sg/pdf](http://www.gazzettaufficiale.it/eli/gu/2017/05/16/112/so/23/sg/pdf).

Mostafa, T. and J. Pál (2018), „Science teachers’ satisfaction: Evidence from the PISA 2015 teacher survey”, OECD Education Working Papers, No. 168, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/1ecdb4e3-en>.

Musset, P. (2010), „Initial Teacher Education and Continuing Training Policies in a Comparative Perspective: Current Practices in OECD Countries and a Literature Review on Potential Effects”, OECD Education Working Papers, No. 48, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/5kmbphh7s47h-en>.

National Institute of Education, Singapore (n.d.), Leaders in Education Programme (LEP), [www.nie.edu.sg/our-people/academic-groups/policy-and-leadership-studies/programmes/leaders-education-programme-lep](http://www.nie.edu.sg/our-people/academic-groups/policy-and-leadership-studies/programmes/leaders-education-programme-lep) (accessed on 4 April 2019).

National Research Council (2010), Preparing Teachers: Building Evidence for Sound Policy, The National Academies Press, Washington, DC, <http://dx.doi.org/10.17226/12882>.

OECD (2019), *A Flying Start: Improving Initial Teacher Preparation Systems*, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/cf74e549-en>.

OECD (2018), *Educational attainment and labour-force status*, Education at a Glance (database), [http://stats.oecd.org/Index.aspx?datasetcode=EAG\\_NEAC](http://stats.oecd.org/Index.aspx?datasetcode=EAG_NEAC) (accessed on 2 April 2019).

OECD (2018), *Effective Teacher Policies: Insights from PISA*, PISA, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264301603-en>.

OECD (2017), *Education at a Glance 2017: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/eag-2017-en>.

OECD (2016), *PISA 2015 Results (Volume II): Policies and Practices for Successful Schools*, PISA, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264267510-en>.

OECD (2016), *School Leadership for Learning: Insights from TALIS 2013*, TALIS, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264258341-en>.

OECD (2014), *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*, TALIS, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264196261-en>.

Orphanos, S. and M. Orr (2014), „Learning leadership matters: The influence of innovative school leadership preparation on teachers' experiences and outcomes”, *Educational Management Administration & Leadership*, Vol. 42/5, pp. 680-700, <http://dx.doi.org/10.1177/1741143213502187>.

Orr, M. and S. Orphanos (2011), „How Graduate-level preparation influences the effectiveness of school leaders: A comparison of the outcomes of exemplary and conventional leadership preparation programs for principals”, *Educational Administration Quarterly*, Vol. 47/1, pp. 18-70, <http://dx.doi.org/10.1177/0011000010378610>.

Paniagua, A. and A. Sánchez-Martí (2018), „Early Career Teachers: Pioneers Triggering Innovation or Compliant Professionals?”, *OECD Education Working Papers*, No. 190, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/4a7043f9-en>.

Révai, N. (2018), „What difference do standards make to educating teachers?: A review with case studies on Australia, Estonia and Singapore”, *OECD Education Working Papers*, No. 174, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/f1cb24d5-en>.

Rivkin, S., E. Hanushek and J. Kain (2005), „Teachers, schools, and academic achievement”, *Econometrica*, Vol. 73/2, pp. 417-458, <http://dx.doi.org/10.1111/j.1468-0262.2005.00584.x>.

Roberts-Hull, K., B. Jensen and S. Cooper (2015), *A new approach: Reforming teacher education*, Learning First, Melbourne, Australia, <https://learningfirst.com/wp-content/uploads/2017/12/Anewapproach.pdf>.

Rockoff, J. (2008), „Does Mentoring Reduce Turnover and Improve Skills of New Employees? Evidence from Teachers in New York City”, *NBER Working Paper Series*, No. 13868, National Bureau of Economic Research, Cambridge, MA, <http://dx.doi.org/10.3386/w13868>.

Rockoff, J. (2004), „The impact of individual teachers on student achievement: Evidence from panel data”, *American Economic Review*, Vol. 94/2, pp. 247-252, <http://dx.doi.org/10.1257/0002828041302244>.

Ronfeldt, M. and M. Reininger (2012), „More or better student teaching?”, *Teaching and Teacher Education*, Vol. 28/8, pp. 1091-1106, <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2012.06.003>.

Ronfeldt, M., M. Reininger and A. Kwok (2013), „Recruitment or preparation? Investigating the effects of teacher characteristics and student teaching”, *Journal of Teacher Education*, Vol. 64/4, pp. 319-337, <http://dx.doi.org/10.1177/0022487113488143>.

Rundstrom Williams, T. (2005), „Exploring the impact of study abroad on students’ intercultural communication skills: Adaptability and sensitivity”, *Journal of Studies in International Education*, Vol. 9/4, pp. 356-371, <http://dx.doi.org/10.1177/1028315305277681>.

Santiago, P. et al. (2017), *OECD Reviews of School Resources: Chile 2017*, OECD Reviews of School Resources, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264285637-en>.

Santiago, P. et al. (2016), *OECD Reviews of School Resources: Estonia 2016*, OECD Reviews of School Resources, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264251731-en>.

Schmidt, W., S. Blömeke and M. Tatto (2011), *Teacher Education Matters: A Study of Middle School Mathematics Teacher Preparation in Six Countries*, Teachers College Press, New York, NY, [www.tcpress.com/teacher-education-matters-9780807751626](http://www.tcpress.com/teacher-education-matters-9780807751626).

Shulman, L. (1986), „Those who understand: Knowledge growth in teaching”, *Educational Researcher*, Vol. 15/2, pp. 4-14, <https://doi.org/10.3102/0013189X015002004>.

Simmie, G. et al. (2017), „Discursive positioning of beginning teachers’ professional learning during induction: A critical literature review from 2004 to 2014”, *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, Vol. 45/5, pp. 505-519,

<http://dx.doi.org/10.1080/1359866X.2017.1280598>.

Spooner-Lane, R. (2017), „Mentoring beginning teachers in primary schools: Research review”, *Professional Development in Education*, Vol. 43/2, pp. 253-273,

<http://dx.doi.org/10.1080/19415257.2016.1148624>.

Stark, J. and L. Lattuca (1997), *Shaping the College Curriculum: Academic Plans in Action*, Allyn & Bacon, Boston, MA.

Tatto, M. et al. (2012), *Policy, Practice, and Readiness to Teach Primary and Secondary Mathematics in 17 Countries: Findings from the IEA Teacher Education and Development Study in Mathematics (TEDS–M)*, International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), Amsterdam.

Wilson, S., R. Floden and J. Ferrini-Mundy (2001), *Teacher Preparation Research: Current Knowledge, Gaps, and Recommendations: A Research Report*, Center for the Study of Teaching and Policy, University of Washington, Seattle, WA, [www.education.uw.edu/ctp/sites/default/files/ctpmail/PDFs/TeacherPrep-WFFM-02-2001.pdf](http://www.education.uw.edu/ctp/sites/default/files/ctpmail/PDFs/TeacherPrep-WFFM-02-2001.pdf).





## **5. POSKYTOVÁNÍ PŘÍLEŽITOSTÍ PRO CELOŽIVOTNÍ ROZVOJ**

Celoživotní profesní rozvoj je zásadním prvkem kariérního růstu učitelů a ředitelů, jelikož poskytuje školení, které může mít vliv na postupy jak ve třídě, tak i ve škole. Tato kapitola zkoumá míru účasti učitelů a ředitelů na profesním rozvoji a rozebírá také různé typy příležitostí k rozvoji, které jim jsou k dispozici. Uvádí také pohledy učitelů na to, co to znamená efektivní profesní rozvoj. Po prozkoumání obsahu školení absolvovaného učiteli a řediteli jsou porovnávány míry účasti s potřebami dalšího školení. V závěru kapitola zkoumá překážky bránící účasti na aktivitách profesního rozvoje a podpory, které se učitelům a ředitelům dostávají, aby je mohli překonat.

---

### **Poznámka k Izraeli**

Statistické údaje pro Izrael jsou poskytovány příslušnými izraelskými orgány a na jejich odpovědnost. Využití těchto údajů zeměmi OECD je nestranné vůči postavení Golanských výšin, Východního Jeruzaléma a izraelských osad na Západním břehu podle mezinárodního práva.

## Hlavní zjištění

- Mezi učiteli a řediteli v zemích a ekonomikách OECD zúčastněných v šetření TALIS je účast na nějakém druhu profesního rozvoje běžná, více než 90 % učitelů a ředitelů prošlo v roce předcházejícím šetření alespoň jednou aktivitou celoživotního profesního rozvoje (Continuous Professional Development – CPD).
- Typy školení, kterým učitelé a ředitelé prošli, se v zemích a ekonomikách zúčastněných v šetření TALIS liší. Pouze 44 % učitelů se účastní školení zaměřeného na spolupráci s kolegy, což je relativně málo v porovnání s mírou účasti přes 70 % na školení mimo školu, např. návštěva kurzů či seminářů.
- Více než 80 % učitelů uvádí, že jejich školení mělo pozitivní dopad na jejich vyučovací postupy. Charakteristika školení, které bylo podle učitelů nejefektivnější, je školení zaměřené na oborový obsah, spolupráci, aktivní učení a přístup k výuce jako spolupráci.
- Učitelé, kteří uvedli účast na efektivním školení, často vykazují vyšší míru subjektivně vnímané zdatnosti a uspokojení z práce. Učitelé, kteří se zúčastnili školení zaměřeného na výuku v různorodých třídách, častěji uvádí vysokou míru subjektivně vnímané zdatnosti v oblasti výuky v různorodých třídách. Učitelé, kteří se zúčastnili školení zaměřeného na zavedení pedagogické praxe, častěji uvádí vyšší frekvenci zavádění účinné praxe.
- Protože více než 70 % učitelů se již zúčastnilo vzdělávání zaměřeného na rozvoj vědomostí (předmětových i pedagogických), nepociťují učitelé v zemích a ekonomikách OECD zúčastněných v šetření TALIS v těchto oblastech potřebu vzdělávání. Místo toho učitelé uvádí vysokou potřebu vzdělávání v oblasti informačních a komunikačních technologií (ICT), výuky v multikulturním/vícejazyčném prostředí a výukových metod pro žáky se speciálními potřebami. Jak míra účasti, tak potřeba školení se v těchto oblastech za posledních pět let zvýšila.
- Ředitelé v zemích a ekonomikách OECD v rámci šetření TALIS uvádí velký zájem o zlepšení organizace své školy a praxe svých učitelů. Více než 70 % z nich docházelo na školení, aby se mohli stát lídry v oblasti didaktiky a/nebo pedagogiky. Hlavní potřeby vzdělávání byly zaznamenány v oblastech od využívání informací pro informované rozhodování až po zlepšování spolupráce mezi učiteli.
- Zhruba polovina učitelů a ředitelů uvádí, že účast na odborném rozvoji je omezena kolizí s rozvrhem a nedostatkem incentív se těchto aktivit zúčastnit. Podpůrné mechanismy se sice v některých zemích a ekonomikách šetření TALIS pojí s vyšší mírou účasti, v jiných zemích se ale podpora zdá být i nadále nedostatečná.

## ÚVOD

Naléhavým problémem dnešních vzdělávacích systémů je zajistit, aby žáci získávali dovednosti a kompetence, které potřebují k tomu, aby obstáli v dnešní společnosti. Tento úkol je v našem rychle se měnícím světě náročný, protože nestabilita práce, migrace, demografická proměna a globalizovaná ekonomika neustále mění potřeby a požadavky společnosti (OECD, 2018). S ohledem na tyto změny musí učitelé neustále vyhodnocovat a aktualizovat své dovednosti, aby mohli žákům pomáhat být kompetentními, konkurenceschopnými a společensky integrovanými dospělými jedinci (OECD, 2005). Vzdělávací systémy se již snaží podporovat své učitele tím, že navrhují, zavádí a propagují různé formy profesního rozvoje (Continuous Professional Development, CPD) (Akiba, 2013; Villegas-Reimers, 2003).

Široká definice profesního rozvoje zahrnuje aktivity „...které rozvíjí dovednosti, znalosti, odbornost a další charakteristiky učitele [či ředitele.“ (OECD, 2009, s. 49). Definice zahrnuje všechny fáze školení pro učitele a ředitele od počátečního vzdělávání po další vzdělávání. Tato kapitola zkoumá CPD, který chápe jako aktivity ve formě dalšího vzdělávání mimo počáteční vzdělávání.<sup>1</sup>

Koncepty, které tvoří základ myšlenky efektivního CPD, jsou zakotveny v předpokladu, že učitelé a ředitelé se chtějí celoživotně vzdělávat a během kariéry mají různé odborné potřeby. Je úkolem účastníků a odpovědných orgánů činných v oblasti vzdělávacích systémů, aby tyto potřeby přesně definovali a zajistili přístup k příslušnému školení (OECD, 2005). Zároveň však učitelé a vedoucí pracovníci škol mají profesní odpovědnost tyto aktivity, pokud jsou k dispozici, vyhledávat a účastnit se jich. Je tedy nezbytné určit typ školení, který má největší dopad na praxi učitelů a ředitelů, oblasti, v nichž učitelé a ředitelé cítí největší potřebu školení, a překážky účasti.

Aktivity CPD učitelům umožňují rozvoj dovedností, které jim budou nápomocné při jejich výuce, praxi a rozvoji žáků (Desimone, 2009; Hattie, 2009). Efektivní programy CPD mohou mít výrazný vliv na dovednosti a vlastnosti učitelů (Borko, 2004; Garet et al., 2016; Youngs, 2001) postupy ve třídě (Fischer et al., 2018) a jejich přesvědčení (Guskey, 2002; Nir and Bogler, 2008; OECD, 2014) a mohou pomoci budovat profesní učící se komunity (Darling-Hammond, Hyler and Gardner, 2017; OECD, 2013). Bylo také zjištěno, že profesní rozvoj je efektivním mechanismem prevence vyhoření učitelů (Kyriacou, 2001). Účast učitelů na CPD může mít také mírný, ale přímý pozitivní vliv na zlepšování výkonu žáků (Yoon et al., 2007) a snižování rozdílu ve výkonnosti mezi žáky (Meissel, Parr and Timperley, 2016). Bylo zjištěno, že CPD, který se odehrává ve škole, je zásadní pro vytvoření kultury zlepšování a rozvoje společné vize výuky mezi učiteli a vedením školy (Jensen et al., 2016; OECD, 2013). Ředitelé nejenže musí poskytovat příležitosti k CPD, ale musí se těchto aktivit také účastnit, aby posílili své dovednosti manažerů a lídrů (Sparks, 2002); Zepeda, Parylo and Bengtson, 2013; OECD, 2016).

Aktivity CPD jsou dále základním prvkem úspěchu jakékoliv větší reformy vzdělávání v zemích OECD (OECD, 2015) a CPD rovněž učitelům pomáhá získávat potřebné dovednosti k zavádění politického úsilí (Kennedy, 2005). Nedávné analýzy politik odhalily, že strategie CPD jsou klíčovým prvkem výkonných vzdělávacích systémů (Darling-Hammond, 2017; Jensen et al., 2016; OECD, 2018).

Vzhledem k důležitosti CPD pro rozvoj učitelů a ředitelů se tato kapitola snaží poskytnout vhled do účasti učitelů a ředitelů na aktivitách CPD. Začíná zkoumáním míry účasti, typu navštěvovaného školení a tím, jak se tato míra účasti liší podle charakteristik učitelů a škol. Dále zkoumá charakteristiky školicích aktivit, které podle učitelů měly pozitivní dopad na jejich výuku, a do jaké míry se pojí s jejich subjektivně vnímanou zdatností a uspokojením z práce. Kapitola se dále zabývá obsahem aktivit CPD navštěvovaných učiteli i řediteli a popisuje jejich potřeby dalšího vzdělávání. Na závěr jsou v kapitole zkoumány překážky pro účast učitelů a ředitelů na aktivitách CPD a celková podpora.

## POSKYTOVÁNÍ PŘÍLEŽITOSTÍ KE VZDĚLÁVÁNÍ UČITELŮM A VEDOUCÍM PRACOVNÍKŮM ŠKOL

Profesní rozvoj je nedílnou součástí profesionalizace učitelů, protože jim během celé kariéry poskytuje příležitosti dalšího vzdělávání a zlepšování (Guerriero, 2017). Zahrnutí účasti v CPD jako ukazatele Udržitelných rozvojových cílů (Sustainable Development Goals, SDG) Spojených národů je důkazem rostoucího významu celoživotního školení na rozvoj učitelů (United Nations, 2015).

UNESCO konkrétně definovalo účast na aktivitách CPD jako způsob sledování dosažení cíle 4.c: „Do roku 2030 významně zvýšit množství kvalifikovaných učitelů, a to i pomocí mezinárodní spolupráce ve vzdělávání učitelů v rozvojových zemích, zejména méně rozvinutých zemích a malých ostrovních rozvojových státech“<sup>2</sup> (United Nations, 2015, p. 17). Ukazatel účasti na aktivitách CPD šetření TALIS se dobře shoduje s ukazatelem SDG (podrobnosti viz Rámeček I.5.1).

Tato část začíná přehledem celkové účasti na CPD jak učitelů, tak ředitelů. Dále vyhodnocuje, zda se míry účasti liší, a zkoumá řadu charakteristik učitelů a škol. Závěr části se zaměřuje na typ CPD, kterého se učitelé a ředitelé účastní.

### Účast na aktivitách profesního rozvoje

Ukazatel celkové účasti na CPD byl získán od učitelů a ředitelů, kteří se zúčastnili alespoň jednoho z deseti možných typů školení uvedených v dotaznících pro učitele a ředitele (Rámeček I.5.1). Ukazatel dokládá nepopiratelný rozmach účasti na profesním rozvoji ve všech zemích a ekonomikách. V průměru v zemích a ekonomikách OECD<sup>3</sup> se 94 % učitelů za posledních 12 měsíců před šetřením zúčastnilo alespoň jedné z aktivit profesního rozvoje (Obrázek I.5.1 a Tabulka I.5.1). Mezi země a ekonomiky šetření TALIS s 99 % učitelů, kteří se účastnili CPD, patří Alberta (Kanada), Austrálie, Lotyšsko, Litva, Rakousko a Šanghaj (Čína). Dokonce i v zemích s nižšími podíly učitelů, kteří se účastnili CPD, jako Saúdská Arábie (86 %) a Francie (83 %), je tato účast stále relativně vysoká.

V případě ředitelů zahrnuje účast na profesním rozvoji téměř všechny: v průměru v zemích OECD uvádí 99 % ředitelů, že se do těchto aktivit zapojili (Tabulka I.5.10). Země a ekonomiky v šetření TALIS, ve kterých 100 % ředitelů uvádí, že se za posledních 12 měsíců zúčastnili alespoň jedné aktivity profesního rozvoje, jsou: Bulharsko, Česká republika, Estonsko, Chorvatsko, Itálie, Kazachstán, Lotyšsko, Litva, Maďarsko, Malta, Nizozemsko, Nový Zéland, Rakousko, Ruská federace, Singapur, Slovinsko, USA, Šanghaj (Čína), Španělsko, Švédsko a Vietnam.

Tyto výsledky odrážejí skutečnost, že profesní rozvoj se stal zásadním krokem v kariéře jak ředitelů, tak učitelů. Mnoho systémů ve skutečnosti přetvořilo profesní rozvoj pro učitele na povinnou součást systému profesní kariéry učitelů (Rámeček I.5.2).

### **Rámeček I.5.1 Ukazatele SDG a TALIS 2018: profesní rozvoj učitelů**

Cíle strategického rozvoje (Strategic Development Goals, zkráceně SDG) Spojených národů vzaly na vědomí důležitost zavedení odpovídajících CPD jako zásadního nástroje politiky, který má učitelům během kariéry zajistit vzdělávání a rozvoj. UNESCO následně definovalo tuto strategii pro vzdělávací systémy: „Kontrolovat, analyzovat a zlepšovat kvalitu vzdělávání učitelů (počátečního a dalšího) a poskytovat všem učitelům kvalitní počáteční vzdělání a celoživotní profesní rozvoj a podporu“ (s. 55).

Aby systémy mohly tuto strategii naplnit, obsahuje cíl 4.c. SDG řadu měřitelných ukazatelů práce a rozvoje učitelů. Ukazatel profesního rozvoje společně s ukazatelem TALIS je definován jako: „Procento učitelů, kterým se za posledních 12 měsíců dostalo profesního vzdělávání, podle typu“.

V šetření TALIS 2018 se míra účasti na školení odvozuje z podílu učitelů, kteří se za posledních 12 měsíců zúčastnili alespoň jednoho z těchto typů profesního rozvoje:

- kurzy/semináře, které jsem osobně navštívil/a
- účast na online kurzech/seminářích
- vzdělávací konference
- program pro získání řádné kvalifikace
- exkurze/hospitace v jiných školách
- exkurze v komerčních prostorách, ve veřejných organizacích nebo nevládních organizacích
- sebezpozorování, pozorování kolegy nebo koučink jako formální součást chodu školy
- zapojení do skupiny učitelů, která vznikla za účelem profesního rozvoje svých členů
- čtení odborné literatury
- jiné

Pomocí ukazatele profesního rozvoje chce šetření TALIS pomáhat zemím sledovat a podávat zprávy o postupu směrem k dosažení a udržení SDG.

---

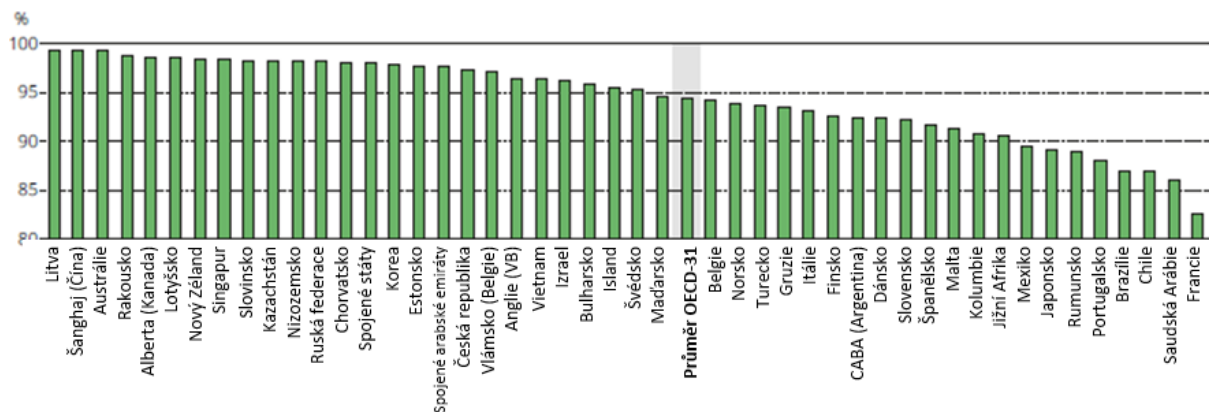
*Zdroj: UNESCO (2016), Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action for the Implementation of Sustainable Development Goal 4.*

*[http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/education-2030-incheon-framework-for-action-implementation-of-sdg4-2016-en\\_2.pdf](http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/education-2030-incheon-framework-for-action-implementation-of-sdg4-2016-en_2.pdf)*



## Obrázek I.5.1 Účast na aktivitách profesního rozvoje

Procento učitelů pro druhý stupeň, kteří se účastnili aktivit profesního rozvoje.<sup>1</sup>



<sup>1</sup> Týká se aktivit profesního rozvoje, kterých se učitelé účastnili v posledních 12 měsících před šetřením.

Země a ekonomiky jsou seřazeny sestupně podle procenta učitelů, kteří se účastnili aktivit profesního rozvoje v posledních 12 měsících před šetřením.

Zdroj: OECD, TALIS 2018 Database, Tabulka I.5.1.

<http://dx.doi.org/10.1787/888933932741>

## Rámeček I.5.2 Požadavky na účast na profesním rozvoji

CPD je povinné pro učitele na druhém stupni pro udržení zaměstnání nebo pro povýšení/zvýšení platu ve 23 z 35 zúčastněných zemí a ekonomikách s dostupnými údaji (Obrázek I.5.2).

### Obrázek I.5.2 Požadavky na profesní rozvoj učitelů ve veřejných školách

Pro učitele vyučující obecné předměty ve veřejných institucích, druhý stupeň, 2013.

	Ano		Ne	
Povinný požadavek na učitele, aby si udrželi zaměstnání.	■	■	■	■
Povinný požadavek kvůli povýšení nebo zvýšení.	■	■	■	■
Žádný požadavek.	■	■	■	■

Poznámka: Údaje získány z šetření PISA 2015.

Zdroj: Based on OECD (2016), *PISA 2015 Results (Volume II): Policies and Practices for Successful Schools*, PISA, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264267510-en>, Tabulka II.6.57. <http://dx.doi.org/10.1787/888933932760>

Předpisy vyžadující povinnou účast na CPD mohou odrážet snahu konkrétního systému zajistit, aby každý pracovník školy měl k těmto příležitostem přístup. Např. Litva je jednou ze dvou zemí, kde je pro udržení zaměstnání a kvůli povýšení CPD povinné. Je to také země s nejvyšším podílem učitelů, kteří využívají školicích aktivit (Obrázek I.5.1). Povinné předpisy mohou ale také znamenat velmi centralizovaný systém profesního rozvoje, kde si učitelé téměř nemohou zvolit, jaký typ CPD vyhovuje jejich potřebám a preferencím (Scheerens, 2010; Scribner, 1999).

Povinné předpisy by se navíc neměly považovat za jediný způsob, jak zajistit účast na CPD. Singapur nemá politiku povinné účasti na aktivitách CPD, ale je jednou ze zemí s nejvyšší mírou účasti na profesním rozvoji (Obrázek I.5.1). Jeden možný důvod je ten, že CPD v Singapuru jsou hluboko zakořeněné ve společné vizi profesního vzdělávání. Učitelé mohou ročně investovat 100 hodin do školení a dostává se jim pomoci při rozhodování o svém rozvoji a přístupu do sítí učitelů (OECD, 2011). Důsledkem je to, že aktivity CPD jsou více než mechanismem pro udržování znalostí či povyšování platu učitelů, jsou součástí každodenní praxe a pravidelných úkolů ve škole.

## Účast na aktivitách profesního rozvoje podle charakteristik učitelů a škol

Protože účast na aktivitách CPD se ve většině zemí a ekonomik zúčastněných v šetření TALIS týká prakticky všech, další otázkou je, zda existují rozdíly mezi účastí na CPD podle typu školy, v níž učitelé v současnosti pracují. Bez ohledu na typ školy, do které docházejí, by měli mít všichni žáci bez rozdílu k dispozici vysoce kvalifikované učitele. Tím se zajistí kvalita systému vzdělávání jako celku (OECD, 2018). Spravedlivá distribuce příležitostí CPD ve školách je důležitým prvkem k zajištění spravedlivého poskytování kvalitní výuky v celém systému

vzdělávání (Darling-Hammond and Sykes, 2003). Poskytování příležitostí ke vzdělávání učitelům napříč školami zajistí, že užitek z tohoto školení budou mít žáci z různých prostředí.

Tato část se zabývá i tím, jestli existuje rozdíl v účasti na CPD podle sociodemografických charakteristik učitelů. Empirické důkazy potvrdily, že v některých zemích a ekonomikách se přístup k různým formám profesního rozvoje pojí s pohlavím učitelů a ukončením počátečního vzdělávání (Barrera-Pedemonte, 2016). Jak bylo uvedeno v Kapitole 3, profily učitelů se liší podle věku, zkušeností a pohlaví. Je důležité zjistit, zda lze podobnou distribuci charakteristik sledovat u učitelů, kteří se účastní CPD. Nakonec tato část zkoumá vztah mezi motivací učitelů stát se učitelem a jejich účastí na různých formách CPD.

Co se týká rozdílů v účasti podle charakteristik školy, jsou výsledky šetření TALIS povzbudivé, protože ukazují, že v drtivé většině zemí a ekonomik neexistují výrazné rozdíly v účasti na CPD napříč typy škol, lokalit nebo sociodemografického složení (Tabulka I.5.2).

Tyto výsledky mohou odrážet to, že charakteristika školy, kde učitelé pracují, se nepromítá do překážek pro účast.

U několika vybraných zemí ale stojí za to podtrhnout několik zajímavých zjištění. V Chile učitelé ve školách s relativně vysokou koncentrací socioekonomicky znevýhodněných žáků (přes 30 %) vykazují vyšší míru účasti na CPD než učitelé ve školách s nižší koncentrací socioekonomicky znevýhodněných žáků. Brazilští učitelé ve školách s relativně vysokou koncentrací žáků se speciálními potřebami (přes 10 %) se účastní školení CPD více než kolegové ze škol s nízkou koncentrací žáků se speciálními potřebami (Tabulka I.5.2). Učitelé v těchto typech škol se potýkají s více překážkami ve výuce a vzdělávání než v jiných školách, protože slouží zranitelné populaci žáků. To může učitele podněcovat vyhledávat dodatečné vzdělání (Choy et al., 2006).

Co se týče sociodemografických rozdílů v přístupu k aktivitám CPD, nejsou obecně v OECD v účasti na CPD podle pohlaví, věku či zkušenosti učitelů žádné velké rozdíly (Tabulka I.5.1). Tyto výstupy odrážejí výsledky zjištěné v cyklu šetření TALIS 2013: pohlaví, zkušenost, typ školy a lokalita byly významnými faktory účasti jen u několika málo zemí. Ačkoliv se v průměru v zemích a ekonomikách OECD učitelky účastní profesního rozvoje častěji než učitelé a zkušenější učitelé se účastní častěji než začínající učitelé, jsou tyto rozdíly zanedbatelné (okolo 1 procentního bodu).

Další klíčovou charakteristikou učitelů, která významně přispívá k účasti učitelů na školení CPD, je míra a typ jejich motivace k práci (Scribner, 1999). Systémy vzdělávání většinou podpořily účast na školení CPD jako incentivu k postupu v kariéře (tj. povýšení, nárůst mzdy, bonusy) (OECD, 2013). Ačkoliv tyto incentivy byly do jisté míry úspěšné, jsou rizikové, protože by mohly školení CPD přetvořit na pouhý prostředek k zajištění stability zaměstnání. Navíc takové externí snahy o zvýšení účasti jako finanční pobídky mohou ve skutečnosti účast snížit, protože by se na ně mohlo pohlížet jako na kontrolní programy, které narušují práci učitelů (Jacobsen, Hvitved and Andersen, 2014). Empirický výzkum prokázal, že velká závislost na externích odměnách, jako jsou finanční bonusy, může ovlivnit vnitřní motivaci zaměstnanců, konkrétně jejich potřebu sounáležitosti, kompetence a autonomie (Kohn, 1998).

Účast na CPD není motivována jen „utilitárním“ pohledem, ale také opravdovou touhou učitelů zlepšit své dovednosti, které pomohou žákům a podpoří jejich výsledky (Scribner, 1999). Motivace založená na službě veřejnosti, tj. motivace cílená na vykonávání dobra pro ostatní a společnost (Perry, Hondeghem and Wise, 2010), může zlepšit individuální výkonnost na pracovišti, protože zvyšuje odhodlání a angažovanost učitelů v jejich práci (Andersen, Heinesen and Pedersen, 2014). Lidé s vysokou mírou motivace veřejnou službou jsou ochotni vyvinout snahu navíc ke zvýšení kvality své práce, protože rozumí, že výsledky jejich práce

mají dopad na zlepšování ostatních a společnosti jako celku (Perry and Wise, 1990). V rámci účasti na CPD by se tyto pracovní snahy navíc mohly vyložit jako účast na profesním rozvoji. Je tedy vhodné sledovat, jak se různé typy motivace vztahují k účasti na školení CPD.

Následující analýza zkoumá vztah mezi motivací stát se učitelem a účastí na různých aktivitách CPD (Tabulka I.5.5 a Tabulka I.5.6). Cyklus šetření TALIS 2018 se ptal učitelů na jejich hlavní motivace stát se učitelem (pro podrobnější popis výsledků viz Kapitola 4). Z odpovědí učitelů vzešly dva ukazatele: osobní motivy a společenské motivy. Osobní motivy zahrnují motivace stát se učitelem, protože „učitelství nabízí stabilní kariéru“ a „učitelství poskytuje spolehlivý příjem“. Společenské motivy odrážejí koncept motivace veřejnou službou, protože zahrnuje motivace jako „vliv na rozvoj dětí a mládeže“ a „pomoc sociálně slabším“.

V průměru se v zemích OECD po kontrole charakteristik učitelů účastnili jednotlivci s vyšší společenskou motivací (učitelé, kteří byli motivováni stát se jimi kvůli přínosu pro společnost) aktivit CPD častěji a více. To platí pro všechny země a ekonomiky zúčastněné v šetření TALIS kromě Albery (Kanada), Jižní Afriky a Saúdské Arábie (Tabulka I.5.5). Naopak vztah mezi osobními motivy pro učitelství a mírou účasti na aktivitách CPD je statisticky významný pouze zhruba ve čtvrtině zemí a ekonomik šetření TALIS (Tabulka I.5.6). V této skupině navíc nelze nalézt jasný vzorec, v šesti z těchto zemí a ekonomik se učitelé s vyšší hodnotou indexu osobní motivace účastnili aktivit CPD častěji, kdežto u sedmi dalších zemí učitelé s vyšší hodnotou indexu osobní motivace uvádí, že se účastní aktivit CPD méně.

Tyto výsledky podtrhují důležitost společenské motivace učitelů pro účast na dalším vzdělávání. Společenské motivy mohou být navíc ovlivňovány a podporovány vedením školy (Jacobsen, Hvitved and Andersen, 2014). Zaměstnanci školy by tak měli mít odpovědnost za rozvíjení těchto vnitřních motivací a vlády a instituce poskytující školení CPD by měly tyto motivační aspekty vzít v úvahu, chtějí-li podpořit účast učitelů a vytvářet příslušné pobídky.

## Typy aktivit profesního rozvoje

Analýza ukazatele šetření TALIS pro účast na CPD představuje relevantní informace o formě tohoto školení (pro deset typů aktivit CPD viz Rámeček I.5.1), a to od formálně strukturovaných aktivit (např. konference, účast na formálním kvalifikačním programu) až po neformální aktivity (např. síťování, spolupráce kolegů v rámci školy, četba odborné literatury) (Avalos, 2011).

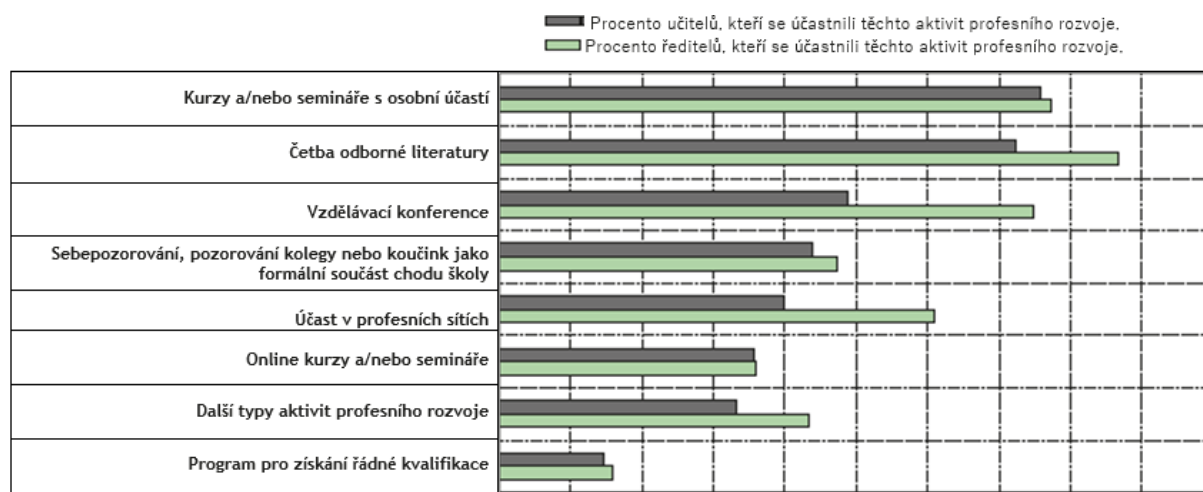
Literatura naznačuje, že profesní rozvoj je pravděpodobně efektivnější, když učitelé mají možnost účastnit se široké škály forem (Jensen et al., 2016; Hoban and Erickson, 2004; Scheerens, 2010). Některé formy, jako účast na kurzech nebo seminářích či četba odborné literatury, mohou rozvíjet dovednosti založené na znalostech (Hoban and Erickson, 2004) a jiné, jako účast v profesních sítích nebo koučování, podporují sociální dovednosti a dovednosti zaměřené na spolupráci (Kraft, Blazar and Hogan, 2018). Tyto charakteristiky pomáhají vytvářet komplexnější zaměření učitelů a ředitelů (Chen and McCray, 2012).

V průměru v OECD se učitelé účastnili během 12 měsíců před šetřením zhruba čtyř různých typů aktivit CPD (Tabulka I.5.7). Mezi zeměmi a ekonomikami TALIS jsou důležité rozdíly v počtu aktivit, v průměru se učitelé účastní šesti různých aktivit CPD v Kazachstánu, Litvě, Ruské federaci a Šanghaji (Čína), ale méně než tři aktivit v Chile, ve Francii a v Portugalsku (Tabulka I.5.7). Účast na více formách CPD je vyšší u ředitelů. V průměru se v OECD ředitelé zúčastnili v období 12 měsíců před šetřením zhruba šesti různých forem aktivit CPD. V průměru se v zemích a ekonomikách šetření TALIS ředitelé v Kazachstánu, Koreji, Ruské federaci a Šanghaji (Čína) účastnili více než sedmi různých typů školení, ale ředitelé ve Francii, Japonsku a Švédsku se zúčastnili méně než pěti aktivit (Tabulka I.5.10).

V průměru jsou nejčastější formy profesního rozvoje v OECD podle učitelů: „kurzy/semináře s osobní účastí“ (76 %); „čtení odborné literatury“ (72 %); „vzdělávací konference, kde učitelé, ředitelé a/nebo výzkumníci představují svůj výzkum nebo diskutují o problémech vzdělávání“ (49 %) (Obrázek I.5.3).

### Obrázek I.5.3 Typ profesního rozvoje, kterého se účastní učitelé a ředitelé

Výsledky vyplývající z odpovědí učitelů pro druhý stupeň a ředitelů (průměr OECD).<sup>1,2</sup>



<sup>1</sup> Průměr OECD zahrnuje 31 zemí pro učitele a 30 zemí pro ředitele (viz Příloha B).

<sup>2</sup> Týká se aktivit profesního rozvoje, kterých se učitelé účastnili v posledních 12 měsících před šetřením.

Poznámka: Číslo zahrnuje pouze ty položky, které byly společné pro dotazník pro učitele a vedoucí pracovníky škol.

Hodnoty jsou seřazeny sestupně podle procenta učitelů, kteří se účastnili těchto aktivit profesního rozvoje.

Zdroj: OECD, TALIS 2018 Database, Tabulky I.5.7 a I.5.10.

<http://dx.doi.org/10.1787/888933932779>

Stejně jako tomu bylo u výsledků šetření TALIS 2013 (OECD, 2014), účast na těchto formách CPD se napříč zeměmi a ekonomikami výrazně liší.

V Austrálii, Lotyšsku, Litvě, Rakousku, Singapuru a ve Slovinsku se více než 90 % učitelů účastní „kurzů/seminářů s osobní účastí“, ale nejvýše 50 % učitelů ve Francii, Japonsku a Rumunsku. V Albertě (Kanada), Chorvatsku, Lotyšsku a Šanghaji (Čína) se „vzdělávacích konferencí, kde učitelé a/nebo výzkumníci představují svůj výzkum či diskutují o problémech vzdělávání“ účastní 70 % či více učitelů, ale v České republice, Gruzii, Saúdské Arábii a na Slovensku méně než 30 %. V Estonsku, Chorvatsku, Litvě, Ruské federaci, Šanghaji (Čína), ve Slovinsku a Vietnamu se 90 % či více učitelů věnuje „čtení odborné literatury“, ale v Chile, ve Francii, v Itálii, na Maltě, v Saúdské Arábii a ve Španělsku tomu tak je u méně než 50 % učitelů (Tabulka I.5.7).

Osobní účast na kurzech a seminářích byla často kritizována jako tradiční přístup k rozvoji učitelů, protože takové programy často nahlíží na učitele jako na pasivní příjemce znalostí spíše než spolutvůrce vlastního rozvoje (Avalos, 2011; Clarke and Hollingsworth, 2002). Ačkoliv jsou tyto typy programů potřebné a ukázaly se jako efektivní v oblasti předávání obsahů a vědomostí předmětu nutných ke zlepšení dovedností (Hoban and Erickson, 2004), většinou nezohledňují kontext školy, v níž učitelé pracují, a každodenní realitu ve třídách (Borko, 2004).

Kritici namísto toho navrhli přístup k aktivitám CPD, který je zakotvený ve školách. Profesní rozvoj zakotvený ve škole dokáže zahrnout zkušenosti z výuky, kontext školy a kolegiální



učitelů, což vede ke zlepšení výuky (Borko, 2004; Opfer, 2016; Opfer and Pedder, 2011). Školení CPD častěji ovlivňuje praxi, když učitelé dokážou ztotožnit obsah jejich školení s každodenní praxí ve školách a třídách. Protože profesní rozvoj se navíc spoléhá na kapacity a know-how v rámci škol (např. školní klima, navazování vztahů, kvalitní vztahy), může to být efektivní způsob, jak podpořit učitele a ředitele (Kraft, Blazar and Hogan, 2018).

### **Rámeček I.5.3 Koučování jako efektivní forma profesního rozvoje: Důkazy z Brazílie a Jižní Afriky**

#### **Brazílie**

Program Ceará v Brazílii vznikl jako reakce na dva klíčové problémy ovlivňující kvalitu vyučování a učení

v Brazílii: omezený čas výuky a nízká míra zapojení žáků. Devítiměsíční program koučování pro učitele pro druhý stupeň poskytl podporu a praktické strategie zaměřené na učební plány, zvládání třídy a zapojení žáků. Program také zahrnoval pedagogické koordinátory na úrovni školy, kteří poskytovali zpětnou vazbu učitelům na základě hospitací ve třídách, a další zdroje, jako jsou knihy a příklady na videích online. Využívá také koučování pro pedagogické koordinátory „jeden na jednoho“ přes video-konferenční software Skype, díky kterému je program finančně efektivní. Hodnocení vlivu programu odhalilo, že intervence měla vliv na:

- 1) více času pro výuku ve třídě díky zkrácení času stráveného zvládáním třídy;
- 2) častější využívání interaktivních strategií, které zlepšují zapojení žáků;
- 3) celkové zlepšení akademických výsledků žáků ve státních a národních testech.

#### **Jižní Afrika**

Experimentální studie z Jižní Afriky porovnávala vlivy dvou forem profesního rozvoje učitelů na změny praxe učitelů pro první stupeň a na výsledky žáků. Dvě formy profesního rozvoje byly:

1) školení na jednom místě (školení); 2) návštěvy koučů ve třídách, kde sledovali výuku, poskytovali zpětnou vazbu a předváděli nápravné kroky (koučování). Obě tyto formy profesního rozvoje navíc obsahovaly doplňkové zdroje jako brožury s četbou pro jednotlivé třídy a učební plány. Výsledky ukázaly, že učitelé, jejichž profesní rozvoj měl formu koučování, častěji zahrnovali „skupinovou četbu“ (strategie s náročnou implementací) než učitelé, jejichž profesní rozvoj byl formou školení, nebo učitelé, kterým se ani jedné formy profesního rozvoje nedostalo. U žáků, jejichž učitelům se dostalo profesního rozvoje formou koučování, došlo navíc k výraznému zlepšení jejich schopností četby v porovnání se žáky učitelů, kteří se účastnili profesního rozvoje formou školení. Výsledky ukazují, že strukturovaný pedagogický program založený na osobním koučování byl nápomocný, protože pomohl učitelům efektivně využívat dostupné zdroje a iniciovat změnu chování v jejich výuce.

*Zdroje: Bruns B., L. Costa and N. Cunha (2018), "Through the looking glass: Can classroom observation and coaching improve teacher performance in Brazil?", Economics of Education Review, Vol. 64, pp. 214-250, <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2018.03.003>; Cilliers, J. et al. (2019), "How to improve teaching practice? An experimental comparison of centralized training and in-classroom coaching", The Journal of Human Resources, <https://doi.org/10.3368/jhr.55.3.0618-9538r1>.*

V průměru je účast na profesním rozvoji integrovaném ve škole v zemích OECD nižší než tradiční přístupy ke školení.

To je případ i „pozorování kolegy a/nebo sebezpozorování a koučování jako součást formálního chodu školy“ (44 %) (Obrázek I.5.3). „Pozorování kolegy a/nebo sebezpozorování a koučování“ je efektivní formou spolupráce mezi učiteli, která je zakotvená v kultuře školy (OECD, 2016). Může to být součástí pravidelných školních úkolů, které vyžadují zapojení všech členů školní komunity (Borko, 2004; Villegas-Reimers, 2003). Důkazy skutečně dokládají, že učitelé, kteří ve své práci spolupracují, jsou vnímavější vůči dalším aktivitám CPD (Loxley et al., 2007). Stejně jako u popsáných typů CPD se u „pozorování kolegů/sebezpozorování“ vyskytuje v účasti mezi zeměmi velký rozptyl, od více než 85 % učitelů v Kazachstánu, Šanghaji (Čína) a ve Spojených arabských emirátech po méně než 20 % učitelů ve Finsku, Francii a Španělsku (Tabulka I.5.7). Rámeček I.5.3 uvádí iniciativy CPD z Brazílie a Jižní Afriky, které jsou zakotveny v přístupu koučování.

Šetření TALIS ukazuje v různých zemích smíšený trend týkající se toho, jestli se zkušenější či začínající učitelé častěji účastní „pozorování kolegů/sebezpozorování a koučování“. Podíl méně zkušených učitelů, kteří se tohoto typu školení účastní, je výrazně nižší než mezi zkušenějšími kolegy v 9 zemích a ekonomikách. V 11 zemích a ekonomikách ale podíl začínajících učitelů, kteří se účastní „pozorování kolegů/sebezpozorování a koučování“, je výrazně vyšší než mezi zkušenějšími učiteli (Tabulka I.5.7). Pro těchto 11 zemí a ekonomik by se mohl rozdíl vysvětlit skutečností, že školení ve formě koučování a observace kolegů je často prvkem zaškolovacích či mentorských iniciativ. Jak ukázala Kapitola 4, „dohled ředitele a/nebo zkušeného učitele“ a „spolupráce s dalšími novými učiteli“ jsou podle získaných dat od učitelů mezi nejčastějšími zaškolovacími aktivitami. Začínající učitelé, obzvláště pokud jsou ve škole noví, mohou mít také větší tendenci vyžadovat podporu od vedení a/nebo zkušených učitelů (OECD, 2017).

Stejně jako u profesního rozvoje integrovaného ve škole se i u účasti v profesních sítích zjistilo, že je inovativní a efektivní formou profesního rozvoje (Trust, Krutka and Carpenter, 2016). Tento typ školení vytváří kolegiální prostředí, kde se učitelé a ředitelé podporují ve spolupráci a sdílení myšlenek. Příležitosti k navazování vztahů dávají možnost společně budovat vědomosti a poskytovat podporu, která lépe odpovídá skutečným potřebám učitelů a podporuje pedagogickou inovaci (Paniagua and Istance, 2018).<sup>4</sup>

### **Rámeček I.5.4 Účast na profesním rozvoji od prvního stupně po střední školy a jeho typy**

Účast učitelů na CPD je téměř univerzální bez ohledu na stupeň, na kterém vyučují. Učitelé na prvním stupni se ale účastní aktivit CPD o něco častěji než učitelé na druhém stupni v 6 ze 13 zemí a ekonomik s dostupnými údaji pro ISCED 1 a 2 (Tabulka I.5.3). Největší rozdíl ve prospěch učitelů na prvním stupni v účasti CPD byl zjištěn ve Francii (14 procentních bodů). Procento učitelů na druhém stupni (83 %) ve Francii, kteří se účastní CPD, je také nejnižší ze všech zemí a ekonomik šetření TALIS (míra účasti ve většině z nich přesahuje 90 %) (Tabulka I.5.2).

Na druhou stranu při srovnání míry účasti na CPD učitelů pro střední školy s jejich kolegy pro druhý stupeň není mezi 11 zeměmi a ekonomikami s dostupnými údaji pro ISCED 2 a 3 velký rozdíl (Tabulka I.5.4).

Účast na CPD zahrnuje různé typy aktivit. Ty zdaleka nejoblíbenější jsou „kurzy a semináře, které jsem osobně navštívil/a“ a „čtení odborné literatury“, jichž se v OECD účastnili tři ze čtyř učitelů. Na druhou stranu méně než polovina učitelů uvádí, že se účastnili jedné ze zbývajících typů aktivit CPD (Tabulka I.5.7). Ve 13 zemích a ekonomikách s dostupnými údaji pro ISCED 1 a 2 se učitelé pro první stupeň častěji účastní různých typů aktivit CPD než jejich kolegové pro druhý stupeň. V 8 z 11 zemí uvádí více učitelů pro první stupeň než učitelů pro druhý stupeň, že se často osobně účastnili kurzů/seminářů. Největší rozdíl byl pak ve Francii (21 procentních bodů) a v Anglii (Velká Británie) (15 procentních bodů) (Tabulka I.5.8). Podle formy CPD se stejná tendence objevuje v 7 z těchto 13 zemí, a to u účasti na vzdělávacích konferencích, kde učitelé či výzkumníci představují svůj výzkum nebo diskutují o problémech ve vzdělávání, u exkurzí/hospitací v jiných školách, pozorování a/nebo sebezpozorování a koučování jako součásti formálního fungování školy i u zapojení do skupiny učitelů, která vznikla za účelem profesního rozvoje svých členů.

Na středoškolské úrovni jsou oblíbenější některé typy CPD. Např. v 10 z 11 zemí a ekonomik s dostupnými údaji pro ISCED 2 a 3 se učitelé pro střední školy více účastní exkurzí v komerčních prostorách, ve veřejných organizacích nebo nevládních organizacích (Tabulka I.5.7 a Tabulka I.5.9). V Chorvatsku a Švédsku se četnost zvýšila o více než 15 procentních bodů. Navzdory vysokému nárůstu zůstává ve většině zemí podíl učitelů pro střední školy, kteří se této aktivitě zúčastnili, pod 40 %.

V průměru v OECD ale jen 40 % učitelů uvádí, že jsou součástí „skupiny učitelů, která vznikla za účelem profesního rozvoje svých členů“ (Obrázek I.5.3).

Ze zemí a ekonomik šetření TALIS je alespoň 65 % učitelů součástí takové sítě v Kazachstánu, Koreji, Ruské federaci, Singapuru, ve Spojených arabských emirátech a Vietnamu, ale méně než 25 % v CABA (Argentina), Chile, České republice, Portugalsku, Rakousku, na Slovensku a ve Španělsku. Výsledky naznačují, že u 20 zemí a ekonomik se zkušenější učitelé účastní tohoto typu školení více než začínající učitelé. To může vysvětlit skutečnost, že sítě jsou založeny na profesních kontaktech, které se získávají společně s lety zkušeností v práci. Začínající učitelé jsou ale součástí sítí více než jejich zkušenější kolegové v Albertě (Kanada), Anglii (Velká Británie), na Maltě a v Šanghaji (Čína) (Tabulka I.5.7).

Mezi řediteli jsou stejně jako u učitelů nejčastějšími typy aktivit CPD: „četba odborné literatury“ (87 %); „kurzy a/nebo semináře s osobní účastí“ (77 %); „vzdělávací konference, kde učitelé, ředitelé a/nebo výzkumní pracovníci prezentují svůj výzkum nebo diskutují otázky spojené se vzděláváním“ (75 %) (Obrázek I.5.3). Srovnání účasti učitelů a ředitelů na každém typu školení odhaluje, že učitelé se na všech formách CPD účastní méně než ředitelé. Je také zajímavé, že u některých typů školení je podíl účasti ředitelů v porovnání s učiteli docela vysoký. To se týká účasti na „vzdělávacích konferencích“ (75 % ředitelů v porovnání s 49 % učitelů) a „zapojení do skupiny učitelů, která vznikla za účelem profesního rozvoje svých členů“ (61 % ředitelů v porovnání se 40 % učitelů). U sítě profesního rozvoje by mohl být rozdíl způsoben tím, že vedoucí pracovníci škol mají více let zkušeností než učitelé, a nashromáždili tedy více profesních kontaktů, se kterými udržují vztahy (Sparks, 2002). V Chorvatsku, Izraeli, Kazachstánu, Koreji, Nizozemsku, Ruské federaci, Singapuru a ve Slovinsku se alespoň 80 % ředitelů zapojuje do profesních skupin. Účast ředitelů na „observaci kolegů a koučování“ je nižší (47 %). V Maďarsku, Kazachstánu, Koreji a Ruské federaci se ale koučování účastnilo více než 80 % ředitelů (Tabulka I.5.10).

Celkově se zdá, že ředitelé mají pro profesní rozvoj více příležitostí než učitelé, nebo je lépe využívají. To lze vypožorovat z velkých rozdílů v účasti v některých typech aktivit (účast v sítích a na vzdělávacích konferencích), ze skutečnosti, že ředitelé se účastní aktivit CPD více než učitelé (v průměru čtyři aktivity pro učitele v porovnání se šesti aktivitami pro ředitele) a že celková účast na CPD je vyšší pro ředitele (95 % učitelů v porovnání s 99 % ředitelů [viz sekci Účast na celoživotním profesním rozvoji]).<sup>5</sup>

## ZKOUMÁNÍ EFEKTIVNÍCH FOREM PROFESNÍHO ROZVOJE

Vzdělávací systémy po celém světě se snaží najít finančně nejefektivnější mechanismy pro poskytnutí profesionálního školení (Kraft, Blazar and Hogan, 2018). Důsledkem je vysoký zájem politiky vyhodnocovat, zda účast na CPD ovlivňuje praxi ve výuce a úspěchy žáků a jestli některé typy aktivit jsou účinnější než jiné (Desimone, 2009; Hattie, 2009; Ingvarson, Meiers and Beavis, 2005; Timperley et al., 2007; Yoon et al., 2007).

Šetření TALIS poskytuje informace o dopadu aktivit CPD tím, že dává učitelům příležitost vyjádřit své názory na svá školení. Úvod této části popisuje podíl učitelů, kteří uvádí pozitivní vliv svých vzdělávacích aktivit a míru, do jaké se tento vliv pojí s třemi profesními charakteristikami učitelů: subjektivně vnímaná zdatnost, uspokojení z práce a postupy kognitivní aktivity. Následně se zabývá charakteristikami, kterými lze popsat efektivní školení.

### Dopad aktivit celoživotního profesního rozvoje

Učitelé byli dotázáni, zda některé z aktivit CPD, které během 12 měsíců před šetřením podstoupili, měly vliv na jejich praxi ve vyučování. Je důležité zjišťovat vliv školení od samotných učitelů, protože právě oni musí rozumět a věřit, že jejich školení má na efektivitu CPD vliv (Scribner, 1999).

V průměru v OECD 82 % učitelů uvádí, že účast na aktivitách CPD má na jejich praxi ve vyučování pozitivní vliv (Tabulka I.5.15). Mezi zeměmi a ekonomikami šetření TALIS jsou ale výrazné rozdíly. Více než 90 % učitelů uvádí, že jejich školení mělo pozitivní dopad na jejich praxi ve vyučování v Albertě (Kanada), Austrálii, CABA (Argentina), Japonsku a Singapuru. Naopak méně než 75 % učitelů uvádí pozitivní vliv v Belgii, Bulharsku, Dánsku, ve Francii, na Maltě, v Saúdské Arábii, ve Švédsku a v Turecku.

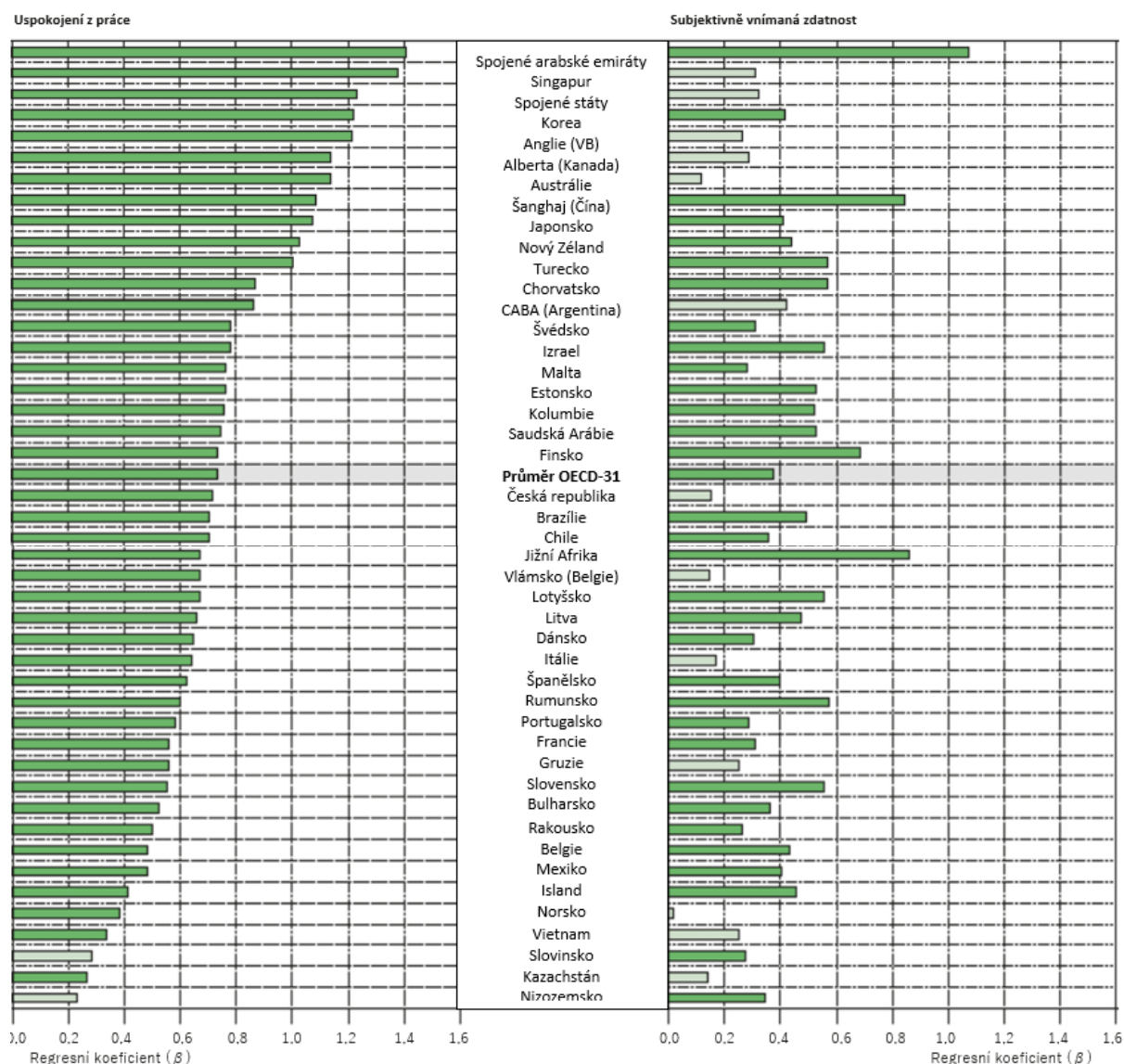
Předchozí průzkum v OECD ukázal, že aktivity CPD neposkytují učitelům jen potřebné dovednosti, ale také zlepšují jejich pocit sebevědomí a uspokojení z práce (OECD, 2016;

OECD, 2014). Jako takové mohou být aktivity CPD účinnými mechanismy jak udržet učitele v profesi prostřednictvím posílení subjektivně vnímané zdatnosti a uspokojení z práce. Výsledky šetření TALIS 2018 po kontrole charakteristik učitelů v průměru pro OECD ukazují, že učitelé, kteří uvedli, že jejich školení během 12 měsíců před šetřením mělo vliv na jejich postupy ve vyučování, vykazují vyšší míru uspokojení z práce než učitelé, kteří uvedli, že školení na jejich postupy ve vyučování žádný vliv nemělo (Obrázek I.5.4 a Tabulka I.5.13). To platí pro 46 zemí a ekonomik TALIS. Souvislost je silná zejména v Anglii (Velká Británie), Koreji, Singapuru, ve Spojených arabských emirátech a v USA.



## Obrázek I.5.4 Vztah mezi uspokojením z práce učitele a subjektivně vnímanou zdatností a účastí na efektivním profesním rozvoji

Změna indexu subjektivně vnímané zdatnosti<sup>1</sup> a indexu uspokojení z práce<sup>2</sup> ve spojitosti s účastí na efektivním profesním rozvoji.<sup>3, 4, 5</sup>



<sup>1</sup> Ukazatel subjektivně vnímané zdatnosti měří subjektivně vnímanou zdatnost v oblasti zvládnání třídy, výuky a zapojení žáků.

<sup>2</sup> Ukazatel uspokojení z práce měří spokojenost učitelů se současným pracovním prostředím a spokojenost s profesí.

<sup>3</sup> Výsledky lineární regrese vyplývající z odpovědí učitelů pro druhý stupeň.

<sup>4</sup> Ukazatel je dummy proměnná: referenční kategorie je „aktivity profesního rozvoje během 12 měsíců před šetřením neměly na praxi ve vyučování pozitivní vliv“.

<sup>5</sup> Kontrola těchto charakteristik učitelů: pohlaví, práce na plný úvazek, délka praxe; a pro tyto charakteristiky tříd: podíl žáků se slabými akademickými výsledky, podíl žáků s problémy s chováním a velikost třídy.

Poznámka: Statisticky významné koeficienty jsou vyznačeny tmavší barvou (viz Příloha B).

Země a ekonomiky jsou řazeny sestupně podle změny ukazatele uspokojení z práce ve spojitosti s účastí na efektivním profesním rozvoji.

Zdroj: OECD, TALIS 2018 Database, Tabulky I.5.13 a I.5.14.

<http://dx.doi.org/10.1787/888933932798>

Co se týče vztahu se subjektivně vnímanou zdatností, lze v průměru v OECD po kontrole charakteristik učitelů vysledovat, že učitelé, kteří uvádí, že jejich školení během 12 měsíců před šetřením mělo vliv na jejich praxi ve vyučování, pocítují vyšší míru subjektivně vnímané zdatnosti.

Pozitivní vztah je možné pozorovat ve 33 zemích a ekonomikách šetření TALIS, přičemž v Šanghaji (Čína), Jižní Africe a ve Spojených arabských emirátech je spojitost nejsilnější (Obrázek I.5.4 a Tabulka I.5.14).

Přestože je vhodné přijímat tvrzení o kauzalitě s rezervou, mohou tyto výsledky naznačovat, že učitelé, kteří uvádí pozitivní dopad školení, jsou také častěji více spokojeni se svou prací a mají vyšší sebevědomí při výuce ve třídě. Samotné výsledky posilují argument důležitosti profesního rozvoje, který zvyšuje míru spokojenosti učitelů s prací a posiluje jejich sebevědomí.

### **Charakteristika efektivního profesního rozvoje**

Nalezení charakteristik či kombinace charakteristik efektivních aktivit CPD je při zajišťování kvalitního celoživotního vzdělávání jednou z velkých výzev vzdělávací politiky. Revize politických opatření často poukazuje na omezený vliv programů profesního rozvoje na praxi učitelů tím, že kritizuje chyby návrhu či jeho adekvátnost (Garet et al., 2001). Šetření TALIS dává možnost ptát se odborníků, kteří se tohoto školení účastní – učitelů samotných –, na charakteristiky programu, který měl největší pozitivní vliv na jejich výuku. Učitelé dostali za úkol vybrat vhodné charakteristiky ze seznamu 12 prvků v odborné literatuře identifikovaných jako klíčové pro efektivní školení. Tyto charakteristiky byly rozříděny do čtyř skupin; „zaměření na látku“, „aktivní učení a spolupráce“, „delší trvání“ a „školení integrované ve škole“ (Obrázek I.5.5). Pouze učitelé, kteří uvedli, že jejich školení mělo pozitivní vliv, pak mohli tyto charakteristiky ohodnotit (83 % z původního vzorku ze zemí a ekonomik šetření TALIS) (Tabulka I.5.15).

Mezi učiteli, kteří uvedli, že jejich školení mělo pozitivní vliv, se jedna z nejčastěji zmiňovaných charakteristik pojí s obsahem školení. Odborná literatura se shoduje, že efektivní programy CPD by se měly zaměřovat na obsah s výraznými prvky látky a osnov, které učitelům pomohou lépe pochopit svůj předmět (Borko, 2004; Guskey and Yoon, 2009). Tyto programy by také měly brát v úvahu zkušenosti a odpovídat předchozím znalostem a zkušenostem učitelů, ale zároveň jejich konkrétním potřebám školení (Desimone, 2009). Je také důležité, aby školení mělo koherentní strukturu a propojovalo předchozí zkušenosti učitelů s praxí ve třídě a měřitelnými výsledky (Clarke and Hollingsworth, 2002). V průměru v OECD tyto charakteristiky mezi učiteli, kteří školení označili za efektivní, odpovídají čtyřem prvkům: 1) „vycházelo z mých předchozích vědomostí“ (91 %); 2) „uzpůsobilo se potřebám mého osobního rozvoje“ (73 %); 3) „mělo srozumitelnou strukturu“ (76 %); 4) „vhodně se soustředilo na obsah potřebný k výuce mých předmětů“ (72 %) (Obrázek I.5.5, Tabulka I.5.15). Země a ekonomiky šetření TALIS, které v průměru vykazují nejvyšší podíl učitelů, již uvádí, že tyto čtyři vlastnosti týkající se obsahu charakterizují efektivní školení, jsou: Jižní Afrika, Šanghaj (Čína) a Vietnam, zatímco Bulharsko a Japonsko mají podíl nejnižší (Tabulka I.5.15).

Další řada charakteristik zmíněných učiteli, kteří své školení označili za efektivní, se pojí s aktivním učením a spoluprací. Aktivní učení znamená pedagogické přístupy, při nichž je ve výuce v centru pozornosti žák (OECD, 2014). Revize politiky a výzkumná literatura doporučuje zavést tento přístup do školení CPD, protože učitele vidí jako spolutvůrce jejich vlastního vzdělávání a poskytuje interaktivní strategie, které dávají výuku do kontextu místního prostředí (Desimone, 2009; Garet et al., 2001; Villegas-Reimers, 2003). Zásadní součástí přístupů aktivního učení je dále spolupráce mezi kolegy (OECD, 2014). Spolupráce podněcuje studium kolegů a metody koučování, které učitelům umožňují flexibilnější a efektivnější

zkušenosti s výukou. (Avalos, 2011; Cordingley et al., 2003; Jensen et al., 2016). Spolupráce se často považuje za efektivnější přístup k profesnímu rozvoji z hlediska financí než jiné aktivity jako kurzy a semináře, protože umožňuje, aby studium učitelů probíhalo na základě neformálního navazování vztahů v rámci škol (Trust, Krutka and Carpenter, 2016).

U učitelů, kteří uvedli, že jejich školení bylo efektivní, byly charakteristiky tohoto rozměru v průměru v OECD u školení následující:

- 1) „poskytovalo mi příležitosti procvičit si a aplikovat nové postupy a poznatky v mojí třídě“ (86 %);
- 2) „poskytovalo možnosti aktivního učení“ (78 %);
- 3) „poskytovalo možnosti kolaborativního učení“ (74 %);
- 4) „bylo zaměřeno na inovaci mého stylu výuky“ (65 %) (Obrázek I.5.5).

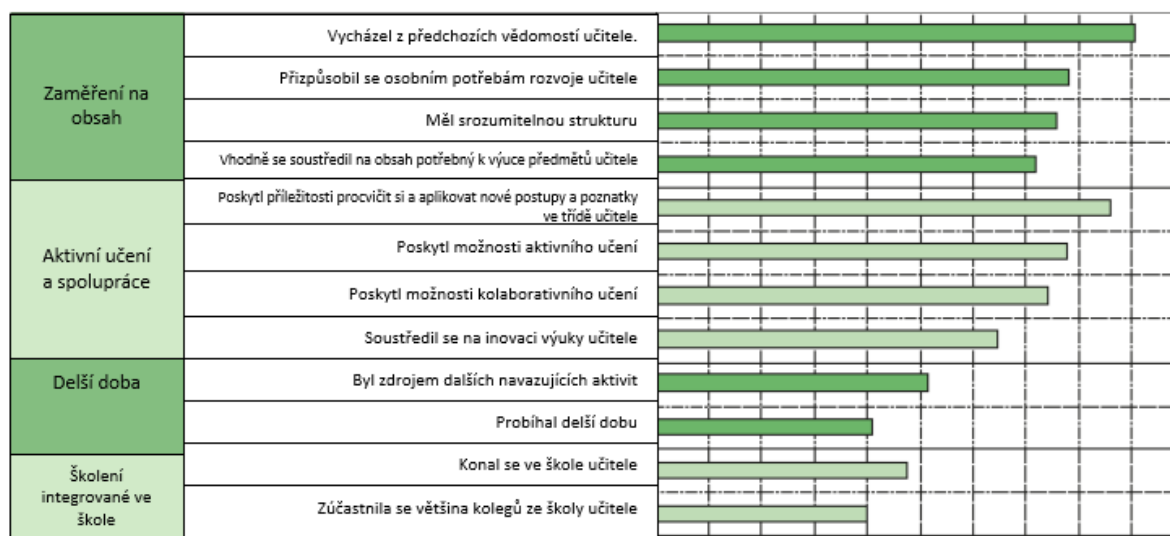
Mezi zeměmi a ekonomikami šetření TALIS s nejvyšší koncentrací učitelů, kteří v průměru tyto čtyři charakteristiky aktivního učení a spolupráce uvedli jako součást jejich efektivního školení, jsou Kolumbie, Jižní Afrika, Spojené arabské emiráty a Vietnam. Země a ekonomiky s nejnižším podílem učitelů, kteří tyto čtyři charakteristiky uvedli jako součást jejich efektivního školení, jsou Česká republika, Dánsko, Island a Japonsko (Tabulka I.5.15).

Delší doba profesního rozvoje byla jednou z hlavních zjištěných charakteristik programů CPD, které nějak ovlivnily postupy výuky (Darling-Hammond, Hyler and Gardner, 2017; Desimone, 2009; OECD, 2014; Villegas-Reimers, 2003). Pouze 41 % učitelů v zemích a ekonomikách OECD, kteří dle svého názoru absolvovali efektivní školení, uvádí, že jejich CPD „probíhalo delší dobu“, a pouze 52 % uvádí, že „bylo zdrojem dalších navazujících aktivit“ (Obrázek I.5.5).

Země a ekonomiky šetření TALIS se srovnatelně vyšším podílem učitelů, kteří uvedli delší trvání jako charakteristický prvek jejich efektivního školení, jsou Izrael a Vietnam, zatímco Belgie, Francie a Japonsko jsou mezi systémy s nejnižším podílem učitelů, kteří uvedli, že takto lze charakterizovat jejich profesní rozvoj (Tabulka I.5.15).

## Obrázek I.5.5 Charakteristika efektivního profesního rozvoje podle učitelů

Procento učitelů pro druhý stupeň, pro něž měly nejefektivnější aktivity profesního rozvoje tyto charakteristiky<sup>1</sup> (průměr OECD -31).



<sup>1</sup> Zahrnuje učitele, kteří uvedli aktivitu profesního rozvoje, jež měla největší pozitivní vliv na jejich výuku během 12 měsíců před šetřením. Učitelé, podle kterých žádná aktivita profesního rozvoje během posledních 12 měsíců neměla pozitivní vliv na jejich výuku, nebyli do výsledku zahrnuti.

Hodnoty jsou seřazené sestupně podle nejčastěji uváděných aktivit efektivního profesního rozvoje, jak uvedli učitelé.

Zdroj: OECD, TALIS 2018 Database, Tabulka I.5.15.

<http://dx.doi.org/10.1787/888933932817>

### Rámeček I.5.5 Charakteristika efektivního profesního rozvoje od primárního po vyšší sekundární vzdělávání

V zemích a ekonomikách OECD učitelé uvádějí, že nejefektivnější aktivity profesního rozvoje jsou ty, které jsou zaměřeny na obsahovou stránku:

„vycházela z mých předchozích vědomostí“ (91 %); „poskytovala mi příležitosti procvičit si a aplikovat nové postupy a poznatky v mojí třídě“ (86 %); „uzpůsobila se potřebám mého osobního rozvoje“ (78 %) (Tabulka I.5.15). Poměr učitelů, kteří tyto charakteristiky uvádí jako prvky efektivního rozvoje, se snižuje se zvyšujícím se stupněm vzdělávání, na němž vyučují. Podle zmíněných charakteristik učitelé pro první stupeň v 7 až 9 ze 13 zemí a ekonomik s dostupnými údaji pro ISCED 1 a 2 častěji než jejich kolegové na druhém stupni označují jeden z prvků CPD zaměřených na látku za důležitou charakteristiku efektivního školení (Tabulka I.5.16). Navíc v 9 z 10 zemí a ekonomik učitelé na prvním stupni častěji než jejich kolegové na druhém stupni jako efektivní prvek zdůrazňují, že CPD poskytlo „možnost kolaborativního učení“ nebo „navazující aktivity“, ale i že CPD zahrnovalo „většinu kolegů ze školy učitele“.

Názory učitelů na středních školách ohledně důležitých charakteristik CPD mají tendenci být podobné názorům učitelů pro druhý stupeň v 11 zemích a ekonomikách s dostupnými údaji pro ISCED 2 a 3.

Vyskytují se zde ale mírné rozdíly. Např. v 7 z 11 zemí a ekonomik s dostupnými údaji pro ISCED 2 a 3 podíl učitelů, kteří zdůrazňují důležitost „možnosti procvičit si a aplikovat nové postupy a poznatky ve třídě“, je vyšší na druhém stupni než na střední škole (Tabulka I.5.17).

Jak bylo uvedeno v předchozí části, nabídka aktivit CPD ve škole učitele je dalším klíčovým aspektem efektivního CPD (Opfer, 2016). Protože charakteristika kontextu školy a zázemí učitele utváří praxi ve třídě, měly by být nedílnou součástí efektivního CPD (Fischer et al., 2018). V průměru v zemích OECD pouze 47 % učitelů uvádí, že jejich školení „se odehrálo ve škole učitele“, a pouze 40 % že „zahrnovalo většinu kolegů ze školy učitele“ (Obrázek I.5.5). Země a ekonomiky TALIS s výjimečně vysokým podílem učitelů, kteří uvádí zakotvení ve škole jako charakteristiku jejich efektivního školení, jsou Spojené arabské emiráty a Vietnam, zatímco Chorvatsko, Francie a Rakousko jsou země a ekonomiky s nejnižším podílem učitelů, kteří uvedli tuto charakteristiku (Tabulka I.5.15).

Je zajímavé pozorovat relativně nízkou míru uváděných charakteristik ve spojitosti s delší dobou trvání a profesním rozvojem integrovaným ve škole. Může to být dáno tím, že tyto charakteristiky nebyly vůbec součástí jejich školení, nebo že učitelé tyto aspekty nepovažovali za efektivní školení. Tyto výsledky ale jasně ukazují, že učitelé jako hlavní aspekty školení, které pro ně měly největší vliv, častěji zmiňují charakteristiky spojené s látkou, aktivním učením a spoluprací než ty spojené s delší dobou nebo přístupy integrované ve škole.

## ZKOUMÁNÍ OBSAHU A POTŘEBA PROFESNÍHO ROZVOJE

Sběr informací o obsahu aktivit CPD navštěvovaných učiteli a řediteli může tvůrcům vzdělávacích strategií poskytnout hodnotné informace o problémech, kterým učitelé ve školách a třídách čelí. Zjišťování potřeb je navíc zásadním předpokladem pro realizaci efektivního profesního rozvoje, protože umožňuje sjednocení designu školení s požadavky učitelů (Opfer and Pedder, 2011). Tato část poskytuje informace o obou těchto oblastech. Po popisu obsahu školení a konkrétních potřeb pro další rozvoj vyhodnocuje, zda účast na školení s určitými tématy nebo jejich potřeba souvisí s rozdíly mezi učiteli a charakteristikami školy. Následuje analýza změn obsahu CPD a potřeb v čase i průzkum, jak se účast na konkrétním obsahu CPD pojí se subjektivně vnímanou zdatností a zaváděním výukových postupů.

### Obsah a potřeba profesního rozvoje učitelů

Šetření TALIS požádalo učitele, aby ze seznamu 14 položek vybrali témata, která byla obsahem jejich CPD. U každé z těchto položek měli také označit svou míru potřeby takového školení na škále: „v současnosti nemám potřebu“; „malá potřeba“; „střední potřeba“; „velká potřeba“ (Obrázek I.5.6). V průměru se v zemích OECD učitelé častěji účastní aktivit CPD zaměřených na předmět či látku v oblasti konkrétního předmětu, oborovou didaktiku a obecná pedagogická témata. Účast je méně častá u programů CPD zaměřených na praktické dovednosti a nástroje, které mají řešit konkrétní situace ve třídě.

V průměru v OECD učitelé uvádí častější účast na aktivitách CPD se zaměřením na „prohloubení faktických znalostí a vědomostí v předmětech, které vyučují“ (76 %) a „pedagogické kompetence při výuce mého předmětu“ (73 %) (Obrázek I.5.6). Více než 90 % učitelů uvádí účast na školení na každé z těchto témat v Lotyšsku, Šanghaji (Čína) a ve Vietnamu (Tabulka I.5.18). Tato dvě témata soustředila nejvyšší podíl učitelů v cyklu šetření TALIS 2013 (OECD, 2014). Možným vysvětlením oblíbenosti těchto programů je skutečnost, že školení CPD se často pojí s velkými vzdělávacími reformami, které předkládají změny v oblasti předmětů a pedagogického obsahu (Avalos, 2011; Kennedy, 2005; Little, 1993).

Na dolním konci míry účasti jsou aktivity CPD zaměřené na „výuku v multikulturním nebo vícejazyčném prostředí“ (22 %) a „komunikaci s lidmi z jiných kultur a z jiných zemí“ (19 %) (Obrázek I.5.6). Tyto výsledky mohou odrážet snahu vzdělávacích systémů řešit zvýšenou rozmanitost, která souvisí s rozšířením účasti na vzdělávání a migračními toky (OECD, 2010).<sup>6</sup> Země s delší tradicí řešení výuky v různorodém prostředí mají poměrně vyšší míru účasti na



multikulturním a vícejazyčném školení (OECD, 2015), což je případ Albery (Kanada), Jižní Afriky, Nového Zélandu, Spojených arabských emirátů, Spojených států, Šanghaje (Čína) a Vietnamu, kde se těchto aktivit účastní více než 40 % učitelů. Učitelé ve Spojených arabských emirátech vykazují výjimečně vysokou účast, 65 % uvádí, že se zúčastnilo multikulturního nebo vícejazyčného školení (Tabulka I.5.18). Zkoumat vysokou potřebu CPD je obzvláště důležité, protože se tím získá přístup k informacím ohledně požadavků na školení přímo od učitelů. V průměru v OECD jsou tři oblasti, kde vysoké podíly učitelů uvádí vysokou potřebu: „výuka žáků se speciálními potřebami“ (22 %); „dovednosti ICT pro výuku“ (18 %); „výuka v multikulturním nebo vícejazyčném prostředí“ (15 %) (Obrázek I.5.6). Nejvyšší podíl učitelů vyjadřoval stejné potřeby v cyklu šetření TALIS 2013 (OECD, 2014). Tyto výsledky týkající se „výuky žáků se speciálními potřebami“ a školení pro „výuku v multikulturním prostředí“ by mohly zohledňovat tlak a nároky na učitele, které výuka v čím dál různorodějším prostředí klade<sup>7</sup> (Tabulka I.5.21) (UNESCO, 2016; OECD, 2018). Konkrétně ovlivňují složení škol v poslední době zejména migrační trendy v několika evropských zemích OECD. Některé z nich, jako Itálie a Španělsko, byly v minulosti zeměmi, z nichž přistěhovalci přicházeli, nyní jsou pro přistěhovalce a uprchlíky cílovými zeměmi (OECD, 2018).

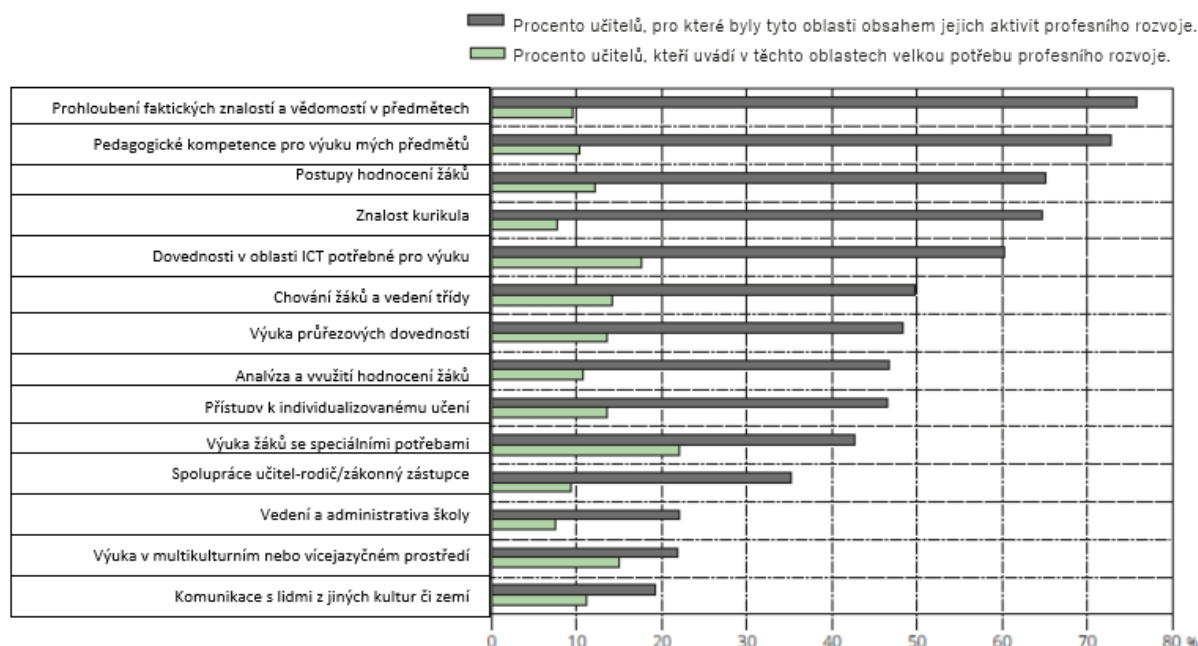
Potřeba školení pro „výuku žáků se speciálními potřebami“ se zdá být obzvláště naléhavá v zemích Latinské Ameriky, protože všech pět účastníků šetření TALIS z této oblasti vykazuje výrazně vyšší podíly učitelů, kteří uvádí velké potřeby: Brazílie (58 %), Kolumbie (55 %), Mexiko (53 %), Chile (38 %) a CABA (Argentina) (36 %). Vysoké hodnoty se vyskytují i v Japonsku (46 %) a Jižní Africe (39 %), ale také v Chorvatsku (36 %), Rumunsku (35 %) a ve Francii (34 %). Téměř stejná skupina zemí Latinské Ameriky s výjimkou CABA (Argentina) také vykazuje nejvyšší hodnoty potřeb „výuky v multikulturním a vícejazyčném prostředí“ (Tabulka I.5.21). Pro vysokou prioritu potřeb v těchto oblastech v zemích a ekonomikách Latinské Ameriky mohou být dvě vysvětlení. Zaprvé, v posledních desetiletích tato oblast zažívá rozmach inkluzivních programů ve školách, které cílí na budování různorodějších tříd, což znamená zvýšenou potřebu učitelů proškolených v oblasti zvládnutí takových tříd (OECD, 2016; OECD, 2018; Santiago et al., 2017). Zadruhé, země Latinské Ameriky v poslední době díky přílivu přistěhovalců zažívají výrazný nárůst různorodosti ve třídách (OECD, 2015).

V současnosti stojí vzdělávací systémy před další velkou výzvou, kterou je zavádění informačních a komunikačních technologií (ICT) do tříd (OECD, 2018). Výsledky z OECD ukázaly, že pouhé používání technologií bez zprostředkování učitelem nezlepší učení žáků (OECD, 2015). Školení v této oblasti se zdá být velkým požadavkem vietnamských učitelů, protože 55 % z nich uvádí velkou potřebu školení v oblasti ICT. Další země a ekonomiky šetření TALIS s vysokými podíly učitelů, kteří uvádí vysoké potřeby v této oblasti, jsou: Japonsko (39 %), Kolumbie (34 %), Gruzie (33 %), Jižní Afrika (32 %), Šanghaj (Čína) (30 %) a Kazachstán (30 %) (Tabulka I.5.21).

Rozdíl mezi podíly účasti a podíly velké potřeby aktivit CPD poskytuje lepší vhled (Obrázek I.5.6). Témata s vysokými podíly účasti také vykazují nižší podíly velké potřeby, jako je např.: školení v oblasti „prohloubení faktických znalostí a vědomostí ve vyučovaných předmětech“ (9 % učitelů uvádí velkou potřebu, 76 % uvádí, že se takového školení zúčastnilo); „pedagogické kompetence pro výuku svého předmětu“ (10 % uvádí velkou potřebu, 73 % uvádí, že se takového školení zúčastnilo). Na druhou stranu témata jako „výuka v multikulturním a vícejazyčném prostředí“ vykazují nízkou míru účasti, ale poměrně vysokou potřebu (15 % učitelů uvádí velkou potřebu v této oblasti, ale 22 % uvádí účast na takovém školení). Možným vysvětlením je, že témata s nejvyšší mírou účasti jsou také těmi s nižší mírou potřeby, protože účast na takovém školení může uspokojit potřebu, a další poptávka tedy klesá.

## Obrázek I.5.6 Obsah a potřeba profesního rozvoje

Výsledky vyplývající z odpovědí učitelů pro druhý stupeň (průměr OECD-31).



Poznámka: ICT: Informační a komunikační technologie.

Hodnoty jsou seřazeny sestupně podle procent učitelů, pro které byla tato témata obsahem jejich aktivit profesního rozvoje.

Zdroj: OECD, TALIS 2018 Database, Tabulky I.5.18 a I.5.21.

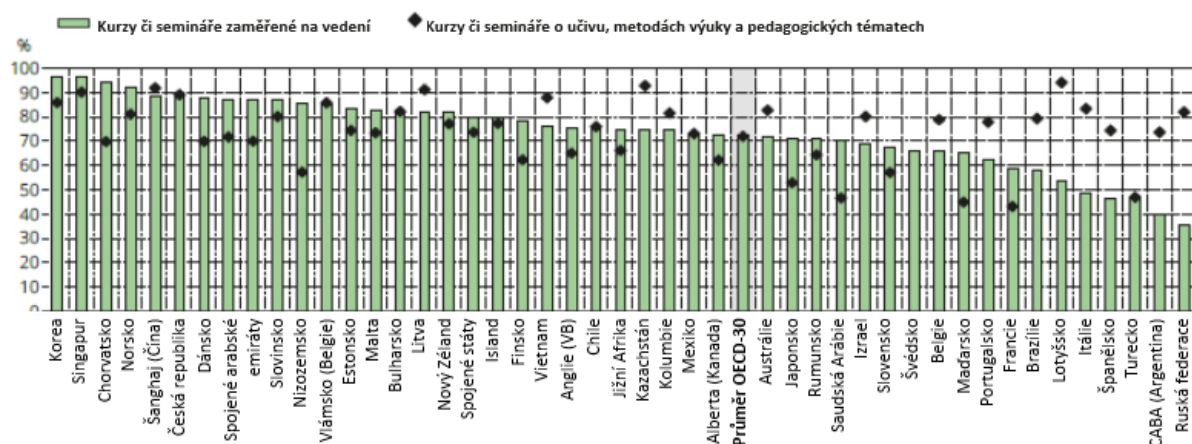
[12http://dx.doi.org/10.1787/888933932836](http://dx.doi.org/10.1787/888933932836)

Jedna skupina témat ale vykazuje relativně vysokou míru účasti (více než 40 %) a vysokou míru potřeby (více než 13 %): „dovednosti v oblasti ICT potřebné pro výuku“; „chování žáků a vedení třídy“; „výuka průřezových dovedností“; „přístupy k individualizovanému učení“; „výuka žáků se speciálními potřebami“.<sup>8</sup> Vysokou účast a velkou potřebu pro dané téma lze vysvětlit touhou po dalším rozvoji, i když se učitelé školení na toto téma již zúčastnili. Tak velká potřeba školení na konkrétní téma by se neměla vykládat pouze jako nedostatek účasti na školení na toto téma (Cooc, 2018). Učitelé mohou chtít další školení na téma, s nímž se již seznámili, protože byli nespokojeni s kvalitou svého původního školení, nebo do něj chtějí investovat více času. Poznatky v oblastech jako „dovednosti ICT pro výuku“ nebo „výuka žáků se speciálními potřebami“ se navíc v důsledku vytváření nových pedagogických opatření rychle mění. Učitelé mohou uvádět neustálou „potřebu“ získávat v těchto oblastech nejnovější poznatky.

Aby bylo možné dále prozkoumat vztah mezi účastí na aktivitách profesního rozvoje a potřebou, šetření TALIS zkoumalo tři oblasti, v nichž učitelé vyjadřovali nejvyšší potřebu („výuka žáků se speciálními potřebami“, „výuka v multikulturním či vícejazyčném prostředí“ a „dovednosti ICT potřebné pro výuku“). Cílem bylo zjistit, zda potřeba školení v těchto oblastech je stejně rozšířená mezi učiteli, kteří se zúčastnili příslušného profesního rozvoje, a učiteli, kteří se jej nezúčastnili (Obrázek I.5.7, Tabulka I.5.24).

### Obrázek I.5.7 Potřeba profesního rozvoje učitelů v oblasti výuky žáků se speciálními potřebami podle účasti učitelů<sup>1</sup>

Procento učitelů pro druhý stupeň, kteří uvádí vysokou potřebu profesního rozvoje v oblasti výuky žáků se speciálními potřebami.<sup>2</sup>



<sup>1</sup> Týká se aktivit profesního rozvoje v oblasti výuky žáků se speciálními potřebami, kterých se učitelé účastnili během posledních 12 měsíců před šetřením.

<sup>2</sup> Žáci se „speciálními vzdělávacími potřebami“ jsou takoví žáci, u nichž byla potřeba speciálního vzdělávání formálně stanovena z důvodu jejich mentálního, fyzického nebo emočního znevýhodnění.

Země a ekonomiky jsou seřazeny sestupně podle procenta učitelů pro druhý stupeň, kteří se zúčastnili aktivity profesního rozvoje v oblasti výuky žáků se speciálními potřebami a uvádí v této oblasti vysokou potřebu profesního rozvoje.

Zdroj: OECD, TALIS 2018 Database, Tabulka I.5.24.

<http://dx.doi.org/10.1787/888933932855>

V průměru lze v zemích OECD pozorovat, že ohledně profesního rozvoje v oblasti výuky žáků se speciálními potřebami není výrazný rozdíl mezi podílem účastníků, kteří i nadále uvádějí velkou potřebu, a podílem těch, kteří se nezúčastnili a mají velkou potřebu (Obrázek I.5.7). Tyto výsledky mohou naznačovat, že potřeby učitelů přetrvávají bez ohledu na to, zda se dříve školení v této oblasti zúčastnili, či nikoliv. Potřeba školení může vznikat nejen z dřívějšího školení, ale také jako reakce na konkrétní požadavky škol a tříd a/nebo požadavky dané novými předpisy (více na toto téma v části Obsah a potřeba profesního rozvoje učitelů – trendy).

Mezi zeměmi a ekonomikami šetření TALIS jsou ale výrazné rozdíly, které je třeba vzít v úvahu. Např. ve většině asijských zemí zúčastněných v šetření TALIS 2018 je procento učitelů, kteří se zúčastnili profesního rozvoje „výuky studentů se speciálními potřebami“ a nadále pro něj uvádí vysokou potřebu, výrazně vyšší než procento těch, kteří se jej nezúčastnili a uvádí vysokou potřebu.

To je případ Japonska (57 % učitelů s účastí uvádí velkou potřebu oproti 36 % učitelů bez účasti s velkou potřebou), Šanghaje (Čína) (32 % učitelů s účastí uvádí velkou potřebu oproti 18 % učitelů bez účasti s velkou potřebou) a Vietnamu (40 % učitelů s účastí uvádí velkou potřebu oproti 11 % učitelů bez účasti s velkou potřebou).

Naopak ve většině zemí a ekonomik Latinské Ameriky je podíl učitelů, kteří se nezúčastnili školení „výuky žáků se speciálními potřebami“ a mají velkou potřebu, vyšší než procento učitelů, kteří se zúčastnili a i nadále mají velkou potřebu. To je případ Brazílie (45 % učitelů s účastí uvádí velkou potřebu oproti 66 % učitelů bez účasti s velkou potřebou), Kolumbie (46 % učitelů s účastí uvádí velkou potřebu oproti 61 % učitelů bez účasti s velkou potřebou) a Mexika (38 % učitelů s účastí uvádí velkou potřebu oproti 60 % učitelů bez účasti s velkou

potřebou) (Obrázek I.5.7). Podobný vzorec lze sledovat u dvou dalších oblastí školení (Tabulka I.5.24).

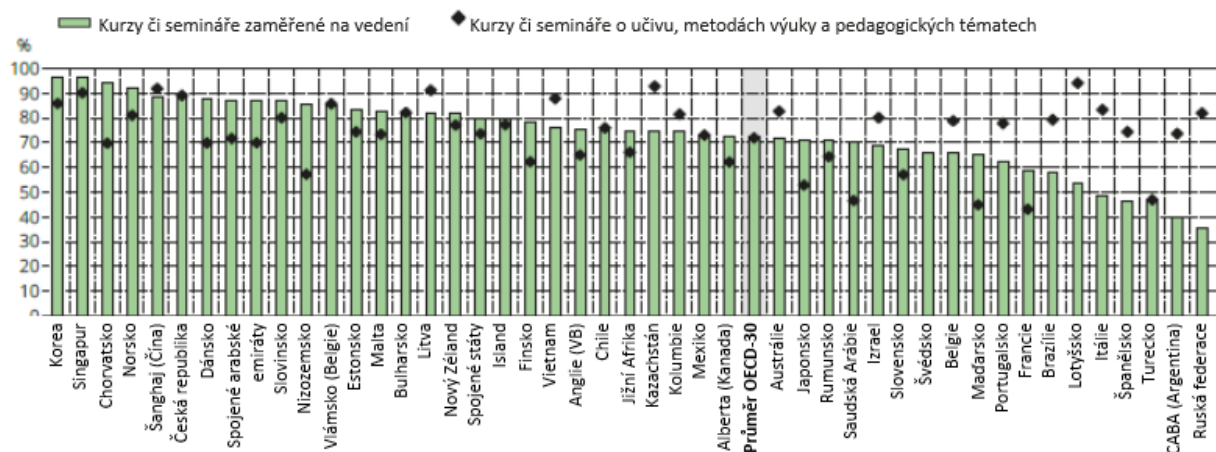
Možným vysvětlením v případě asijských zemí je to, že podoba a zavádění dalších vzdělávacích aktivit vzbuzuje v učitelích touhu po dalším školení. V případě zemí a ekonomik Latinské Ameriky je zajímavé sledovat, že navzdory rozdílům je procento učitelů s velkou potřebou celkově vyšší jak u zúčastněných, tak u nezúčastněných učitelů. To může znamenat, že problémy výuky žáků se speciálními potřebami, výuky v multikulturních nebo vícejazyčných třídách a používání ICT jsou v těchto systémech celkem závažné. Skutečnost, že potřeba je u učitelů z Latinské Ameriky, kteří se nezúčastnili, tak výrazně vysoká, ale znamená, že poskytování školení v těchto oblastech by mělo být věnováno více snahy.

Co se týče ředitelů, v průměru 73 % se v OECD zúčastnilo „kurzů/seminářů zaměřených na vedení“ (Obrázek I.5.8). Podíl ředitelů, kteří se zúčastnili tohoto typu školení, je obzvláště vysoký v Koreji (96 %), Singapuru (96 %), Chorvatsku (94 %) a Gruzii (92 %), zatímco CABA (Argentina) 40 %) a Ruská federace (35 %) mají nejnižší procento ředitelů, kteří se takového školení zúčastnili (Tabulka I.5.10). Tento výsledek by mohl být obrazem toho, jakou hodnotu ředitelé přisuzují školení, které z nich má udělat lepší vedoucí pracovníky, ale i nabídky školení ze strany institucí a vzdělávacích systémů (OECD, 2016).

Podobně i 72 % ředitelů v OECD se v průměru účastnilo „kurzů/seminářů o učivu, metodách výuky a pedagogických tématech“ (Obrázek I.5.8). Jak odhalily výsledky šetření TALIS 2013 (OECD, 2016), profil pedagogických lídrů (ředitelů, kteří tráví čas zlepšováním kvality výuky svých učitelů) se napříč vzdělávacími systémy rozšiřuje. Kazachstán, Lotyšsko, Litva a Norsko jsou zeměmi s nejvyšším podílem ředitelů využívajících tento typ školení (Tabulka I.5.10). Země a ekonomiky šetření TALIS, které vykazují relativně nízkou účast na tomto typu školení, jsou Francie, Maďarsko, Saúdská Arábie a Turecko, kde se míra účasti pohybuje mezi 43 a 47 % ředitelů.

### Obrázek I.5.8 Účast ředitelů na kurzech či seminářích profesního rozvoje

Procento ředitelů pro druhý stupeň, kteří se účastnili těchto aktivit profesního rozvoje.<sup>1</sup>



<sup>1</sup>. Týká se aktivit profesního rozvoje, kterých se ředitelé účastnili v posledních 12 měsících před šetřením. Země a ekonomiky jsou seřazeny sestupně podle procenta ředitelů pro druhý stupeň, kteří se účastnili kurzů/seminářů zaměřených na vedení v posledních 12 měsících před šetřením.

Zdroj: OECD, TALIS 2018 Database, Tabulka I.5.10.

[12http://dx.doi.org/10.1787/888933932874](http://dx.doi.org/10.1787/888933932874)



## **Rámeček I.5.6 Obsah a potřeba profesního rozvoje od prvního stupně po střední školy**

### **Obsah aktivit profesního rozvoje**

V zemích a ekonomikách OECD jsou dva nejoblíbenější typy aktivit CPD ty, které obsahují „znalosti a porozumění svému předmětu“ a „pedagogické kompetence v oblasti výuky svých předmětů“ s mírou účasti vyšší než 70 % ve většině zemí (Tabulka I.5.18). Ve 13 zemích a ekonomikách s dostupnými údaji pro ISCED 1 a 2 ale učitelé pro první stupeň uvádí vyšší míru účasti na těchto aktivitách CPD častěji než učitelé pro druhý stupeň, 7 nebo 8 zemí vykazuje podle programu výrazný pokles účasti (Tabulka I.5.19). Největší rozdíly byly zjištěny v Anglii (Velká Británie), s poklesem 18 procentních bodů v míře účasti učitelů pro druhý stupeň u školení o „znalostech a porozumění svému předmětu“, a Francii, s poklesem 12 procentních bodů u učitelů pro druhý stupeň u školení o „pedagogických kompetencích ve výuce svého předmětu“. Obecná tendence v poklesu účasti na aktivitách CPD mezi prvním a druhým stupněm se navíc odráží do většiny ostatních 13 typů CPD. Např. v 9 z 11 zemí a ekonomik se vyskytuje výrazný pokles v účasti na CPD o „chování žáků a vedení třídy“, „přístupech k individualizovanému učení“, „výuce žáků se speciálními potřebami“ a „výuce průřezových dovedností“. Největší rozdíly byly zjištěny v Japonsku (pokles u učitelů pro druhý stupeň byl až 17 procentních bodů).

U středoškolského stupně má účast v 11 zemích a ekonomikách s dostupnými údaji pro ISCED 2 a 3 tendenci dále klesat. Největší pokles se vyskytuje u školení o „výuce studentů se speciálními potřebami“: v 9 zemích se učitelé pro druhý stupeň účastní častěji než středoškolští učitelé, s rozdílem o 15 či více procentních bodů méně v Chorvatsku a Turecku (Tabulka I.5.20).

### **Potřeba různých typů aktivit profesního rozvoje**

V průměru v OECD se nejvyšší míra potřeb školení mezi učiteli pro druhý stupeň uvádí u školení o „výuce žáků se speciálními potřebami“ (22 %), „dovednostech ICT pro výuku“ (18 %) a „výuce v multikulturním nebo vícejazyčném prostředí“ (15 %) (Tabulka I.5.21). Ve 13 zemích a ekonomikách s dostupnými údaji pro ISCED 1 a 2 učitelé pro první stupeň uvádí vysokou potřebu těchto typů školení častěji než jejich kolegové pro druhý stupeň. Největší pokles u učitelů pro druhý stupeň, významný v 7 zemích, byl zjištěn u školení o „výuce žáků se speciálními potřebami“, s rozdílem přesahujícím 10 procentních bodů ve Vlámském společenství v Belgii, Dánsku, ve Francii, v Japonsku a ve Vietnamu (Tabulka I.5.22). Podobný vzorec se vyskytuje v 7 z 8 zemí u vysoké míry aktivit o „chování žáků a zvládání třídy“, „dovedností ICT pro výuku“ a „přístupy k individualizovanému učení“. Pokles potřeby školení o zvládání třídy se shoduje s uvedeným poklesem mezi prvním a druhým stupněm v oblasti využívání praxe zvládání třídy (viz Kapitola 2).

Další pokles potřeby u alespoň některých programů CPD se vyskytuje na středoškolském stupni. Konkrétně v 7 z 11 zemí a ekonomik s dostupnými údaji pro ISCED 2 a 3 se vyskytl výrazný pokles v podílu učitelů, kteří uvedli vysokou potřebu školicích aktivit zaměřených na „spolupráci učitele-rodíče/zákonného zástupce“, s největším poklesem ve Vietnamu (pokles o 13 procentních bodů u středoškolských učitelů). Vyjádřená potřeba školení o „chování žáků a vedení třídy“ a „výuce žáků se speciálními potřebami“ také dále poklesla v 6 zemích (Tabulka I.5.23).



V 5 zemích se ale ředitelé častěji účastní „kurzů/seminářů o vedení“ než „kurzů/seminářů o učivu, metodách výuky a pedagogických tématech“ (rozdíl více než 20 procentních bodů). To je případ Chorvatska, Maďarska, Nizozemska a Saúdské Arábie. Naopak vyšší účast na „kurzech/seminářích o učivu, metodách výuky a pedagogických tématech“ než na „kurzech/seminářích o vedení“ lze vysledovat v Brazílii, CABA (Argentina), Itálii, Lotyšsku, Ruské federaci a ve Španělsku (Tabulka I.5.10). Rozdíly v účasti na tomto školení by mohly odrážet určité profílance upřednostňované školskými systémy nebo samotnými řediteli. Zatímco školení o vedení má většinou za cíl posílit dovednosti ředitelů v oblasti vedení školy, školení o „učivu, metodách výuky a pedagogických tématech“ se konkrétně zaměřuje na poskytování potřebných dovedností pro vedoucí pracovníky ve vzdělávání, kteří dokážou podporovat své učitele v oblasti jejich potřeb rozvoje, ale i jejich práce ve třídě (OECD, 2016).

Ředitelé byli tázáni na míru potřeby („v současnosti nemám potřebu“; „malá potřeba“; „střední potřeba“; „velká potřeba“) ohledně 11 témat CPD. Výsledky mohou zohledňovat skutečnost, že po ředitelích se požaduje odbornost v několika rolích, a to od finančního zajištění školy až po pedagogické vedení (Zepeda, Parylo and Bengtson, 2013) (Tabulka I.5.32).

Hlavní výraznou oblastí pro rozvoj je podpora spolupráce. Napříč zeměmi a ekonomikami OECD 26 % ředitelů uvádí vysokou potřebu profesního rozvoje v oblasti budování spolupráce mezi učiteli.

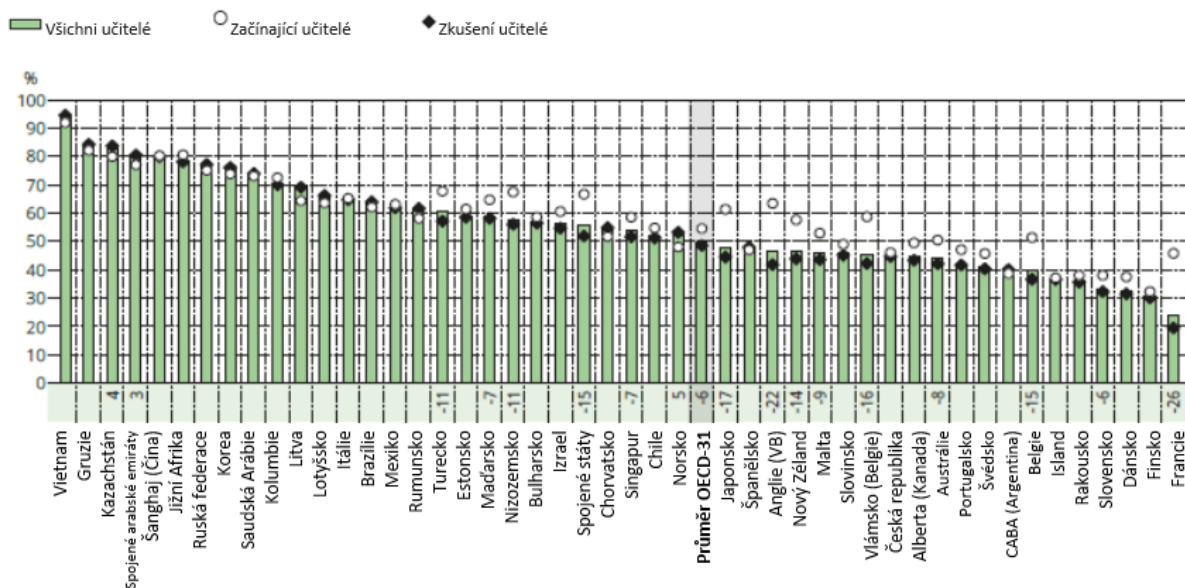
V Japonsku, Šanghaji (Čína) a ve Vietnamu více než 50 % ředitelů uvádí velkou potřebu školení o rozvíjení spolupráce mezi učiteli. Zjistilo se, že školicí programy založené na spolupráci jsou klíčovou aktivitou pro pedagogické vedení (OECD, 2016). Programy CPD, které školí vedoucí pracovníky škol, aby ve svých školách vybudovali důvěru a podporovali vzdělávání učitelů, byly považovány za zásadní kroky při budování škol jako vzdělávacích institucí a při snahách budovat učící se komunity (Kools and Stoll, 2016; Youngs and Bruce King, 2002). Výsledky také odhalují, že v zemích a ekonomikách OECD 24 % ředitelů uvádí vysokou potřebu školení o využívání dat ke zlepšení kvality školy a 23 % ředitelů uvádí vysokou potřebu školení o finančním řízení.

### **Obsah a potřeba profesního rozvoje učitelů podle charakteristiky učitelů**

Výsledky šetření TALIS ukazují zajímavé rozdíly v obsahu CPD navštěvovaných učitelů podle sociodemografických charakteristik, konkrétně délky jejich zkušeností. Tématem, u kterého je rozdíl v účasti mezi učiteli s méně a více zkušenostmi největší, je „chování žáků a vedení třídy“ (průměrný rozdíl 6 procentních bodů) (Obrázek I.5.9). Začínající učitelé se tohoto školení účastnili častěji než jejich zkušenější kolegové ve 14 zemích, největšími rozdíly jsou ve Francii (26 procentních bodů), v Anglii (Velká Británie) (22 procentních bodů) a Japonsku (17 procentních bodů) (Tabulka I.5.18). Jinými slovy, méně zkušeným učitelům se dostává školení v oblasti vedení třídy ve větší míře než zkušenějším učitelům. Podle studií jsou méně zkušené učitelé většinou přiděleni do náročnějších škol ve smyslu sociodemografického složení žáků (OECD, 2014; OECD, 2018), což může znamenat vyšší účast začínajících učitelů na školení o vedení třídy než u jejich zkušenějších kolegů. Vezme-li se v úvahu čas, který strávili ve třídách, zkušenější učitelé si již mohli dovednosti vedení třídy osvojit.<sup>9</sup>

## Obrázek I.5.9 Účast na profesním rozvoji v oblasti vedení třídy podle zkušeností učitelů

Procento učitelů pro druhý stupeň, pro které bylo školení o chování žáků a vedení třídy součástí aktivit profesního rozvoje.<sup>1</sup>



<sup>1</sup> Týká se aktivit profesního rozvoje, kterých se učitelé účastnili během posledních 12 měsíců před šetřením.

Poznámka: Statisticky významné rozdíly mezi zkušenými učiteli (s více než 5 lety zkušeností) a začínajícími učiteli (s 5 či méně lety zkušeností) jsou uvedeny vedle názvu země/ekonomiky (viz Příloha B).

Hodnoty jsou seřazeny sestupně podle procent učitelů, pro které bylo školení o chování žáků a vedení třídy součástí jejich profesního rozvoje.

Zdroj: OECD, TALIS 2018 Database, Tabulka I.5.18.

[12http://dx.doi.org/10.1787/888933932893](http://dx.doi.org/10.1787/888933932893)



Začínající učitelé se navíc častěji než zkušenější učitelé účastní těchto aktivit CPD: „komunikace s lidmi z různých kultur či zemí“ (rozdíl 1,5 procentního bodu v poměru v OECD); „výuka žáků se speciálními potřebami“ (rozdíl 1,6 procentních bodů); „výuka v multikulturním či vícejazyčném prostředí“ (rozdíl 3,6 procentních bodů) (Tabulka I.5.18).

Sociodemografické rozdíly v potřebách profesního rozvoje se projevují také u školení CPD v oblasti „výuky žáků se speciálními potřebami“. V průměru se v zemích a ekonomikách OECD vyskytují vyšší podíly učitelů, kteří uvádí vysokou potřebu školení v oblasti „výuky žáků se speciálními potřebami“ mezi učitelkami než mezi učiteli, mezi učiteli do 30 let věku než mezi těmi nad 50 let a mezi začínajícími učiteli než zkušenějšími učiteli. Významné rozdíly se objevují v potřebách školení na toto téma u učitelek v porovnání s těmito potřebami u učitelů ve 27 zemích a ekonomikách, kde v Chorvatsku, ve Francii a v Japonsku je rozdíl 14 procentních bodů. Podíl mladších učitelů s velkou potřebou vzdělávání na toto téma je výrazně vyšší než podíl starších učitelů ve 32 zemích a ekonomikách, kde Maďarsko (22 procentních bodů), Itálie (20 procentních bodů) a Španělsko (20 procentních bodů) vykazují největší rozdíly ve prospěch mladších učitelů. Výrazný rozdíl v potřebě školení na toto téma podle zkušeností učitele se vyskytuje v 28 zemích, kde podíl začínajících učitelů přesahuje podíl zkušených učitelů. Rozdíly jsou obzvláště vysoké v Norsku (13 procentních bodů), na Islandu (12 procentních bodů) a Novém Zélandu (11 procentních bodů) (Obrázek I.5.10 a Tabulka I.5.25).

V 8 zemích a ekonomikách je podíl učitelů s vysokou potřebou školení v oblasti „výuky žáků se speciálními potřebami“ výrazně vyšší mezi učiteli ve školách s relativně vysokou koncentrací (přes 10 %) žáků se speciálními potřebami než mezi učiteli ve školách s nižší koncentrací těchto žáků (Tabulka I.5.26). Rozdíly jsou obzvláště vysoké v Rakousku a Japonsku (9 procentních bodů). V Kolumbii je ale podíl učitelů s potřebou tohoto školení vyšší mezi těmi, kteří působí ve školách s nízkou koncentrací žáků se speciálními potřebami než mezi učiteli ve školách s vyšší koncentrací (12 procentních bodů). Výsledek by mohl být ovlivněn skutečností, že kolumbijští učitelé, kteří vyučují ve školách s vysokými koncentracemi žáků se speciálními potřebami, dostávají odpovídající podporu, ale nedostatečná podpora se dostává učitelům, kteří působí ve školách s nízkými koncentracemi žáků se speciálními potřebami.

## **Obsah a potřeba profesního rozvoje učitelů – trendy**

Vzhledem k rychlému tempu reforem vzdělávací politiky (Akiba, 2013; OECD, 2015) lze v čase očekávat změny jak v účasti na CPD v určitých tématech, tak ve vysoké potřebě CPD v těchto tématech. Údaje šetření TALIS dávají možnost porovnat změny v účasti mezi lety 2013 a 2018 pro 11 ze 14 témat uvedených v cyklu 2018 (Tabulka I.5.27). V případě potřeb školení je možné provést srovnání u 5 ze 14 témat v letech 2008, 2013 a 2018 (Tabulka I.5.28).

Mezi lety 2013 a 2018 došlo k celkovému nárůstu v účasti na CPD ve všech tématech s dostupnými údaji. Nejvíce zemí a ekonomik vykazuje výrazný nárůst u následujících témat CPD: 1) „postupy hodnocení žáků“ (účast se zvýšila ve 28 zemích a ekonomikách s dostupnými údaji); 2) „výuka žáků se speciálními potřebami“ (účast se zvýšila ve 27 zemích a ekonomikách s dostupnými údaji); 3) „výuka průřezových dovedností“ (účast se zvýšila ve 27 zemích a ekonomikách s dostupnými údaji); 4) „chování žáků a vedení třídy (účast se zvýšila ve 27 zemích a ekonomikách s dostupnými údaji) (Tabulka I.5.27). U žádného ze 14 témat nebylo více než pět zemí a ekonomik, u nichž by došlo k výraznému poklesu účasti.

S ohledem na změny potřeb CPD na určitá témata mezi lety 2013 a 2018 jsou témata s největším nárůstem uváděné potřeby: 1) „výuka v multikulturním či vícejazyčném prostředí“ (nárůst v 21 zemích a ekonomikách s dostupnými údaji); 2) „výuka žáků se speciálními

potřebami“ (nárůst ve 20 zemích a ekonomikách s dostupnými údaji). Školení v oblasti „dovedností ICT pro výuku“ vykazuje komplexní vzorec: ačkoliv v 10 zemích a ekonomikách s dostupnými údaji došlo k výraznému nárůstu, v 8 zemích a ekonomikách došlo k výraznému poklesu (Tabulka I.5.28).

Přímý kontrast mezi změnami v účasti a velkou potřebou u konkrétních témat může poskytnout hlubší vhled do rozdílů požadavků na profesní rozvoj v čase. Analýza provedená v závěru této části je založená na třech tématech s nejvyšší mírou potřeby jak pro rok 2013, tak 2018: „výuka žáků se speciálními potřebami“; „výuka v multikulturním nebo vícejazyčném prostředí“; „dovednosti v oblasti ICT potřebné pro výuku“.

Účast na školení CPD v oblasti „výuky žáků se speciálními potřebami“ vzrostla mezi lety 2013 a 2018 u 27 zemí a ekonomik, ale velká potřeba CPD na toto téma se také ve 20 z 32 zemí a ekonomik s dostupnými údaji zvýšila (Obrázek I.5.11). Itálie je jednou ze zemí s největším nárůstem účasti učitelů na CPD v oblasti „výuky žáků se speciálními potřebami“, ale míra vysoké potřeby pro ně klesla, což může naznačovat, že poptávka po tomto typu školení je uspokojena. Naopak je zde 18 zemí, u nichž se také ukazuje vysoká míra nárůstu v účasti na CPD v oblasti speciálních potřeb, ale potřeba školení v této oblasti se zvýšila. Finsko a Korea jsou jedinými zeměmi, u nichž došlo v účasti na školení na toto téma k výraznému poklesu.

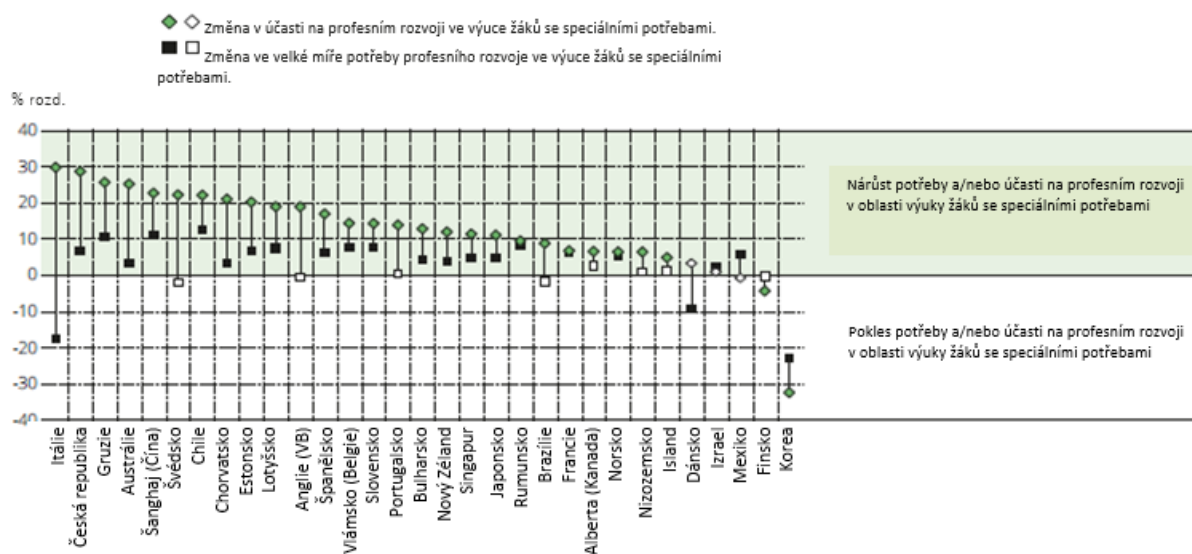
Změny pozorované mezi lety 2013 a 2018 jak v účasti, tak ve velké potřebě profesního rozvoje ve výuce žáků se speciálními potřebami by bylo možné připsat zavedení specifické státní legislativy, reforem či iniciativ.

Reforma může být odpovědná za nárůst účasti učitelů tím, že poskytne či rozšíří přístup ke konkrétním tématům profesního rozvoje. Reformy zároveň často reagují na konkrétní potřeby vzdělávacího systému a při zavádění školení mohou být uvedené potřeby přístupu ke specializovanému školení také vysoké. Např. Česká republika, která je mezi zeměmi s nejvyšším nárůstem účasti i vysoké potřeby školení v této oblasti (Obrázek I.5.11), představila v r. 2016 legislativu, která měla zajistit zákonné právo žáků se speciálními potřebami získat přístup k podpůrným opatřením ve školách hlavního vzdělávacího proudu. Zavádění této nové legislativy do praxe v České republice mohlo vést k nárůstu účasti, protože učitelé využívali specializovaného školení, aby mohli poskytnout podporu vyžadovanou legislativou. Zároveň mohl uváděné potřeby školení zvýšit nárůst zápisů žáků se speciálními potřebami do běžných státních škol (Shewbridge et al., 2016). Dalším příkladem je Chile, které od r. 2013 vypracovalo a zavedlo iniciativy pro začlenění žáků se speciálními potřebami do škol (Programas de Integración Escolar). To by mohlo vysvětlit nárůst účasti a vysoké potřeby profesního rozvoje pro výuku žáků se speciálními potřebami v Chile mezi lety 2013 a 2018 (OECD, 2017).



### Obrázek I.5.11 Změna v účasti a potřebě profesního rozvoje ve výuce žáků se speciálními potřebami mezi lety 2013 a 2018

Rozdíly v procentních bodech mezi lety 2018 a 2013 v podílu učitelů, (i) kteří se zúčastnili<sup>1</sup> a (ii) kteří uvedli velkou potřebu profesního rozvoje ve výuce žáků se speciálními potřebami.<sup>2</sup>



<sup>1</sup> Týká se aktivit profesního rozvoje, kterých se učitelé účastnili během posledních 12 měsíců před šetřením.

<sup>2</sup> „Žáci se speciálními potřebami“ jsou takoví žáci, u nichž byla potřeba speciálního vzdělávání formálně stanovena z důvodu jejich mentálního, fyzického nebo emočního znevýhodnění.

Poznámky: Hodnoty vyšší než nula odrážejí nárůst účasti nebo potřeby mezi lety 2013 a 2018, zatímco hodnoty nižší než nula odrážejí pokles účasti nebo potřeby mezi lety 2013 a 2018.

Statisticky významné hodnoty jsou označeny tmavší barvou (viz Příloha B).

Země a ekonomiky jsou seřazeny sestupně podle změny v procentu učitelů, kteří uvádějí, že výuka žáků se speciálními potřebami byla součástí jejich profesního rozvoje (TALIS 2018 – TALIS 2013).

Zdroj: OECD, TALIS 2018 Database, Tabulky I.5.27 a I.5.28.

<http://dx.doi.org/10.1787/888933932931>

U některých zemí a ekonomik by se změny v účasti učitelů na školení a potřebě takového školení mezi lety 2013 a 2018 daly vysvětlit změnami v podílu škol se žáky se speciálními potřebami (Kapitola 3 a Tabulka I.3.31). Chile, Česká republika a Itálie jsou mezi zeměmi s nejvyšším nárůstem podílu učitelů ve škole s více než 10 % žáků se speciálními potřebami a jsou také mezi zeměmi s nejvyšším nárůstem účasti na školení ve výuce žáků se speciálními potřebami (Obrázek I.5.11). V Anglii (Velká Británie), na Islandu a ve Švédsku se podíl učitelů ve školách s více než 10 % žáků se speciálními potřebami snížil, a ačkoliv se účast na školení na toto téma zvýšila, vysoká potřeba pro ně nevykazuje žádné výrazné změny, což může znamenat, že dostupnost školení tuto poptávku dostatečně uspokojila.

Korea také zažila výrazný pokles v podílu učitelů vyučujících ve školách s více než 10 % žáků se speciálními potřebami, ale na rozdíl od výše zmíněných zemí zažila jeden z nejvyšších poklesů v účasti (32 procentních bodů) a zároveň vykazuje jeden z nejvyšších poklesů velké potřeby tohoto školení (23 procentních bodů) (Tabulka I.5.27 a Tabulka I.5.28).

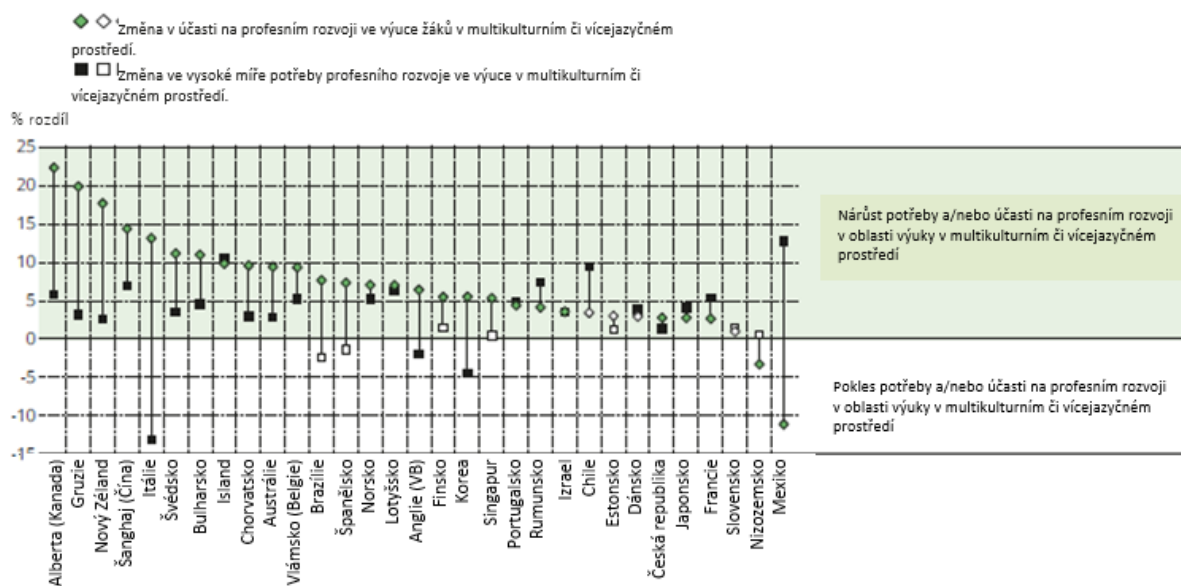
Ohledně účasti v CPD ve „výuce v multikulturním nebo vícejazyčném prostředí“ je také možné sledovat navýšení v účasti a potřebě (Obrázek I.5.12), což opět značí, že ačkoliv dostupnost se zvýšila, poptávka po školení je celkem vysoká. Výsledky ukazují, že došlo k nárůstu účasti téměř u všech zemí a ekonomik s dostupnými údaji a nárůstu v potřebě CPD ve výuce v multikulturním či vícejazyčném prostředí ve 21 ze 32 zemí a ekonomik s dostupnými údaji.

Země a ekonomiky s nejvyšším nárůstem v účasti jsou Alberta (Kanada), Gruzie, Itálie, Nový Zéland a Šanghaj (Čína) (Tabulka I.5.27). Země a ekonomiky šetření TALIS, které zažily pokles potřeby tohoto typu školení, jsou Anglie (Velká Británie), Itálie a Korea (Tabulka I.5.28).

U některých zemí a ekonomik šetření TALIS by nárůst účasti a potřeba školení v oblasti „výuky v multikulturním či vícejazyčném prostředí“ mohly odrážet změny v podílu škol, do kterých se zapisují žáci, jejichž první jazyk je odlišný od jazyka (jazyků) výuky (Kapitola 3 a Tabulka I.3.29). Např. Bulharsko, Anglie (Velká Británie), Vlámské společenství (Belgie), Island, Portugalsko a Švédsko, v nichž došlo k nárůstu účasti i potřeby (Obrázek I.5.12), také zažily za posledních deset let nárůst podílu učitelů vyučujících ve školách s více než 10 % žáků, jejichž první jazyk je odlišný od jazyka(ů) výuky. V zemích a ekonomikách, ve kterých došlo k nárůstu účasti na školení, ale ne k výraznému nárůstu potřeby, jako jsou Brazílie, Singapur a Španělsko, došlo také k výraznému poklesu učitelů vyučujících ve školách s více než 10 % žáků, jejichž první jazyk je odlišný od jazyka (jazyků) výuky.

### Obrázek I.5.12 Změna v účasti a potřeba profesního rozvoje v oblasti výuky v multikulturním či vícejazyčném prostředí mezi lety 2013 a 2018

Rozdíly v procentních bodech mezi lety 2018 a 2013 v podílu učitelů, (i) kteří se zúčastnili<sup>1</sup> a (ii) kteří uvedli velkou potřebu profesního rozvoje ve výuce v multikulturním či vícejazyčném prostředí.



<sup>1</sup> Týká se aktivit profesního rozvoje, kterých se učitelé účastnili během posledních 12 měsíců před šetřením.

Poznámky: Hodnoty vyšší než nula odrážejí nárůst účasti nebo potřeby mezi lety 2013 a 2018, zatímco hodnoty nižší než nula odrážejí pokles účasti nebo potřeby mezi lety 2013 a 2018.

Statisticky významné hodnoty jsou označeny tmavší barvou (viz Příloha B).

Země a ekonomiky jsou seřazeny sestupně podle změny v procentech učitelů, kteří uvádějí, že výuka žáků v multikulturním či vícejazyčném prostředí byla součástí jejich profesního rozvoje (TALIS 2018 – TALIS 2013).

Zdroj: OECD, TALIS 2018 Database, Tabulky I.5.27 a I.5.28.

<http://dx.doi.org/10.1787/888933932950>

Situace v Mexiku je zajímavá, protože je to země s jedním z nejvyšších poklesů podílu učitelů ve školách s více než 10 % žáků, jejichž první jazyk byl odlišný od jazyka(ů) výuky mezi lety 2008 a 2018 (-12 procentních bodů) (Kapitola 3 a Tabulka I.3.29).

V Mexiku ale došlo k nejvyššímu nárůstu potřeby (+13 procentních bodů) a nejvyššímu poklesu účasti (-11 procentních bodů) (Tabulka I.5.27 a Tabulka I.5.28). Pokles podílu učitelů pracujících ve školách s více než 10 % žáků, jejichž jazyk je odlišný od jazyka (jazyků) výuky, by mohl naznačovat efekt desegregace, protože žáci z různých nebo vícejazyčných prostředí jsou přidělováni do škol rovnoměrněji. V roce 2014 bylo do školy zapsáno pouze 10 % původní populace mezi 15. a 17. rokem věku, proto Mexiko vyvinulo v posledních letech snahu zvýšit míru inkluze těchto mladých lidí (OECD, 2018). Důsledkem je, že školy, které v minulosti nepřijímaly žáky různého původu, by teď mohly být konfrontovány s novou populací žáků, takže učitelé v těchto školách mohou mít vyšší potřebu školení v nových oblastech jako výuka žáků s multikulturním či vícejazyčným zázemím (pro další výklad změn ve složení školy, segregaci školy a demografických změnách zemí viz Kapitolu 3). Alberta (Kanada) a Švédsko jsou zajímavými příklady mechanismu profesního rozvoje, které mají řešit výuku v multikulturním a vícejazyčném prostředí (Rámeček I.5.7)

### **Rámeček I.5.7 Budování kapacity učitelů pro výuku v rozmanitém prostředí v Albertě (Kanada) a Švédsku**

#### **Alberta (Kanada)**

Prioritou vlády Albery pro své vyučující je povědomí, pochopení a potřeba podpořit žáky s různorodým etnickým a kulturním původem. Tento problém je zdůrazněn v preambuli nařízení ministerstva o vzdělání žáků a je jednotný s nástroji profesního rozvoje pro učitele. Vzdělávání v Albertě nabízí učitelům řadu zdrojů, aby se mohli dozvídat o původních obyvatelích Kanady (První národy, Métisové a Inuité), ale i porozumět současným problémům, které ovlivňují žáky z těchto komunit. Učitele podporuje také pomocí nástroje rozvoje studijních plánů Guiding Voices za účelem zahrnutí pohledů původních obyvatel do studijních plánů školy. Učitelé jsou tedy vedeni k tomu, aby do obsahu studia, hodnocení a výukových a vzdělávacích materiálů zahrnuli historii a současné realie původních obyvatel. Nástroj např. obsahuje příklady vyprávění a obrázků Prvního národa, Métisů, Inuitů a dalších skupin původních obyvatel, které lze ve třídě využít při výuce určitých předmětů. Poskytuje také návody, jak mohou učitelé určitými postupy při výuce předcházet sociální exkluzi mezi žáky. Tento podpůrný mechanismus vyniká nad ostatními, protože se zaměřuje na budování silného základu znalostí a povědomí mezi učiteli společně s konkrétními výukovými strategiemi a jinde využitelnými zdroji, aby podpořil informované zavedení doporučených praktik.

#### **Švédsko**

Ve Švédsku je kapacita učitelů vyučovat v různorodém prostředí budována od počátečního vzdělávání po příležitosti profesního rozvoje v zaměstnání neustále. Učitelé mají příležitosti zkoušet a učit se nové strategie, které jim mají pomoci zvládat různorodost při výuce, národní agentura ve Švédsku nabízí kurzy v oblasti nově přichozích dětí a dětí hovořících více jazyky s cílem podpořit učitele v odborném vedení nově přichozích žáků, ve výuce konkrétního předmětu a učení se švédštiny jako druhého jazyka. Tyto obsahové oblasti jsou důležitými prvky v profesním rozvoji švédských učitelů při výuce v multikulturním a vícejazyčném prostředí.

---

*Zdroje: Alberta Education (2015), Guiding Voices, [www.learnalberta.ca/content/fumigv/index.html](http://www.learnalberta.ca/content/fumigv/index.html) (accessed 1 March 2019); Cerna, L., et al. (2019), "Strength through diversity's Spotlight Report for Sweden", OECD Education Working Papers, No. 194, <https://doi.org/10.1787/059ce467-en>.*

Vztah mezi změnami v účasti a potřebě školení o dovednostech ICT vykazuje méně jasně tendence (Obrázek I.5.13). Ve 20 zemích a ekonomikách lze sledovat výrazný nárůst účasti, kdežto 8 ze 32 zemí a ekonomik s dostupnými údaji uvádí výrazný pokles velké potřeby tohoto školení a 10 z těchto 32 zemí uvádí výrazný nárůst vysoké potřeby tohoto školení. Ve Finsku (+27 procentních bodů) a Norsku (+25 procentních bodů) došlo k nejvyššímu nárůstu účasti (Tabulka I.5.27). Estonsko, Island, Itálie, Korea a Švédsko vykazují nárůst účasti spolu s poklesem velké potřeby. Rakousko, Česká republika, Rumunsko a Mexiko uvádí pokles účasti na školení ICT, Mexiko k tomu i výrazný pokles potřeby.

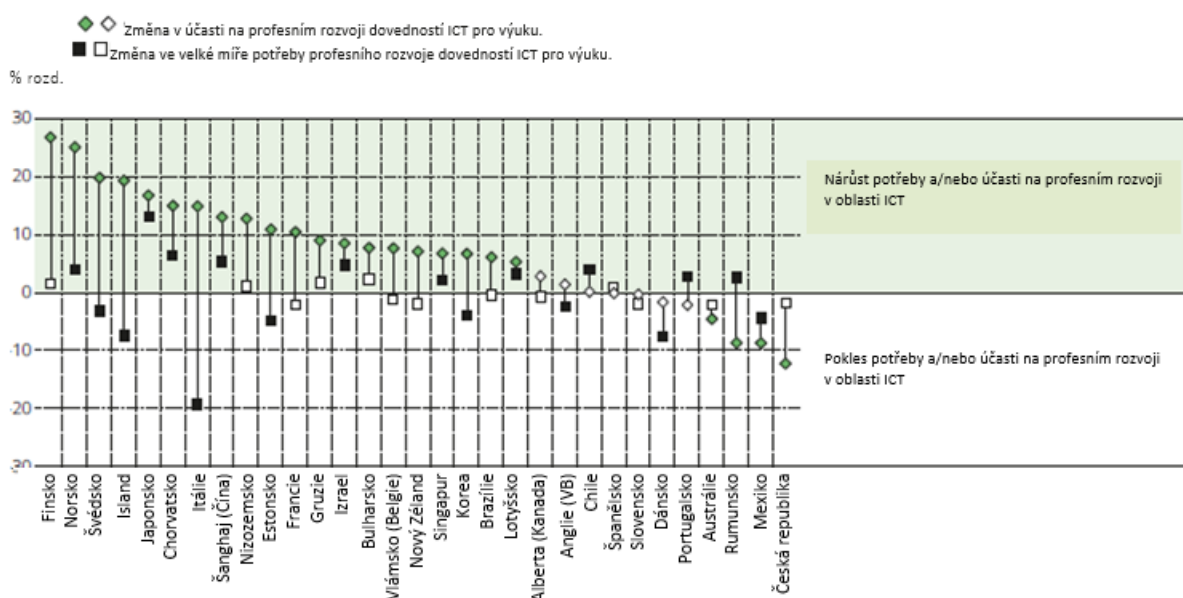
V severských státech dochází, k zajímavé situaci, když se porovnají změny v účasti a potřebě školení ICT se změnami podílu učitelů, kteří často či vždy nechávají žáky využívat ICT pro projekty nebo práci ve třídě (Kapitola 2 a Tabulka I.2.4).

Mezi lety 2013 a 2018 jsou Finsko, Island a Švédsko mezi zeměmi, v nichž došlo k nejvyššímu nárůstu podílu učitelů, kteří využívají digitální technologie k podpoře výuky žáků.

Zároveň ve třech zemích také došlo k nejvyššímu nárůstu podílu učitelů, kteří se účastnili školení ICT (Obrázek I.5.13). Bylo by možné říci, že školení na Islandu a ve Švédsku bylo efektivní, protože spolu s vyšším nárůstem podílu učitelů, kteří využívají technologie ve třídě, došlo také k výraznému poklesu potřeby školení v této oblasti.

### Obrázek I.5.13 Změna v účasti a potřebě profesního rozvoje v oblasti ICT pro výuku mezi lety 2013 a 2018

Rozdíly v procentních bodech mezi lety 2018 a 2013 v podílu učitelů, (i) kteří se zúčastnili<sup>1</sup> a (ii) kteří uvedli velkou potřebu profesního rozvoje dovedností ICT<sup>2</sup> pro výuku.



<sup>1</sup> Týká se aktivit profesního rozvoje, kterých se učitelé účastnili během posledních 12 měsíců před šetřením.

<sup>2</sup> ICT: Informační a komunikační technologie.

Poznámky: Hodnoty vyšší než nula odrážejí nárůst účasti nebo potřeby mezi lety 2013 a 2018, zatímco hodnoty nižší než nula odrážejí pokles účasti nebo potřeby mezi lety 2013 a 2018.

Statisticky významné hodnoty jsou označeny tmavší barvou (viz Příloha B).

Země a ekonomiky jsou seřazeny sestupně podle změny v procentech učitelů, kteří uvádějí, že výuka dovedností ICT byla součástí jejich aktivit profesního rozvoje (TALIS 2018 – TALIS 2013).

Zdroj: OECD, TALIS 2018 Database, Tabulky I.5.27 a I.5.28.

<http://dx.doi.org/10.1787/888933932969>

Zavádění politických reforem, které podporují využívání ICT ve třídách, by mohlo vysvětlit nárůst účasti a potřeby pro toto školení v několika zemích. Např. reforma osnov ve Finsku z roku 2016 kladla důraz na poskytování digitálních zdrojů vyučujícím, které měly podpořit výuku. Strategie celoživotního vzdělávání v Estonsku pro rok 2020 zdůraznila potřebu zavést do procesu vzdělávání moderní digitální technologie (OECD, 2015). Zavedení těchto kurikulárních iniciativ v oblasti ICT by pak mohlo v těchto zemích vysvětlit zvýšenou účast na tomto typu školení.



## Obsah profesního rozvoje, subjektivně vnímaná zdatnost a efektivní praxe ve třídě

Kromě popisu obsahu CPD navštěvovaných učitelů je potřeba zhodnotit, zda související školení má spojitost s implementací pedagogických postupů. Jak již bylo uvedeno v této kapitole, cílem aktivit CPD je poskytnout příležitosti ke školení učitelů s očekáváním, že toto školení bude mít vliv na jejich postupy při výuce a ovlivní výsledky žáků. Pozitivní vztah mezi školením CPD označených učitelů za efektivní a jejich mírou uspokojení z práce a subjektivně vnímanou zdatností se tato kapitola zabývala výše. V této části se tyto vztahy dále zkoumají pomocí souvislostí mezi účastí učitelů na konkrétních oblastech CPD s mírou subjektivně vnímané zdatnosti a praxe v těchto oblastech.

Zejména byly zkonstruovány regresní modely, které měly popsat vztah mezi: 1) účastí na školení CPD o pedagogické praxi a zavedení efektivní praxe ve třídě; 2) účastí na školení CPD o zvládnutí třídy a míře subjektivně vnímané zdatnosti učitelů při zvládnutí třídy; 3) účastí na školení CPD při výuce v multikulturním/vícejazyčném prostředí a míra subjektivně vnímané zdatnosti při výuce v multikulturním prostředí.

První zkoumaný vztah sleduje spojitost mezi účastí alespoň na jednom ze třech školení CPD zaměřených na pedagogickou praxi („pedagogické kompetence pro výuku mých předmětů“, „přístupy k individualizovanému učení“ a „výuka průřezových dovedností“) a zavedení efektivní praxe ve třídě (podle škály praxe, která zahrnuje položky efektivní praxe v oblasti srozumitelnosti výuky, kognitivní aktivace a zvládnutí třídy). Po kontrole charakteristik učitelů (jako pohlaví a délka praxe) vykazují učitelé téměř ve všech zemích a ekonomikách šetření TALIS, kteří se účastnili alespoň jedné ze školicích aktivit v pedagogické praxi, častěji vyšší míru zavedení efektivní praxe než učitelé, kteří se takového školení neúčastnili. Tento vztah je obzvláště silný v Kolumbii, Kazachstánu, Koreji, Jižní Africe a Ruské federaci (Tabulka I.5.29).

Druhý vztah se skládá ze souvislosti mezi účastí učitelů na školení CPD v oblasti „chování žáků a vedení třídy“ a škály subjektivně vnímané zdatnosti učitelů při zvládnutí třídy. Po kontrole charakteristik učitelů v průměru v OECD uvádějí učitelé, kteří se zúčastnili CPD zaměřeného na zvládnutí třídy, častěji vyšší míru subjektivně vnímané zdatnosti při zvládnutí třídy než učitelé, kteří se tohoto typu školení nezúčastnili. To platí pro učitele ve třech z pěti zemí a ekonomik, které se účastnily šetření TALIS. Souvislost mezi školením o zvládnutí třídy a subjektivně vnímanou zdatností v této oblasti je obzvláště silná v Gruzii, Izraeli, Kazachstánu, Šanghaji (Čína), Jižní Africe a ve Spojených arabských emirátech (Tabulka I.5.30).

Poslední zkoumaný vztah představuje souvislost mezi účastí na alespoň jednom nebo dvou školicích aktivitách zaměřených na multikulturalismus („výuka v multikulturním či vícejazyčném prostředí“ a „komunikace s lidmi z různých kultur či zemí“) a škálou subjektivně vnímané zdatnosti učitelů v multikulturním prostředí. Po kontrole charakteristik učitelů ve 41 zemích učitelé, kteří se zúčastnili alespoň jedné aktivity školení o multikulturní výuce, uvádějí v této oblasti vyšší míru subjektivně vnímané zdatnosti než učitelé, kteří se nezúčastnili ani jedné z těchto dvou školicích aktivit. Vztah je obzvláště silný v Koreji a Šanghaji (Čína), ale jediné země/ekonomiky, kde tato souvislost není výrazná, jsou Alberta (Kanada), Chile, Island, Nizozemsko, Saúdská Arábie a Slovensko (Tabulka I.5.31).

Tato zjištění naznačují, že účast učitelů na profesním rozvoji má ve většině zemí a ekonomik souvislost se zavedením efektivní praxe a budováním důvěry ve vlastní výkon práce. Ačkoliv je třeba být obezřetný při vyvozování kauzálních závěrů, tyto výsledky zrcadlí předchozí zjištění o vztahu mezi školením, subjektivně vnímanou zdatností a praxí (Barrera-Pedemonte, 2016; Fischer et al., 2018). Vztah mezi školením a subjektivně vnímanou zdatností by se neměl přehlížet, protože ovlivnění přesvědčení učitelů ohledně jejich praxe je prvním krokem ke zlepšení výuky ve třídách (Guskey and Yoon, 2009).

## PODPORA PROFESNÍHO ROZVOJE PRO UČITELE A VEDOUCÍ PRACOVNÍKY ŠKOL

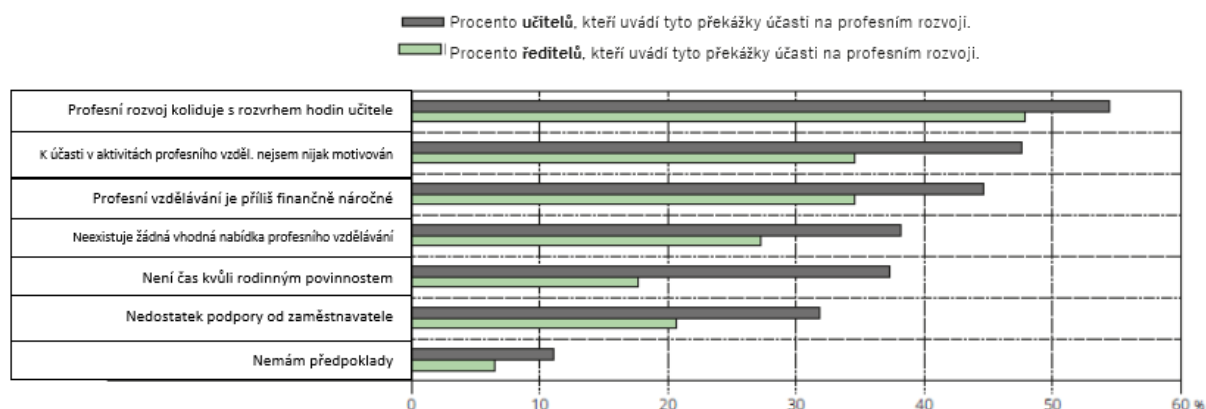
Velká část úspěchu aktivit CPD spočívá v jejich designu a implementaci (Darling-Hammond, Hyler and Gardner, 2017). Obsah by měl být propojen s osnovami, brát v úvahu zkušenosti učitelů a shodovat se s jejich potřebami (Opfer and Pedder, 2011). Ale žádný program profesního rozvoje nemůže být úspěšný, pokud se jej učitelé a vedoucí pracovníci škol neúčastní. Tvůrci strategií musí tedy vzít v úvahu možné překážky účasti učitelů na těchto školeních a určit podpůrné mechanismy, které přispějí k jejich účasti. Účast na programech CPD by neměla být vnímána pouze jako odpovědnost učitelů a ředitelů. Výkonné vzdělávací systémy poskytují vedení a podporu učitelům a ředitelům, která jim má pomoci zvolit nejvhodnější školení a zúčastnit se jej (Darling-Hammond et al., 2017; Jensen et al., 2016). Tato část popisuje hlavní překážky v přístupu ke školení z pohledu učitelů a ředitelů a dále zkoumá míru podpory, která se učitelům dostává, a jaký to má vztah ke skutečné účasti na programech školení.

### Překážky účasti na profesním rozvoji

Školení TALIS předložilo učitelům a ředitelům seznam sedmi možných překážek účasti na školení CPD a položilo jim otázku, do jaké míry souhlasí s tím, že tyto problémy představovaly v době provádění šetření překážku účasti („rozhodně nesouhlasím“; „nesouhlasím“; „souhlasím“; „rozhodně souhlasím“). V průměru v OECD většina učitelů (54 %) a ředitelů (48 %) „souhlasí“ nebo „rozhodně souhlasí“, že profesní vzdělávání „koliduje s pracovním rozvrhem učitelů/ředitelů“ (Obrázek I.5.14). Procento učitelů, kteří uvedli „kolizi s pracovním rozvrhem“ se napříč zeměmi šetření TALIS výrazně liší, a to od obzvláště vysokých hodnot v Koreji (88 %) a Japonsku (87 %) po velmi nízké procento v Gruzii (20 %) (Tabulka I.5.36). Co se týče ředitelů, Japonsko je opět v horní části škály, kde 82 % ředitelů uvádí jako překážku kolizi rozvrhu, ale v Chorvatsku to jako překážku uvádí pouze 7 % ředitelů (Tabulka I.5.40).

### Obrázek I.5.14 Typy překážek účasti učitelů a ředitelů na profesním rozvoji

Výsledky vyplývající z odpovědí učitelů pro druhý stupeň a ředitelů (průměr OECD).<sup>1,2</sup>



<sup>1</sup> Průměr OECD zahrnuje 31 zemí pro učitele a 30 zemí pro ředitele (viz Příloha B).

<sup>2</sup> Zahrnuje učitele a ředitele, kteří „souhlasí“ nebo „rozhodně souhlasí“, že následující prvky představují překážku účasti na profesním rozvoji.

Hodnoty jsou seřazeny sestupně podle procent učitelů, kteří uvedli následující překážky účasti profesního rozvoje.

Zdroj: OECD, TALIS 2018 Database, Tabulky I.5.36 a I.5.40.

<http://dx.doi.org/10.1787/888933932988>

Tyto výsledky by neměly být překvapivé, protože bylo zjištěno, že čas určený ke školení je jednou z hlavních překážek pro zavedení efektivního CPD (Scribner, 1999; Sparks, 2002). Systémy by se měly snažit přidělit hodiny pro účast učitelů a ředitelů na školení v rámci jejich pravidelných pracovních rozvrhů, ať už přes formální kanály (jako účast na kurzech či seminářích) nebo přes neformální kanály (jako spolupráce s kolegy) (Darling-Hammond, Hyler and Gardner, 2017; Jensen et al., 2016).

Druhou největší uváděnou překážkou jak pro učitele (48 %), tak pro ředitele (35 %) je, že „k účasti v aktivitách profesního vzdělávání nejsem nijak motivován/a.“ (Obrázek I.5.14). Rozdíly mezi zeměmi ohledně uvádění „nedostatku pobídek“ jako překážky účasti na aktivitách CPD jsou vysoké, tento problém uvádí 85 % učitelů v Portugalsku a Saúdské Arábii, ale pouze 15 % učitelů v Estonsku a Kazachstánu (Tabulka I.5.36). V případě ředitelů „nedostatek pobídek“ jako překážku uvádí 84 % v Saúdské Arábii, ale jen 4 % v Singapuru (Tabulka I.5.40).

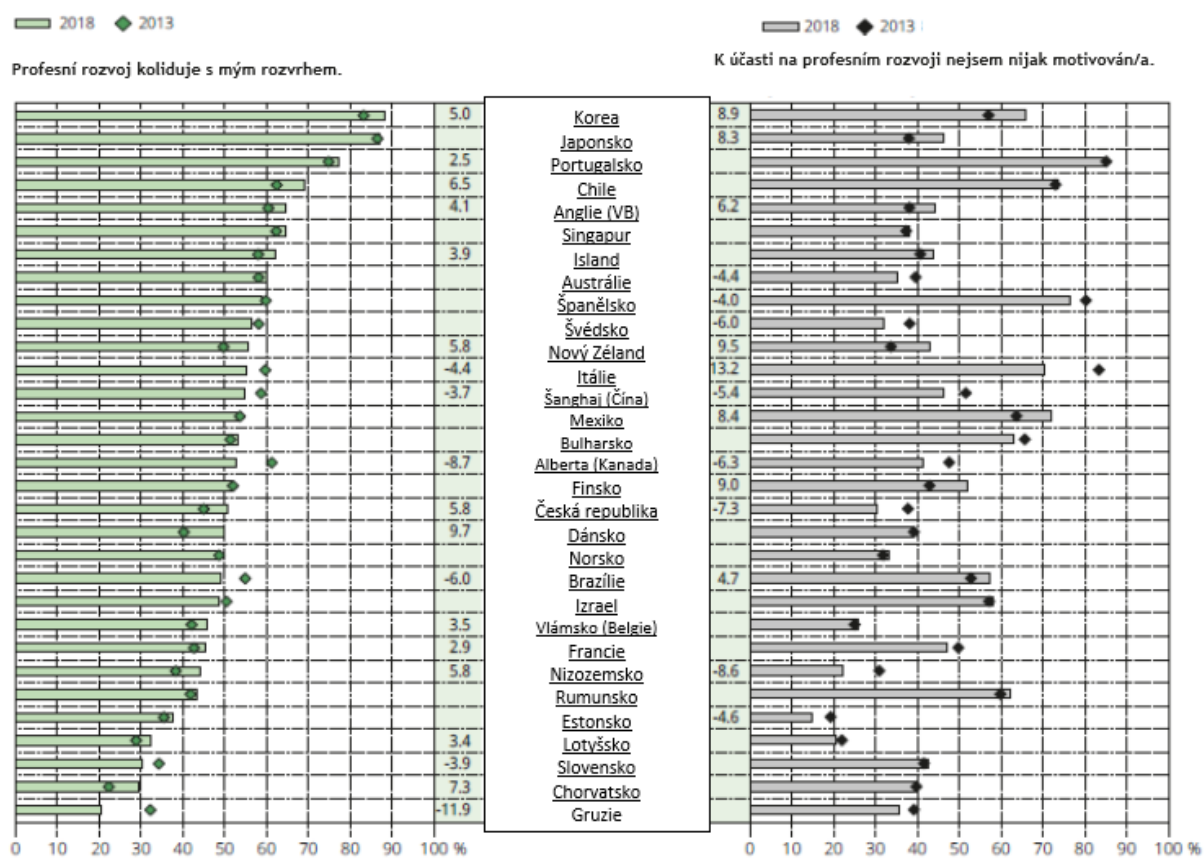
Problém pobídek k účasti na CPD se pojí s otázkou toho, co motivuje učitele a ředitele zapojit se do dalšího školení (Richter et al., 2011). Důležitým aspektem účasti na školení CPD je postup v kariéře, protože účast na CPD se převážně projevuje ve shromažďování kreditů, které lze proměnit v povýšení (OECD, 2013). Školení CPD by nemělo být chápáno pouze jako mechanismus pro postup v kariéře; mělo by se brát také jako prostředek pro výuku a zlepšování. Mnoho učitelů a ředitelů CPD přitahuje, protože nabízí příležitost řešit situace či problémy, kterým čelí každý den (Scribner, 1999). Jedním z osvědčených incentívů programů CPD je vytvoření nabídky, v níž se obsah shoduje s potřebami učitelů a ředitelů (Opfer and Pedder, 2011).

Šetření TALIS dává možnost analyzovat změny v překážkách školení CPD pro učitele mezi lety 2013 a 2018 (Obrázek I.5.15). U učitelů ve 14 zemích a ekonomikách s dostupnými údaji došlo k výraznému nárůstu označení „kolize s rozvrhem učitele“ jako překážky účasti. Největší nárůst je pozorován v Dánsku (+10 procentních bodů) a Chorvatsku (+7 procentních bodů), ale v 6 ze 32 zemí a ekonomik s dostupnými údaji došlo v této oblasti k výraznému poklesu: Gruzie (-12 procentních bodů) a Alberta (Kanada) (-9 procentních bodů) vykazují mezi lety 2013 a 2018 největší pokles (Tabulka I.5.39).

Co se týče změn v „nedostatku pobídek“ jako překážky účasti na aktivitách CPD v čase, lze sledovat, že v 9 ze 32 zemí s dostupnými údaji došlo k výraznému poklesu označení nedostatku pobídek za překážku. Pokles je obzvláště vysoký v Itálii (-13 procentních bodů), Nizozemsku (-9 procentních bodů) a České republice (-7 procentních bodů). V 6 ze 32 zemí s dostupnými údaji ale došlo k výraznému nárůstu podílu učitelů, kteří označili „nedostatek pobídek“ za překážku. Země s nejvyššími nárůsty jsou: Nový Zéland (+10 procentních bodů), Finsko (+9 procentních bodů), Korea (+9 procentních bodů) a Mexiko (+8 procentních bodů).

## Obrázek I.5.15 Změna v překážkách účasti učitelů na profesním rozvoji od r. 2013 do 2018

Procento učitelů pro druhý stupeň, kteří uvedli následující překážky účasti na profesním rozvoji.<sup>1</sup>



<sup>1</sup> Zahrnuje učitele, kteří „souhlasí“ nebo „rozhodně souhlasí“, že následující oblasti představují překážku účasti na profesním rozvoji.

Poznámky: Uvedeny jsou pouze země a ekonomiky s dostupnými údaji pro rok 2013 a 2018.

Statisticky výrazná změna mezi lety 2013 a 2018 (TALIS 2018 – TALIS 2013) je uvedena vedle kategorie a názvu země/ekonomiky (viz Přílohu B).

Země a ekonomiky jsou seřazeny sestupně podle procent učitelů pro druhý stupeň, kteří uvádějí, že profesní rozvoj koliduje s rozvrhem učitele, což představuje překážku jejich účasti na profesním rozvoji v roce 2018.

Zdroj: OECD, TALIS 2018 Database, Tabulka I.5.39.

<http://dx.doi.org/10.1787/888933933007>

Snahy snižovat překážky pro přístup učitelů k profesnímu rozvoji v zemích jako Gruzie (pokles podílu učitelů, kteří uvedli jako překážku „kolizi v rozvrhu“ o -12 procentních bodů) a Itálie (pokles podílu učitelů, kteří uvedli jako překážku „kolizi v rozvrhu“ o -4,4 procentních bodů) (Tabulka I.5.39) by se daly vysvětlit konkrétními iniciativami dále podpořit zapojení učitelů do profesního školení (Rámeček I.5.8).

U ředitelů došlo mezi lety 2013 a 2018 jen k několika výrazným změnám v podílu těch, kteří uvedli překážky ve školení CPD (Tabulka I.5.43). V 5 ze 32 zemí a ekonomik s dostupnými údaji došlo k výraznému nárůstu podílu ředitelů, kteří označili jako překážku účasti na CPD kolizi s rozvrhem: Česká republika (+22 procentních bodů), Finsko (+17 procentních bodů), Norsko (+17 procentních bodů), Vlámsko (Belgie) (+15 procentních bodů) a Slovensko (+15 procentních bodů). V 5 ze 33 zemí a ekonomik s dostupnými údaji dále došlo

k výraznému nárůstu podílu ředitelů, kteří označili za překážku v účasti nedostatek pobídek: Korea (+15 procentních bodů), Japonsko (+14 procentních bodů), Gruzie (+9 procentních bodů), Vlámko (Belgie) (+8 procentních bodů) a Šanghaj (Čína) (+8 procentních bodů).

### **Rámeček I.5.8 Nastavení incentív a příležitostí tak, aby odpovídaly potřebám profesního rozvoje učitelů v Gruzii a Itálii**

#### **Gruzie**

Plán profesního rozvoje učitelů v Gruzii je klíčovou součástí komplexního Plánu náboru učitelů, hodnocení, profesního rozvoje a kariérního postupu (2015). Plán nabízí gruzínským učitelům příležitosti kariérního postupu pomocí různých statusů učitele: praktikant, zkušený učitel, vedoucí učitel a mentor. Všichni již zaměstnaní a noví učitelé mají složit kvalifikační zkoušku, díky které získají status zkušeného učitele. Učitelé se musí účastnit několika povinných a nepovinných aktivit profesního rozvoje, kde získají kredity, díky nimž si udrží či vylepší svůj status. Hlavní složkou plánu představeného v roce 2016 je navýšení počtu volitelných aktivit, které nahrazují povinné aktivity pro učitele. To dává učitelům větší pružnost, takže si mohou nastavit svůj profesní rozvoj podle svých potřeb a zájmů. Učitelé mají také finanční pobídky k tomu, aby si zlepšovali svůj status účastí na aktivitách profesního rozvoje. Podle statusu pak dostávají vyšší plat. Program je také výjimečný tím, že učitelům nabízí příležitost sebereflexe pomocí sebehodnocení, což zahrnuje plán individuální práce navržený učitelem, sebehodnocení výkonnosti a identifikaci potřeb profesního rozvoje.

#### **Itálie**

Jedním z cílů italské vlády je autonomie na úrovni školy jako klíčový nástroj zlepšení vzdělávání. Vzhledem k tomuto zaměření jsou předpisy profesního rozvoje na úrovni školy a jejich výběr učiteli klíčovou funkcí reformy Dobrá škola (La Buona Scuola), představené v r. 2015. Reforma činí profesní školení povinným, stálým a uspořádaným. Tyto předpisy mají reagovat na nízkou účast italských učitelů na aktivitách profesního rozvoje. Zprv, italská vláda investovala velké finance (1,5 miliard EUR) výhradně do školení v oblastech systémových dovedností (autonomie školy, hodnocení a inovativní výuka) a dovedností pro 21. století (jako digitální dovednosti, plány školní práce) a dovedností pro inkluzivní vzdělávání. Zadruhé, program je výjimečný tím, že učitelům poskytuje individualizovaný přístup a rozsah, takže se mohou účastnit profesního rozvoje podle svých potřeb. Učitelé dostávají k dispozici 500 EUR ročně na tzv. „Kartu učitele“, aby se mohli zúčastnit školicích aktivit, zakoupit materiály (knihy, vstupenky na konference atd.), a nabízí relevantní způsoby, jak sladit nabídku školení s požadavky na něj pomocí digitální platformy.

---

*Zdroje: Government of Georgia (2015), [Decree of the Government of Georgia no. 68: Initiating teacher activities, approving professional development and career progression scheme, Chapter V, <https://matsne.gov.ge/document/view/2739007?publication=0> (accessed 8 April 2019); OECD (2017), Education Policy Outlook: Italy, [www.oecd.org/education/Education-Policy-Outlook-Country-Profile-Italy.pdf](http://www.oecd.org/education/Education-Policy-Outlook-Country-Profile-Italy.pdf).*



Nárůst vnímaných překážek ve formě „nedostatku pobídek“ a „kolize s pracovním rozvrhem“ napříč časovým obdobím by bylo možné částečně vysvětlit snížením rozpočtu v mnoha zemích (OECD, 2015). Nedostatek finančních zdrojů by mohl znamenat nedostatek lidských zdrojů, který zvyšuje zátěž současných zaměstnanců a představuje překážku profesního rozvoje. Nedostatek prostředků také omezuje možnosti zavedení konkrétních odměn pro učitele a ředitele, kteří se zapojují do aktivit profesního rozvoje.

### **Rámeček I.5.9 Překážky účasti učitelů na aktivitách profesního rozvoje na prvním a druhém stupni (viz výše)**

Ačkoliv účast na aktivitách CPD je obecně vysoká, zhruba polovina učitelů na druhém stupni (v průměru v OECD) souhlasí či naprosto souhlasí, že profesní vzdělávání „koliduje s mým pracovním rozvrhem“ (54 %), „k účasti aktivitách profesního vzdělávání nejsem nijak motivován/a“ (48 %) nebo že školicí programy jsou „příliš finančně náročné“ (45 %) (Tabulka I.5.36). Na druhou stranu učitelé pro první stupeň pocíťují obecně méně překážek účasti na aktivitách CPD než učitelé pro druhý stupeň. Učitelé pro první stupeň v 7 až 8 (podle oblasti) ze 13 zemí a ekonomik s dostupnými údaji pro ISCED 1 a 2 méně často souhlasí nebo naprosto souhlasí, že „k účasti na profesním rozvoji nejsou žádné pobídky“ nebo že „profesní rozvoj koliduje s rozvrhem hodin učitele“ (Tabulka I.5.37). Nejvyšší rozdíly u kolize rozvrhu hodin se vyskytují v CABA (Argentina) (-11 procentních bodů u učitelů pro první stupeň) a Anglii (-17 procentních bodů u učitelů pro první stupeň). Opačný vzorec lze sledovat ve Francii, kde se procento učitelů, kteří uvádí kolizi rozvrhu hodin jako překážku školení, snižuje z 61 % u prvního stupně na 46 % u druhého stupně, což je rozdíl 15 procentních bodů. Kolize rozvrhu hodin, nedostatek podpory zaměstnavatelů a pocit, že k účasti na profesním rozvoji není žádná motivace, se mezi zeměmi a ekonomikami velmi shodují (Tabulka I.5.36). V tomto smyslu není překvapivé, že ve Francii zároveň s poklesem rozdílu mezi učitelé pro první a druhý stupeň v kolizi rozvrhu jako překážky také došlo k poklesu rozdílu mezi těmito dvěma stupni vzdělávání v oblasti „nedostatku podpory zaměstnavatele“ (-19 procentních bodů) a nedostatku „pobídek k účasti na profesním rozvoji“ (-5 procentních bodů).

Na úrovni vyššího sekundárního vzdělávání se podle překážek vyvíjí změny různými směry a neobjevuje se žádná speciální tendence. Nicméně v 5 z 11 zemí a ekonomik s dostupnými údaji pro ISCED 2 a 3 došlo k výraznému nárůstu v procentech učitelů, kteří uvádí „kolizi s rozvrhem učitele“ jako překážku školení, s největším rozdílem v Albertě (Kanada) a Dánsku (obě o 9 procentních bodů výše u středoškolských učitelů) (Tabulka I.5.38).

### **Dostupná podpora pro účast učitelů na profesním rozvoji**

Po určení překážek CPD je nezbytné poskytnout podporu učitelům, aby je mohli překonat. Tyto podpůrné snahy zahrnují všechny části vzdělávacích systémů, a to od centrální správy po vedení místních škol (Jensen et al., 2016). Výsledky šetření TALIS 2013 ukázaly důležitost finanční podpory pro účast na profesním rozvoji (OECD, 2014), ale odpovídající podporu lze poskytnout i přidělením času na školení či poradenství ohledně dalšího školení (Darling-Hammond, Hyler and Gardner, 2017).

Země a ekonomiky šetření TALIS měly možnost se rozhodnout, zda otázky zaměřené na podporu účasti na CPD zařadí, či ne. Údaje jsou dostupné ze 43 zúčastněných zemí

a ekonomik. Učitelé měli ze seznamu osmi možností vybrat podpůrné mechanismy, kterých se jim pro jejich školení CPD dostalo. V průměru v zemích TALIS, které zařadily tuto otázku, byly učitelé častěji zdůrazňované následující položky: „uvolnění od vyučovací povinnosti kvůli aktivitám, které probíhají v běžné pracovní době“ (48 % učitelů); „byly mi poskytnuty materiály potřebné k těmto aktivitám“ (38 %); „úhrada či kompenzace příslušných nákladů“ (34 %). Nejméně zmiňovanou možností bylo „navýšení platu“ (10 % učitelů) (Tabulka I.5.44).

Na základě odpovědí učitelů byl sestrojen souhrnný ukazatel, který indikuje, zdali učitel uvedl alespoň jednu z osmi možností podpory. Celkem mezi těmito 43 účastníky šetření TALIS uvedlo více než 75 % učitelů, že se jim během několika měsíců před šetřením dostalo alespoň jednoho typu podpory k účasti na aktivitě profesního rozvoje (Tabulka I.5.45). Devět z deseti učitelů uvádí, že se jim dostalo nějaké podpory v České republice (93 %), Estonsku (93 %), Lotyšsku (93 %), ve Vietnamu (91 %) a v Austrálii (91 %). Země s poměrně nízkým podílem učitelů, kteří uvedli jakoukoliv formu podpory, jsou Španělsko (59 %), Itálie (54 %), Mexiko (47 %) a Portugalsko (44 %).

Ve 13 zemích učitelé ze soukromých škol častěji uvedli, že se jim dostalo nějaké podpory pro účast na školení CPD než učitelé z veřejných škol (Tabulka I.5.45). Rozdíl je obzvláště výrazný v Mexiku (+26 procentních bodů v soukromých školách), Turecku (+17 procentních bodů), ve Španělsku (+12 procentních bodů) a v Norsku (+11 procentních bodů). Ve 13 zemích a ekonomikách je podíl učitelů ve venkovských školách, kterým se dostalo alespoň jednoho typu podpory, výrazně vyšší než podíl učitelů v městských školách. Rozdíl je obzvláště výrazný v Brazílii (+12 procentních bodů ve prospěch venkovských škol), Albertě (Kanada) (+11 procentních bodů), ve Španělsku (+11 procentních bodů), v Chorvatsku (+11 procentních bodů) a na Novém Zélandu (+10 procentních bodů).

Tato část začínala premisou, že podpora je důležitá pro účast učitelů na CPD. Obrázek I.5.16 zkoumá tuto spojitost na úrovni jednotlivých zemí pomocí souvislosti mezi účastí na počtu různých aktivit CPD a podporou pro tuto účast. Výsledky ukazují pozitivní vztah mezi podporou obdrženou učitelé a celkovou účastí na aktivitách CPD (lineární korelační koeficient  $r$  je  $r = ,59$  v zemích OECD a  $r = ,50$  ve 43 zemích šetření TALIS). Procentuální hodnoty nad průměrem OECD u účasti i podpory lze sledovat u 12 zemí, naopak procentuální hodnoty výrazně pod průměrem OECD u podpory i účasti lze sledovat u 7 zemí.

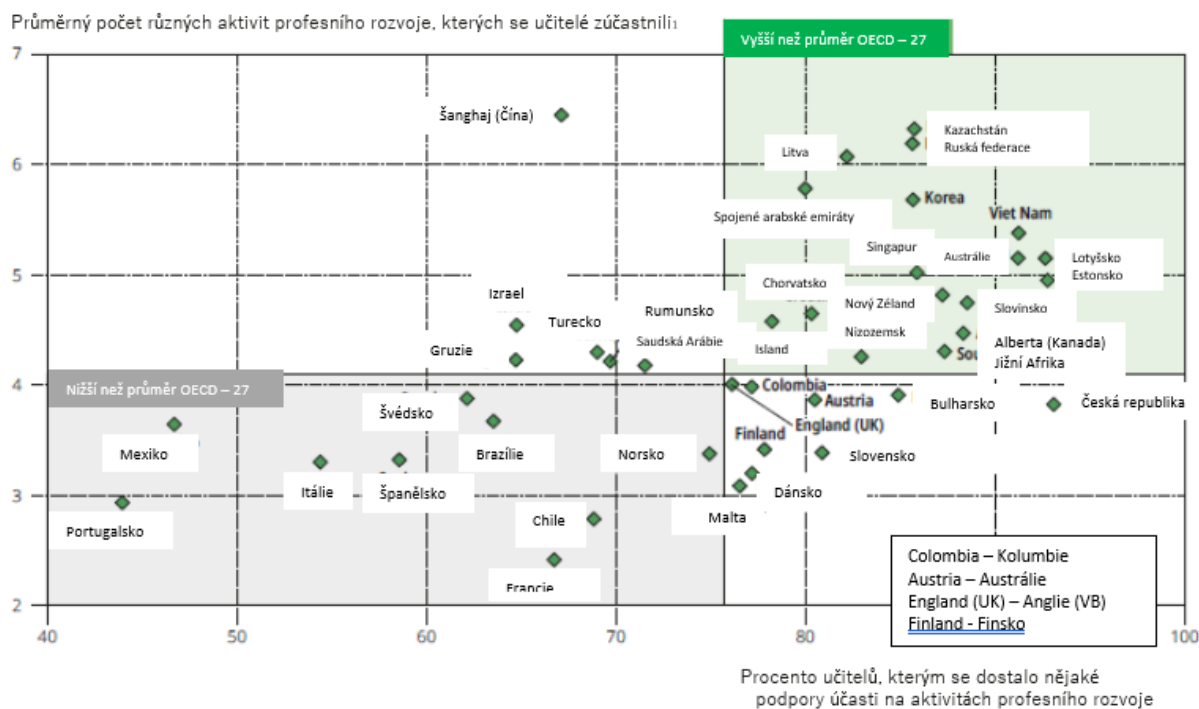
Země v levém horním kvadrantu vykazují vysokou míru účasti i přesto, že mají poměrně nízkou míru podpory, jako je tomu v Gruzii, Izraeli, Rumunsku, Saúdské Arábii, Šanghaji (Čína) a Turecku. Účast na CPD v rámci těchto systémů může být povinná, nebo mohou mít silné incentivy pro učitele zapojit se do CPD. Vzhledem k podílu učitelů, kteří uvádí, že se jim pro jejich školení dostává podpory, by země a ekonomiky v pravém dolním kvadrantu (jako Kolumbie, Finsko, Dánsko) měly mít vyšší míru účasti na aktivitách CPD. Je možné, že vyšší míře účasti brání jiné faktory než podpora, jako třeba motivace pro další školení nebo jiné překážky.

Osm typů podpory lze seskupit do dvou odlišných skupin: finanční podpora a nefinanční podpora<sup>10</sup>. Hlubší analýza na úrovni učitelů umožňuje lepší pochopení vztahu těchto různých typů podpory k účasti na různých typech profesního rozvoje. Výsledky šetření TALIS ukazují, že po kontrole charakteristik učitelů ve všech 43 zemích a ekonomikách s dostupnými údaji se učitelé, kteří uvádí, že se jim dostalo alespoň jednoho typu nefinanční podpory, častěji účastní dalších aktivit profesního rozvoje (Tabulka I.5.46). Stejně i učitelé ve 40 zemích a ekonomikách, kteří uvedli, že se jim dostalo alespoň jednoho typu finanční podpory, se také častěji účastní dalších aktivit profesního rozvoje (Tabulka I.5.16). Důkazy potvrzují důležitost obou typů podpory účasti učitelů na aktivitách CPD a výsledky naznačují, že učitelé těžší jak z finanční, tak nefinanční podpory. Systémy jako takové by se neměly soustředit pouze na

finanční pobídky ke zvýšení účasti, jako zvýšení platu za účast, ale také na nefinanční faktory, jako je možnost flexibilního rozvrhu pro umožnění účasti nebo poskytnutí materiálů potřebných pro aktivity.

### Obrázek I.5.16 Účast na profesním rozvoji a míra získané podpory

Výsledky jsou založeny na odpovědích učitelů pro druhý stupeň.<sup>1</sup>



<sup>1</sup> Týká se aktivit profesního rozvoje, kterých se učitelé účastnili během posledních 12 měsíců před šetřením.

Poznámky: Uvedeny jsou pouze země a ekonomiky s dostupnými údaji pro průměrný počet různých aktivit profesního rozvoje, kterých se učitelé účastnili, a pro procento učitelů, kterým se dostalo jakékoliv podpory za účast na aktivitách profesního rozvoje.

Průměr OECD-27 zahrnuje všechny země OECD šetření TALIS 2018 s výjimkou Belgie, Japonska, Maďarska a Spojených států.

Zdroj: OECD, TALIS 2018 Database, Tabulky I.5.7 a I.5.45.

<http://dx.doi.org/10.1787/888933933026>

## Poznámky

1. Profesní rozvoj chápaný v širokém smyslu zahrnuje všechny příležitosti školení od úvodního vzdělání po další profesní školení. Z analytických důvodů rozdělilo šetření TALIS analýzu těchto příležitostí školení mezi různé kapitoly. Kapitola 4 se zaměřuje na počáteční aktivity profesního rozvoje před nástupem do profese a příležitosti školení (uvádění do profese a mentoring) pro ty, kdo jsou v profesi či ve škole noví. Kapitola 5 se zaměřuje na nedávné (definované jako konané během 12 měsíců před šetřením) vzdělávací aktivity, které zahrnují učitele a ředitele.
2. Celý popis Strategických rozvojových cílů Spojených národů a jejich propojení s šetřením TALIS naleznete v rámečku A v části Co je šetření TALIS?
3. Průměr OECD odpovídá aritmetickému průměru odhadů zemí a ekonomik OECD, které se účastní šetření TALIS s příslušnými údaji.
4. Účast v síti učitelů umožňuje nejen šíření znalostí a podporu konkrétních oblastí práce učitelů, ale také rozšiřování možností pedagogické inovace – viz např. Síť učitelů matematiky (<https://completemaths.com/events/mtn>) a AMICO Robot Network (OECD, 2018, p. 5).
5. Vysoká účast ředitelů na profesním rozvoji by se dala z části vysvětlit nedostatkem úvodního vzdělání, kterého se jim pro konkrétní úkoly jejich role dostává. Pouze 53 % vedoucích pracovníků škol ukončilo program či kurz v oblasti řízení školy nebo školení pro ředitele předtím, než nastoupili do pozice ředitele, stejné procento pak ukončilo školicí program či kurz pro vedoucí pracovníky. Více informací najdete v Kapitole 4.
6. Tyto výsledky také odráží zjištění z Kapitoly 3, které ukazují, že poměr učitelů, kteří uvádí vysokou míru subjektivně vnímané zdatnosti ohledně přizpůsobení výuky kulturní různorodosti žáků, poklesl na 59 %, tj. mnohem nižší než u aspektů týkajících se podpory pozitivních vztahů a interakcí mezi žáky z různých prostředí (Obrázek I.3.11 a Tabulka I.3.38).
7. V průměru v OECD 31 % učitelů pracuje ve školách s alespoň 10 % žáků se speciálními potřebami, 30 % ve školách s alespoň 1 % žáků-uprchlíků, 21 % ve školách s alespoň 10 % žáků, jejichž první jazyk je odlišný od jazyka(ů) výuky, 20 % ve školách s alespoň 30 % socioekonomicky znevýhodněnými žáky a 17 % ve školách s alespoň 10 % žáků z rodin přistěhovalců. Více informací najdete v Kapitole 3.
8. Zajímavé jsou také informace od více než poloviny učitelů, že „chování žáků a vedení třídy“, „výuka průřezových dovedností“ a „využívání ICT pro výuku“ byly součástí formálního vzdělání a školení učitelů. Může to znamenat, že je zde stálá poptávka po dalším rozvoji v těchto oblastech, a to bez ohledu na školení absolvované v minulosti. Více informací najdete v Kapitole 4.
9. Výsledky odráží zjištění z Kapitoly 2, která uvedla, že 78 % začínajících učitelů má pocit, že dokážou zvládat rušivé chování ve své třídě, ale stejný pocit uvedlo 87 % zkušených učitelů. V souvislosti s předchozím šetřením to podporuje představu, že zkušenosti pomáhají učitelům rozvíjet dovednosti a návyky, díky kterým zvládají svou třídu lépe a zkouší různé strategie výuky a hodnocení žáků.
10. Finanční podpora odkazuje na učitele, kteří uvedli, že se jim dostalo jedné z následujících: „úhrada či kompenzace příslušných nákladů“, „finanční odměna za činnost mimo pracovní dobu“, „navýšení platu“. Nefinanční podpora odkazuje na učitele, kteří uvedli, že se jim dostalo jedné z následujících: „uvolnění od vyučovací povinnosti kvůli aktivitám, které probíhají v běžné pracovní době“, „nepeněžní podpora aktivit, které

probíhají mimo pracovní dobu“, „poskytnutí materiálů potřebných pro aktivity“, „nepeněžní odměny“, „nepeněžní profesní benefity“.

## Odkazy

Akiba, M. (ed.) (2013), *Teacher Reforms around the World: Implementations and Outcomes*, Emerald Publishing Limited, Bingley.

Alberta Education (2015), *Guiding Voices*, [www.learnalberta.ca/content/fnmigv/index.html](http://www.learnalberta.ca/content/fnmigv/index.html) (accessed on 1 March 2019).

Andersen, L., E. Heinesen and L. Pedersen (2014), „How does public service motivation among teachers affect student performance in schools?“, *Journal of Public Administration Research and Theory*, Vol. 24/3, pp. 651-671, <http://dx.doi.org/10.1093/jopart/mut082>.

Avalos, B. (2011), „Teacher professional development in Teaching and Teacher Education over ten years“, *Teaching and Teacher Education*, Vol. 27/1, pp. 10-20,

<http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.007>.

Barrera-Pedemonte, F. (2016), „High-Quality Teacher Professional Development and Classroom Teaching Practices: Evidence from Talis 2013“, *OECD Education Working Papers*, No. 141, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/5jlpszw26rvd-en>.

Borko, H. (2004), „Professional development and teacher learning: Mapping the terrain“, *Educational Researcher*, Vol. 33/8, pp. 3-15,

<http://dx.doi.org/10.3102/0013189X033008003>.

Bruns, B., L. Costa and N. Cunha (2018), „Through the looking glass: Can classroom observation and coaching improve teacher performance in Brazil?“, *Economics of Education Review*, Vol. 64, pp. 214-250, <http://dx.doi.org/10.1016/j.econedurev.2018.03.003>.

Cerna, L. et al. (2019), „Strength through diversity’s Spotlight Report for Sweden“, *OECD Education Working Papers*, No. 194, OECD Publishing, Paris,

<https://dx.doi.org/10.1787/059ce467-en>.

Chen, J. and J. McCray (2012), „A conceptual framework for teacher professional development: The whole teacher approach“, *NHSA Dialog*, Vol. 15/1, pp. 8-23,

<http://dx.doi.org/10.1080/15240754.2011.636491>.

Choy, S. et al. (2006), *Teacher Professional Development in 1999-2000: What Teachers, Principals, and District Staff Report*, National Center for Education Statistics, Washington, DC, <https://nces.ed.gov/pubs2006/2006305.pdf>.

Cilliers, J. et al. (2019), „How to improve teaching practice? An experimental comparison of centralized training and in-classroom coaching“, *The Journal of Human Resources*, <https://doi.org/10.3368/jhr.55.3.0618-9538r1>.

Clarke, D. and H. Hollingsworth (2002), „Elaborating a model of teacher professional growth“, *Teaching and Teacher Education*, Vol. 18/8, pp. 947-967, [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(02\)00053-7](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(02)00053-7).

Cooc, N. (2018), „Who Needs Special Education Professional Development?: International Trends from TALIS 2013“, *OECD Education Working Papers*, No. 181, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/042c26c4-en>.



Cordingley, P. et al. (2003), *The Impact of Collaborative CPD on Classroom Teaching and Learning: How Does Collaborative Continuing Professional Development (CPD) for Teachers of the 5-16 Age Range Affect Teaching and Learning?*, EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education, University of London, London,

[http://eppi.ioe.ac.uk/cms/Portals/0/PDF%20reviews%20and%20summaries/CPD\\_rv1.pdf](http://eppi.ioe.ac.uk/cms/Portals/0/PDF%20reviews%20and%20summaries/CPD_rv1.pdf).

Darling-Hammond, L. (2017), „Teacher education around the world: What can we learn from international practice?“, *European Journal of Teacher Education*, Vol. 40/3, pp. 291-309,

<http://dx.doi.org/10.1080/02619768.2017.1315399>.

Darling-Hammond, L. et al. (2017), *Empowered Educators: How High-Performing Systems Shape Teaching Quality Around the World*, Jossey-Bass, San Francisco.

Darling-Hammond, L., M. Hyler and M. Gardner (2017), *Effective Teacher Professional Development*, Learning Policy Institute, Palo Alto, CA,

[https://learningpolicyinstitute.org/sites/default/files/product-files/Effective\\_Teacher\\_Professional\\_Development\\_REPORT.pdf](https://learningpolicyinstitute.org/sites/default/files/product-files/Effective_Teacher_Professional_Development_REPORT.pdf).

Darling-Hammond, L. and G. Sykes (2003), „Wanted: A national teacher supply policy for education: The right way to meet the 'highly qualified teacher' challenge“, *Education Policy Analysis Archives*, Vol. 11/3, <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v11n33.2003>.

Desimone, L. (2009), „Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures“, *Educational Researcher*, Vol. 38/3, pp. 181-199, <http://dx.doi.org/10.3102/0013189X08331140>.

Fischer, C. et al. (2018), „Investigating relationships between school context, teacher professional development, teaching practices, and student achievement in response to a nationwide science reform“, *Teaching and Teacher Education*, Vol. 72, pp. 107-121, <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2018.02.011>.

Garet, M. et al. (2016), *Focusing on Mathematical Knowledge: The Impact of Content-Intensive Teacher Professional Development (NCEE 2016-4010)*, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education, Washington, DC, <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED569154.pdf>.

Garet, M. et al. (2001), „What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers“, *American Educational Research Journal*, Vol. 38/4, pp. 915-945, <https://doi.org/10.3102/00028312038004915>.

Government of Georgia (2015), [Decree of the Government of Georgia no. 68: Initiating teacher activities, approving professional development and career progression scheme, Chapter V], <https://matsne.gov.ge/document/view/2739007?publication=0> (accessed on 8 April 2019).

Guerriero, S. (ed.) (2017), *Pedagogical Knowledge and the Changing Nature of the Teaching Profession*, Educational Research and Innovation, OECD Publishing, Paris,

<https://dx.doi.org/10.1787/9789264270695-en>.

Guskey, T. (2002), „Professional development and teacher change“, *Teachers and Teaching*, Vol. 8/3, pp. 381-391, <http://dx.doi.org/10.1080/135406002100000512>.

Guskey, T. and K. Yoon (2009), „What works in professional development?“, *Phi Delta Kappan*, Vol. 90/7, pp. 495-500,

<https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/003172170909000709>.

Hattie, J. (2009), *Visible Learning: A Synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*, Routledge, London.

Hoban, G. and G. Erickson (2004), „Dimensions of learning for long-term professional development: Comparing approaches from education, business and medical context”, *Journal of In-service Education*, Vol. 30/2, pp. 301-324,

[www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/13674580400200247](http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/13674580400200247).

Ingvarson, L., M. Meiers and A. Beavis (2005), „Factors affecting the impact of professional development programs on teachers’ knowledge, practice, student outcomes and efficacy”, *Education Policy Analysis Archives*, Vol. 13/10, pp. 1-28, <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v13n10.2005>.

Jacobsen, C., J. Hvitved and L. Andersen (2014), „Command and motivation: How the perception of external interventions relates to intrinsic motivation and public service motivation”, *Public Administration*, Vol. 92/4, pp. 790-806,

<http://dx.doi.org/10.1111/padm.12024>.

Jensen, B. et al. (2016), *Beyond PD: Teacher Professional Learning in High-Performing Systems*, National Center on Education and the Economy, Washington, DC, <http://ncee.org/wp-content/uploads/2015/08/BeyondPDDec2016.pdf>.

Kennedy, A. (2005), „Models of continuing professional development: A framework for analysis”, *Journal of In-Service Education*, Vol. 31/2, pp. 235-250, [www.tandfonline.com/doi/10.1080/13674580500200277](http://www.tandfonline.com/doi/10.1080/13674580500200277).

Kohn, A. (1998), „Challenging behaviorist dogma: Myths about money and motivation”, *Compensation & Benefits Review*, Vol. 30/2, pp. 27-37,

<https://doi.org/10.1177/088636879803000206>.

Kools, M. and L. Stoll (2016), „What Makes a School a Learning Organisation?”, *OECD Education Working Papers*, No. 137, OECD Publishing, Paris,

<https://dx.doi.org/10.1787/5jlwm62b3bvh-en>.

Kraft, M., D. Blazar and D. Hogan (2018), „The effect of teacher coaching on instruction and achievement: A meta-analysis of the causal evidence”, *Review of Educational Research*, Vol. 88/4, pp. 547-588, <https://doi.org/10.3102/0034654318759268>.

Kyriacou, C. (2001), „Teacher stress: Directions for future research”, *Educational Review*, Vol. 53/1, pp. 27-35, <http://dx.doi.org/10.1080/00131910120033628>.

Little, J. (1993), „Teachers’ professional development in a climate of educational reform”, *Educational Evaluation and Policy Analysis*,

Vol. 15/2, pp. 129-151, <https://doi.org/10.3102/01623737015002129>.

Loxley, A. et al. (2007), „The role of whole-school contexts in shaping the experiences and outcomes associated with professional development”, *Journal of In-Service Education*, Vol. 33/3, pp. 265-285, <http://dx.doi.org/10.1080/13674580701487034>.

Meissel, K., J. Parr and H. Timperley (2016), „Can professional development of teachers reduce disparity in student achievement?”, *Teaching and Teacher Education*, Vol. 58, pp. 163-173, <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2016.05.013>.

Nir, A. and R. Bogler (2008), „The antecedents of teacher satisfaction with professional development programs”, *Teaching and Teacher Education*, Vol. 24/2, pp. 377-386, <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2007.03.002>.

OECD (2018), *Education Policy Outlook: Mexico*, OECD, Paris, [www.oecd.org/education/Education-Policy-Outlook-Country-Profile-Mexico-2018.pdf](http://www.oecd.org/education/Education-Policy-Outlook-Country-Profile-Mexico-2018.pdf).

OECD (2018), *Effective Teacher Policies: Insights from PISA*, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264301603-en>.

OECD (2018), *Teachers in Ibero-America: Insights from PISA and TALIS*, OECD, Paris, [www.oecd.org/pisa/Teachers-in-Ibero-America-Insights-from-PISA-and-TALIS.pdf](http://www.oecd.org/pisa/Teachers-in-Ibero-America-Insights-from-PISA-and-TALIS.pdf).

OECD (2018), *The Future of Education and Skills: Education 2030*, OECD, [www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](http://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf).

OECD (2018), *The Resilience of Students with an Immigrant Background: Factors that Shape Well-being*, *OECD Reviews of Migrant Education*, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264292093-en>.

OECD (2018), „What Does Innovation in Pedagogy Look Like?”, *Teaching in Focus*, No. 21, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/cca19081-en>.

OECD (2017), „Do New Teachers Feel Prepared for Teaching?”, *Teaching in Focus*, No. 17, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/980bf07d-en>.

OECD (2017), *Education in Chile, Reviews of National Policies for Education*, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264284425-en>.

OECD (2017), *Education Policy Outlook: Italy*, OECD, Paris, [www.oecd.org/education/Education-Policy-Outlook-Country-Profile-Italy.pdf](http://www.oecd.org/education/Education-Policy-Outlook-Country-Profile-Italy.pdf).

OECD (2016), *Education in Colombia, Reviews of National Policies for Education*, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264250604-en>.

OECD (2016), *PISA 2015 Results (Volume II): Policies and Practices for Successful Schools*, PISA, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264267510-en>.

OECD (2016), *School Leadership for Learning: Insights from TALIS 2013*, TALIS, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264258341-en>.

OECD (2016), *Supporting Teacher Professionalism: Insights from TALIS 2013*, TALIS, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264248601-en>.

OECD (2015), *Education Policy Outlook 2015: Making Reforms Happen*, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264225442-en>.

OECD (2015), *Immigrant Students at School: Easing the Journey towards Integration*, *OECD Reviews of Migrant Education*, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264249509-en>.

OECD (2015), *Students, Computers and Learning: Making the Connection*, PISA, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264239555-en>.

OECD (2014), *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*, TALIS, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264196261-en>.

OECD (2013), „Fostering Learning Communities Among Teachers”, *Teaching in Focus*, No. 4, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/5k4220vpxbmn-en>.

OECD (2013), *Synergies for Better Learning: An International Perspective on Evaluation and Assessment*, OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264190658-en>.

OECD (2011), *Lessons from PISA for the United States, Strong Performers and Successful Reformers in Education*, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264096660-en>.

OECD (2010), *Educating Teachers for Diversity: Meeting the Challenge*, Educational Research and Innovation, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264079731-en>.

OECD (2009), *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*, TALIS, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264068780-en>.

OECD (2005), *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*, Education and Training Policy, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264018044-en>.

Opfer, D. (2016), „Conditions and Practices Associated with Teacher Professional Development and Its Impact on Instruction in TALIS 2013”, OECD Education Working Papers, No. 138, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/5jlls4r0lrg5-en>.

Opfer, V. and D. Pedder (2011), „Conceptualizing teacher professional learning”, *Review of Educational Research*, Vol. 81/3, pp. 376-407, <http://dx.doi.org/10.3102/0034654311413609>.

Paniagua, A. and D. Istance (2018), *Teachers as Designers of Learning Environments: The Importance of Innovative Pedagogies*, Educational Research and Innovation, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264085374-en>.

Perry, J., A. Hondeghem and L. Wise (2010), „Revisiting the motivational bases of public service: Twenty years of research and an agenda for the future.”, *Public Administration Review*, Vol. 70/5, pp. 681-690, <https://doi.org/10.1111/j.1540-6210.2010.02196.x>.

Perry, J. and L. Wise (1990), „The motivational bases of public service”, *Public Administration Review*, Vol. 50/3, pp. 367-373.

Richter, D. et al. (2011), „Professional development across the teaching career: Teachers’ uptake of formal and informal learning opportunities”, *Teaching and Teacher Education*, Vol. 27/1, pp. 116-126, <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2010.07.008>.

Santiago, P. et al. (2017), *OECD Reviews of School Resources: Chile 2017*, OECD Reviews of School Resources, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264285637-en>.

Scheerens, J. (ed.) (2010), *Teachers’ Professional Development: Europe in International Comparison: An Analysis of Teachers’ Professional Development Based on the OECD’s Teaching and Learning International Survey (TALIS)*, Office for Official Publications of the European Union, Luxembourg, <http://dx.doi.org/10.2766/63494>.

Scribner, J. (1999), „Professional development: Untangling the influence of work context on teacher learning”, *Educational Administration Quarterly*, Vol. 35/2, pp. 238-266, <https://doi.org/10.1177/0013161X99352004>.

Shewbridge, C. et al. (2016), *OECD Reviews of School Resources: Czech Republic 2016*, OECD Reviews of School Resources, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264262379-en>.

Sparks, D. (2002), *Designing Powerful Professional Development for Teachers and Principals*, National Staff Development Council, Oxford, OH.

Timperley, H. et al. (2007), *Teacher Professional Learning and Development: Best Evidence Synthesis Iteration [BES]*, New Zealand: Ministry of Education, Wellington.

Trust, T., D. Krutka and J. Carpenter (2016), „'Together we are better': Professional learning networks for teachers”, *Computers & Education*, Vol. 102, pp. 15-34,

<http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2016.06.007>.

UNESCO (2016), *Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action for the Implementation of Sustainable Development Goal 4*, UNESCO, Paris, [http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/education-2030-incheon-framework-for-action-implementation-of-sdg4-2016-en\\_2.pdf](http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/education-2030-incheon-framework-for-action-implementation-of-sdg4-2016-en_2.pdf).

United Nations (2015), *Transforming our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development*, United Nations, New York, NY,

[www.un.org/ga/search/view\\_doc.asp?symbol=A/RES/70/1&Lang=E](http://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/70/1&Lang=E).

Villegas-Reimers, E. (2003), *Teacher Professional Development: An International Review of the Literature*, UNESCO: International Institute for Educational Planning, Paris, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000133010>.

Yoon, K. et al. (2007), „Reviewing the Evidence on How Teacher Professional Development Affects Student Achievement”, *Issues & Answers Report, REL 2007, No. 033*, U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Regional Educational Laboratory Southwest, [https://ies.ed.gov/ncee/edlabs/regions/southwest/pdf/REL\\_2007033.pdf](https://ies.ed.gov/ncee/edlabs/regions/southwest/pdf/REL_2007033.pdf).

Youngs, P. (2001), „District and state policy influences on professional development and school capacity”, *Educational Policy*, Vol. 15/2, pp. 278-301,

<http://dx.doi.org/10.1177/0895904801015002003>.

Youngs, P. and M. Bruce King (2002), „Principal leadership for professional development to build school capacity”, *Educational Administration Quarterly*, Vol. 38/5, pp. 643-670, <http://dx.doi.org/10.1177/0013161X02239642>.

Zepeda, S., O. Parylo and E. Bengtson (2013), „Analyzing principal professional development practices through the lens of adult learning theory”, *Professional Development in Education*, Vol. 40/2, pp. 295-315, <http://dx.doi.org/10.1080/19415257.2013.821667>.





## **PŘÍLOHA A: TECHNICKÉ POZNÁMKY O POSTUPECH PŘI VYTVÁŘENÍ VÝBĚROVÝCH SOUBORŮ, NÁVRATNOST A POSOUZENÍ PRO ŠETŘENÍ TALIS 2018**

---

### **Poznámka k Izraeli**

Statistické údaje pro Izrael jsou poskytovány příslušnými izraelskými orgány a na jejich odpovědnost. Využití těchto údajů zeměmi OECD je nestranné vůči postavení Golanských výšin, Východního Jeruzaléma a izraelských osad na Západním břehu podle mezinárodního práva.

## POSTUPY PŘI VYTVÁŘENÍ VZORKŮ A NÁVRATNOST

Cílem Mezinárodního šetření o vyučování a učení (TALIS) v roce 2018 bylo v každé ze zúčastněných zemí a ekonomik získat reprezentativní vzorek učitelů pro každý stupeň ISCED, u kterého se daná země a ekonomika zúčastnila. Reprezentativní vzorek učitelů, kteří vyučují žáky příslušného věku ve školách vybraných pro Program pro mezinárodní hodnocení žáků (PISA) v roce 2018, byl navíc požadavkem pro každou zemi a ekonomiku, která se rozhodla zúčastnit TALIS-PISA link. Šetření TALIS 2018 určilo záležitosti týkající se vzdělávací politiky, které zahrnují třídy, učitele, školy a vedení školy, takže šetření TALIS 2018 zahrnuje všechny učitele každého zkoumaného stupně ISCED i ředitele škol, ve kterých vyučují. Mezinárodní plán vzorkování připravený pro šetření TALIS 2018 využil dvoustupňového pravděpodobnostního výběru. To znamená, že učitelé (jednotky na druhé úrovni, resp. sekundární jednotky) byli náhodně vybíráni ze seznamu zkoumaných učitelů v každé náhodně vybrané škole (jednotky na první úrovni, resp. primární jednotky). Podrobnější popis modelu šetření a jeho použití lze najít v Technické zprávě šetření TALIS 2018 (OECD, 2019).

Učitel úrovně ISCED 1, 2, nebo 3 je učitel, který jako součást svých běžných povinností ve své škole realizuje výuku v programech na daném stupni ISCED. Učitelé, kteří v cílové škole vyučují v několika programech na různých stupních ISCED, jsou do šetření TALIS zahrnuti. Hranice pro minimální objem realizované výuky na žádném ze třech stupňů ISCED nebyla stanovena.

Mezinárodní cílová populace šetření TALIS 2018 omezuje šetření na ty učitele, kteří vyučují v běžných hodinách na běžných školách a na ředitele takových škol. Učitelé, kteří učí dospělé, a učitelé, kteří pracují ve školách věnujících se výlučně dětem se speciálními potřebami, nejsou součástí mezinárodní cílové populace a jsou mimo rozsah šetření. Na rozdíl od šetření TALIS 2008 byli do šetření TALIS 2013 a 2018 zahrnuti učitelé, kteří pracují se žáky se speciálními potřebami v běžné škole. Pokud školu tvoří výlučně tito učitelé, je tato škola mimo populaci šetření. Asistenti učitelů, pedagogická podpora (např. poradci a knihovníci) a zaměstnanci zdravotní a sociální podpory (např. doktoři, sestry, psychiatři, psychologové, terapeuti a sociální pracovníci) nebyli považováni za učitele, a nejsou tedy součástí mezinárodní cílové populace šetření TALIS.

Z národních důvodů se mohli zúčastněné země rozhodnout, že omezí rozsah realizace šetření TALIS 2018 jen na některé části země. Např. provincie či stát, kde probíhají občanské nepokoje, nebo oblast zasažená přírodní katastrofou mohly být z mezinárodní cílové populace vyňaty za účelem vytvoření takové národní cílové populace, která tyto provincie či státy nezahrnuje. Zúčastněné země měly tyto výjimky snížit na minimum, aby národní šetřená populace zahrnovala alespoň 95 % učitelů.

Šetření TALIS 2018 uznává, že pokoušet se zkoumat učitele ve velmi malých školách může být neefektivní a náročné. U každého stupně ISCED by šetření u učitelů ve školách s méně než třemi učiteli na jednotlivém stupni ISCED a u těch, kteří vyučují ve školách v zeměpisně vzdálených místech, mohlo být nákladné, časově náročné a statisticky neefektivní. Zúčastněné země proto mohly tyto učitele ze sběru údajů pro šetření TALIS 2018 vyjmout, a vytvořit tak národní šetřenou populaci odlišnou od národní cílové populace. Národní koordinátor (national project manager – NPM) pro každou zemi měl za úkol dokumentovat důvody výjimek, velikost, místo atd. každé vyňaté školy. Tato dokumentace byla povinná pro každý stupeň ISCED, pro který se země zúčastnila. Výňatky škol pro spojení TALIS-PISA byly stejné jako ty použité v programu PISA 2018.

V rámci vybrané šetřené školy se ze vzorku vyňaly tyto kategorie učitelů:

- učitelé vyučující ve školách výlučně zaměřených na žáky se speciálními potřebami,
- učitelé, kteří zastávají i roli ředitele: žádná data od učitele, sbírány byly jen údaje od ředitele,
- suplující, pohotovostní či příležitostní učitelé,
- učitelé dlouhodobě nepřítomní,
- učitelé vyučující výlučně dospělé,
- učitelé, kteří se zúčastnili pilotního šetření TALIS 2018.

## POŽADAVKY NA VELIKOST VZORKU

Pro každý stupeň ISCED byly stanoveny stejné požadavky na velikost vzorku a přesnost odhadů. Aby se docílilo spolehlivých odhadů a modelování a zároveň se ponechal prostor pro možnost neúčasti, byla minimální velikost vzorku stanovena na 20 učitelů v rámci každé zúčastněné školy. Z populace zkoumaných škol se sestavil minimální vzorek 200 škol, takže nominální velikost mezinárodního vzorku byla minimálně 4000 učitelů pro každý stupeň ISCED, ve kterém se země či ekonomika zúčastnila. Zúčastněné země a ekonomiky si mohly zvolit, jestli chtějí zvětšit svůj národní vzorek zvýšením počtu škol, počtu učitelů z každé vybrané školy nebo zvýšením obou. Některé země a ekonomiky měly navýšit velikost vzorku v rámci škol, aby kompenzovaly vliv výběru příliš velkého počtu škol s méně než 20 učiteli. Požadavek na velikost vzorku byl u některých zúčastněných zemí a ekonomik snížen z důvodu menšího počtu škol, které byly pro výběrový soubor k dispozici. Protože počet učitelů ve školách byl nižší, než se očekávalo v mezinárodním plánu, byl v několika málo případech počet vybraných škol zvýšen, aby se dodržel celkový počet zúčastněných učitelů.

V mnoha zemích neodpovídá rozdělení stupňů ISCED fyzickému rozdělení školních budov či administraci: školy, které vyučují 8. až 12. třídu, pokrývají stupně ISCED 2 a 3, ale všechny stupně ISCED 2 by tyto školy nepokryly. V zemích a ekonomikách, které se zúčastnily u více než jednoho stupně ISCED, se domluvili NPM a jejich tým na optimalizaci výběru vzorku škol buď snížením přesahu příslušných výběrových souborů na minimum (jedna škola je vybrána pro účast pouze u jednoho stupně ISCED), nebo zvýšením přesahu výběrů na maximum (vybraná škola přispívá do všech daných stupňů ISCED). V případě maximálního přesahu se ale učitelé, kteří učí na více než jednom stupni, mohli zúčastnit jen jednoho z nich.

## DEFINICE UČITELŮ

Stejně jako v předešlých cyklech se u výběrů a analýzy šetření TALIS 2018 řídilo definicí učitele podle ukazatelů vzdělávacích systémů (Indicators of Educational Systems – INES):

„Učitel (ISCED 0-4) je definován jako osoba, která plánuje, organizuje a vede skupinu aktivit s cílem rozvíjet znalosti, dovednosti a kompetence žáků podle vzdělávacích programů.“ (OECD, 2018, p. 43).

## PROCES POSOUZENÍ

Základním vedoucím principem při posouzení je u každé zúčastněné země/ekonomiky a u každé možnosti šetření TALIS určit, jestli údaje uvolněné pro země a ekonomiky jsou vhodné k tomu, aby poskytly politicky relevantní, robustní, mezinárodní ukazatele a analýzu učitelů a výuky časově a finančně efektivním způsobem.

Aby se zajistila použitelnost, v procesu šetření bylo navrženo a spuštěno několik postupů ověření kvality. Některé postupy vycházely z odborných rad a názorů; některé vycházely z kvalitativních informací a naučeného úsudku; některé spoléhaly na kvantitativní informace. Podrobnější informace naleznete v TALIS 2018 Technical Report (OECD, 2019).

Během fáze posouzení prošel každý jednotlivý soubor údajů (tj. kombinace zúčastněných zemí/ekonomik, možností šetření a typů dotazníků) stejným zkoumáním. Poprvé se v cyklu šetření TALIS vyhodnocovaly údaje o ředitelích samostatně.

Hodnocené problémy se týkaly přizpůsobení dotazníků národnímu kontextu, překladu a ověřování, kvality opory výběru, manipulace s jednotkami mimo rozsah a vyloučených jednotek (tj. učitelů a/nebo škol), výběru jednotek v rámci školy, sběru údajů, čištění údajů, zpráv kontrol kvality, míry účasti a celkovému vyhovění technickým normám. Po vyhodnocení každého postupu šetření se vytvořilo doporučené hodnocení, které bralo v úvahu míru účasti a nevyřešené problémy.

Pravidla posouzení založená na míře účasti ředitelů a učitelů jsou uvedena v Tabulce AI.A.1 a Tabulce AI.A.2.

**Tabulka AI.A.1 Pravidla posouzení pro údaje škol či ředitelů v šetření TALIS 2018**

Účast školy (vrácené dotazníky ředitelů)		Riziko zkreslení neposkytnutím odpovědi školy	Hodnocení
Před nahrazením	Po nahrazení		
≥75 %	≥75 %		Dobře
50 % - 75 %	≥75 %		Výborně (A)
	50 % - 75 %	Nízké	Výborně (C)
		Vysoké	Dostatečně (D)
<50 %			Nedostatečně

**Tabulka AI.A.2 Pravidla posouzení pro údaje učitelů v šetření TALIS 2018**

Účast škol (minimální účast učitelů)		Účast učitelů po nahrazení školy	Riziko zkreslení neposkytnutím odpovědi učitele	Hodnocení
Před nahrazením	Po nahrazení			
≥75 %	≥75 %	≥75 %		Výborně
		50 % - 75 %		Dobře (A)
50 % - 75 %	≥75 %	≥75 %		Dobře (B)
		50 % - 75 %	Nízké	Dobře (C)
			Vysoké	Dostatečně (D)
50 % - 75 %	50 % - 75 %			Dostatečně (E)
<50 %	≥75 %			Dostatečně (F)
<50 %	<75 %			Nedostatečně

Následující seznam s odrážkami je jednoduchým vodítkem, jak vyhodnotit omezení využití či kvality.

- **Výborně:** údaje zúčastněné země/ekonomiky lze využít k veškerým záznamovým a analytickým účelům a lze je zahrnout do mezinárodních srovnání.
- **Dobře (A):** lze vypracovat národní a sub-národní odhady; některé charakteristiky učitelů mohou trpět větší směrodatnou odchylkou, proto upozornění „Dobře“, ale další upozornění uživatelům se nezdá být nutné.
- **Dobře (B, pouze pro posouzení údajů učitelů):** lze vypracovat národní a sub-národní odhady; některé sub-národní odhady mohou být méně přesné (vyšší standardní chyba), když je velikost vzorku pro lokalitu nízká, proto je uvedeno upozornění „Dobře“, ale další upozornění uživatelům se nezdá být nutné.
- **Dobře (C):**
  - lze vypracovat národní a sub-národní odhady;
  - některé sub-národní odhady mohou být méně přesné (vyšší směrodatná odchylka), když je velikost vzorku na místě nízká, proto upozornění „Dobře“, ale může se objevit poznámka o kvalitě údajů, což ukazuje výsledek analýzy zkrácení neposkytnutím odpovědi (NRBA);
  - jelikož účast školy je o něco nižší než (B), srovnání sub-národních odhadů by se mělo provádět obezřetně, protože některé výsledky jsou založeny na malém množství škol;
  - srovnávání malých sub-národních odhadů s podobnými skupinami z jiných zemí pravděpodobně neodhalí nějaké statisticky významné rozdíly, protože směrodatné odchylky jsou pravděpodobně příliš velké.
- **Dostatečně (D):**
  - kromě varování uvedených v předchozí kategorii by měla uživatele varovat poznámka indikující zkrácení neposkytnutím odpovědi v některých odhadech;
  - srovnání sub-národních odhadů by se mělo omezit na skupiny s větší velikostí vzorku;
  - v tuto chvíli vzorek představuje mezi 37 % a 56 % vyučujících z relativně malého vzorku škol;
  - srovnání s podobnými skupinami v jiných zemích se nedoporučuje.
- **Dostatečně (E, pouze pro posouzení údajů o učitelích):**
  - sub-národní odhady se nedoporučují;
  - měla by se uvést poznámka o náročnosti získání reprezentativního vzorku škol.
- **Dostatečně (F, pouze pro posouzení údajů o učitelích):**
  - omezení podobná těm v kategorii E, ale měla by se uvést poznámka o náročnosti získání alespoň 50% účasti zvoleného vzorku škol;
  - riziko nereprezentativity vzorku škol.
- **Nedostatečně:**
  - nemělo by se brát v úvahu pro žádné oficiální tabulace;
  - údaje by se proto neměly používat v mezinárodních tabulkách, modelech, průměrech atd.



Míra účasti a hodnocení posouzení na zúčastněnou zemi/ekonomiky a podle stupně ISCE jsou uvedeny v Tabulce AI.A.3 až Tabulce AI.A.8.1

## POZNÁMKY TÝKAJÍCÍ SE POUŽITÍ A INTERPRETACE ÚDAJŮ

Tato část uvádí problémy, kterých je třeba si u výběrů nebo terénních prací všimnout a při interpretaci údajů uvedených u těchto zemí je vzít v úvahu.

- **Alberta (Kanada):**
  - Sběr údajů šetření TALIS prováděn během stávek.
  - Analýza zkreslení neposkytnutím odpovědi nepodává žádný důkaz o vysokém riziku zkreslení neposkytnutím odpovědi školy u šetřených proměnných u učitelů či ředitelů na stupni ISCED 2 nebo ISCED 3 a jejich hodnocení se zvýšilo z „dostatečně“ na „dobře“.
- **Austrálie:**
  - U ISCED 1 i 2 se období sběru údajů jak u učitelů, tak ředitelů, prodloužilo od konce akademického roku v roce 2017 do začátku následujícího akademického roku v roce 2018.
  - U ředitelů a učitelů u ISCED 1 a u ředitelů u ISCED 2 jsou údaje z Austrálie ve vybraných tabulkách v této zprávě pod čarou a nejsou zahrnuty ve výpočtech pro mezinárodní průměr. Důvodem je, že Austrálie nesplnila mezinárodní normy pro míru účasti, jak uvádí Tabulka AI.A.3 až Tabulka AI.A.5.
- **Kolumbie:** Analýza zkreslení z důvodu chybějících odpovědí nenasvědčuje u šetřených proměnných u učitelů či ředitelů vysokému riziku zkreslení kvůli neúčastícím se školám, jejich hodnocení se zvýšilo z „dostatečně“ na „dobře“.
- **Česká republika:** Trendové položky by měly být interpretovány obezřetně kvůli komplikacím vyplývajícím z překladu.
- **Dánsko:** Analýza zkreslení neposkytnutím odpovědi nepodává žádný důkaz o vysokém riziku zkreslení neposkytnutím odpovědi školy u šetřených proměnných u učitelů či ředitelů na stupni ISCED1, ISCED 2 nebo ISCED 3 a jejich hodnocení se zvýšilo z „dostatečně“ na „dobře“.
- **Vlámské společenství v Belgii:** U stupňů ISCED 1 i 2 jsou položkami opory výběru administrativní jednotky, nikoliv „školy“ podle běžné definice; „škola“ se může skládat z jedné či několika administrativních jednotek a ředitel by uváděl údaje za školu, nejen za vybranou administrativní jednotku; proto by se měla analýza a srovnání statistik na úrovni školy provádět obezřetně.
- **Gruzie:**
  - Položky opakované z dotazníku TALIS 2013 (dále jen „trendové položky“) by se měly interpretovat obezřetně kvůli komplikacím vznikajícím při překladu.
  - Některé problémy s překladem se mohou v gruzínské a azerbajdžánské verzi dotazníku stále vyskytovat.

- **Izrael:** Pokrytí klesá pod 95 % po post facto vyloučení ultraortodoxních škol kvůli nízké návratnosti, takže pokrytí je stejné jako při šetření TALIS 2013. Protože u trendových položek by se stále mohly vyskytovat problémy s překladem, je třeba být při srovnávání výsledků mezi cykly TALIS obezřetný.
- **Itálie:** Trendové položky by se měly interpretovat obezřetně kvůli komplikacím vznikajícím při překladu.
- **Lotyšsko:**
  - Tendenci položky by se měly interpretovat obezřetně kvůli komplikacím vznikajícím při překladu.
  - Některé problémy s překladem, které by mohly ovlivnit data, se mohou stále vyskytovat v národních nástrojích.
- **Korea:** U stupně ISCED 2 se ve čtyřech školách zjistily nesprávné soupisy učitelů; tyto školy byly vyňaty jako „nezúčastněné“.
- **Nizozemí:**
  - U stupně ISCED 1 a 2 mělo Nizozemí šestitýdenní náskok a prodloužené okno sběru.
  - U ISCED 1 a 2 mělo Nizozemí neschválený protokol sběru dat, který vedl k zahrnutí zhruba 50 „národních“ škol, jež nebyly zahrnuty do mezinárodního datového souboru, ale zůstaly v národním datovém souboru; míra účasti byla vypočítána z mezinárodního souboru údajů.
  - U ředitelů a učitelů stupně ISCED 1 jsou údaje z Nizozemí pod čarou ve výsledkových tabulkách této zprávy. Důvodem je, že Nizozemí nesplnilo mezinárodní normy pro míru účasti, jak uvádí Tabulka A1.A.3 až Tabulka A1.A.4.
- **Nový Zéland:** Pokrytí se rozšířilo na malé školy (se čtyřmi nebo méně učiteli). Ačkoliv vliv tohoto kroku na cílovou populaci učitelů byl zanedbatelný, vliv na cílovou populaci ředitelů je významný, protože v porovnání s šetřením TALIS 2013 se cílová populace ředitelů téměř zdvojnásobila. Výsledky šetření TALIS 2018 uvedené ve výsledkových tabulkách ohledně změn od roku 2013 pro Nový Zéland byly vyhodnoceny poté, co ze vzorku šetření TALIS 2018 pro Nový Zéland byly vyloučeny školy se čtyřmi či méně vhodnými učiteli. Tento krok byl proveden proto, aby se zajistila srovnatelnost s výsledky šetření TALIS 2013 (malé školy byly ze vzorkovacího rámce šetření TALIS 2013 vyňaty). Tyto výsledky se tedy mohou lišit od výsledků uvedených pro celý vzorek šetření TALIS 2018, obzvláště výsledků založených na údajích o škole a/nebo řediteli.
- **Ruská federace:** Účast po vynětí Moskvy klesá pod 95 %.
- **Saúdská Arábie:** Pokrytí klesá pod 95 % poté, co při procesu výběru byly vyňaty dvě provincie u hranic s Jemenem.
- **Španělsko:** Trendové položky by se měly interpretovat obezřetně kvůli komplikacím vznikajícím při překladu.
- **Spojené arabské emiráty:**
  - Srovnání s šetřením TALIS 2013 se musí omezit na Abu Dhabi.
  - Z důvodu výběru škol zahrnujících více vzdělávacích úrovní se údaje o ředitelích zkopírovaly z původního dotazníku pro ředitele na stupni ISCED 2 do příslušných formulářů pro stupeň ISCED 1 a ISCED 3, kromě otázky 17 v dotazníku pro ředitele.

**Tabulka ALA.3 Účast ředitelů na stupni ISCED 1 a doporučené hodnocení**

	Počet zúčastněných ředitelů	Účast ředitelů před nahrazením (%)	Účast ředitelů po nahrazení (%)	Doporučené hodnocení
Austrálie	223	48,8	77,9	Nedostatečně
Vlámské společenství (Belgie)	185	70,1	92,0	Dobře
CABA (Argentina)*	175	85,0	87,5	Výborně
Dánsko	145	56,6	73,2	Dobře
Anglie (VB)	161	76,4	89,5	Výborně
Francie	178	89,3	91,5	Výborně
Japonsko	197	97,2	99,5	Výborně
Korea	161	78,0	80,5	Výborně
Nizozemí	135	40,7	69,6	Nedostatečně
Španělsko	436	98,2	98,2	Výborně
Švédsko	166	84,7	87,4	Výborně
Čínská Tchaj-pej	200	99,8	100,0	Výborně
Turecko	171	99,3	99,3	Výborně
Spojené arabské emiráty	502	90,6	90,6	Výborně
Vietnam	194	100,0	100,0	Výborně

\* CABA (Argentina) odkazuje na Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina.

**Tabulka ALA.4 Účast učitelů na stupni ISCED 1 a doporučené hodnocení**

	Počet zúčastněných škol	Počet zúčastněných učitelů	Odhadovaná velikost populace učitelů	Účast škol před nahrazením (%)	Účast škol po nahrazení (%)	Účast učitelů ve zúčastněných školách (%)	Celková účast učitelů (%)	Doporučené hodnocení
Austrálie	213	3 030	133 915	48,8	74,0	76,4	56,5	Nedostatečně
Vlámské společenství (Belgie)	178	2 672	30 204	67,2	88,6	92,0	81,5	Dobře
CABA (Argentina)*	167	2 514	16 236	81,0	83,5	86,9	72,5	Výborně
Dánsko	154	2 592	34 185	58,6	77,8	87,5	68,1	Dobře
Anglie (VB)	162	2 009	225 2	66,3	80,0	85,7	68,6	Dobře
Francie	178	1 429	209 981	88,6	91,2	92,1	84,0	Výborně
Japonsko	197	3 308	355 655	97,0	99,5	98,8	98,3	Výborně
Korea	182	3 207	128 94	86,0	91,0	91,9	83,6	Výborně
Nizozemí	130	2 019	68 672	39,3	67,3	87,2	58,7	Nedostatečně
Španělsko	442	7 246	210 627	99,3	99,5	95,4	95,0	Výborně
Švédsko	178	2 404	57 237	90,0	93,7	78,8	73,8	Výborně
Čínská Tchaj-pej	200	3 494	89 694	99,5	100,0	97,6	97,6	Výborně
Turecko	172	3 204	213 362	99,4	99,4	98,5	97,9	Výborně
Spojené arabské emiráty	552	9 188	16 417	99,6	99,6	96,6	96,2	Výborně
Vietnam	194	3 991	386 062	100,0	100,0	98,3	98,3	Výborně

\* CABA (Argentina) odkazuje na Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina.

**Tabulka A1A.5 Účast ředitelů na stupni ISCED 2 a doporučené hodnocení**

	Počet zúčastněných ředitelů	Účast ředitelů před nahrazením (%)	Účast ředitelů po nahrazení (%)	Doporučené hodnocení
Alberta (Kanada)	129	54,4	66,2	Dobře
Austrálie	230	49,0	75,7	Nedostatečné
Rakousko	277	96,0	100,0	Výborně
Belgie	311	86,5	95,7	Výborně
Vlámské společenství (Belgie)	192	82,4	93,7	Výborně
Brazílie	184	88,0	95,4	Výborně
Bulharsko	200	97,5	100,0	Výborně
Chile	170	78,9	87,6	Výborně
CABA (Argentina)*	121	77,5	86,2	Výborně
Kolumbie	141	68,8	70,9	Dobře
Chorvatsko	188	95,0	95,6	Výborně
Kypr <sup>1, 2</sup>	88	88,9	88,9	Výborně
Česká republika	216	99,0	99,0	Výborně
Dánsko	140	51,5	71,4	Dobře
Anglie (VB)	157	71,9	81,8	Dobře
Estonsko	201	88,6	100,0	Výborně
Finsko	148	100,0	100,0	Výborně
Francie	195	97,6	98,0	Výborně
Gruzie	182	91,7	91,7	Výborně
Maďarsko	182	91,2	94,3	Výborně
Island	101	74,3	74,3	Dobře
Izrael	184	90,9	93,7	Výborně
Itálie	190	92,4	98,6	Výborně
Japonsko	195	93,9	99,4	Výborně
Kazachstán	331	100,0	100,0	Výborně
Korea	150	68,1	77,8	Dobře
Lotyšsko	136	80,4	91,9	Výborně
Litva	195	100,0	100,0	Výborně
Malta	54	93,1	93,1	Výborně
Mexiko	193	90,6	97,0	Výborně
Nizozemí	125	58,1	86,3	Dobře
Nový Zéland	189	71,7	92,0	Dobře
Norsko	162	67,5	81,0	Dobře
Portugalsko	200	97,7	100,0	Výborně
Rumunsko	199	100,0	100,0	Výborně
Ruská federace	230	99,1	100,0	Výborně
Saúdská Arábie	192	96,5	96,5	Výborně
Šanghaj (Čína)	198	100,0	100,0	Výborně
Singapur	167	97,0	98,8	Výborně
Slovensko	180	84,4	90,5	Výborně
Slovinsko	119	74,8	79,3	Výborně
Jižní Afrika	169	92,3	92,3	Výborně
Španělsko	396	98,7	99,2	Výborně
Švédsko	171	85,9	89,1	Výborně
Čínská Tchaj-pej	202	100,0	100,0	Výborně
Turecko	196	99,0	99,0	Výborně
Spojené arabské emiráty	476	91,4	91,4	Výborně
Spojené státy	164	63,1	77,6	Dobře
Vietnam	196	100,0	100,0	Výborně

\* CABA (Argentina) odkazuje na Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina.

<sup>1.</sup> Poznámka Turecka: Informace v tomto dokumentu odkazující na „Kypr“ se týká jižní části ostrova. Neexistuje jeden orgán, který by zastupoval jak turecké, tak řecké Kypřany na ostrově. Turecko uznává Tureckou republiku severní Kypr (TRNc). Dokud se nenajde trvalé a spravedlivé řešení v kontextu Spojených národů, bude Turecko nadále zastávat svou pozici ohledně „kyperské otázky“.

<sup>2.</sup> Poznámka všech členských států Evropské unie ohledně OECD a Evropské unii: Kyperská republika je uznána všemi členskými státy Spojených národů kromě Turecka. Informace v tomto dokumentu se týkají oblasti pod skutečnou kontrolou vlády Kyperské republiky.

## Tabulka A1A.6 Účast učitelů na stupni ISCED 1 a doporučené hodnocení roztrhaná slova ve sloupcích

	Počet zúčastněných škol	Počet zúčastněných učitelů	Odhadovaná velikost populace učitelů	Účast škol před nahrazením (%)	Účast škol po nahrazení (%)	Účast učitelů v zúčastněných školách (%)	Celková účast učitelů (%)	Doporučené hodnocení
Alberta (Kanada)	122	1 077	9 991	51,8	62,6	83,0	52,0	Dobře
Austrálie	233	3 573	116 679	50,3	76,6	77,7	59,6	Dobře
Rakousko	246	4 255	45 882	85,9	88,8	84,4	75,0	Výborně
Belgie	306	5 333	34 494	86,0	95,1	86,8	82,6	Výborně
Vlámské společenství (Belgie)	186	3 198	18 746	80,0	90,7	84,3	76,5	Výborně
Brazílie	185	2 447	568 719	89,9	96,6	94,9	91,6	Výborně
Bulharsko	200	2 862	21 221	97,1	100,0	98,3	98,3	Výborně
Chile	180	1 971	55 979	82,6	91,5	94,3	86,2	Výborně
CABA (Argentina)*	130	2 099	10 219	81,3	86,7	88,6	76,8	Výborně
Kolumbie	154	2 398	164 143	73,9	77,4	93,4	72,3	Dobře
Chorvatsko	188	3 358	15 762	95,4	96,2	87,0	83,7	Výborně
Kypr	88	1 611	3 861	89,8	89,8	90,3	81,0	Výborně
Česká republika	219	3 447	42 354	100,0	100,0	93,8	93,8	Výborně
Dánsko	141	2 001	22 492	51,1	72,0	86,8	62,5	Dobře
Anglie (VB)	149	2 376	193 195	72,7	81,5	83,6	68,1	Dobře
Estonsko	201	3 083	7 248	88,6	100,0	95,4	95,4	Výborně
Finsko	148	2 851	18 938	100,0	100,0	96,2	96,2	Výborně
Francie	176	3 006	197 013	87,3	87,8	88,1	77,3	Výborně
Gruzie	198	3 214	38 150	99,5	99,5	95,9	95,4	Výborně
Maďarsko	189	3 245	44 013	94,9	97,7	95,0	92,8	Výborně
Island	122	1 277	1 864	89,7	89,7	75,5	67,8	Výborně
Izrael	172	2 627	32 603	85,3	87,3	84,9	84,9	Výborně
Itálie	190	3 612	190 447	91,7	99,0	93,5	92,5	Výborně
Japonsko	196	3 555	231 118	92,4	99,5	99,0	98,5	Výborně
Kazachstán	331	6 566	195 659	100,0	100,0	99,8	99,8	Výborně
Korea	163	2 931	75 848	70,5	81,5	92,2	75,1	Dobře
Lotyšsko	135	2 315	12 006	77,1	91,2	87,9	80,2	Výborně
Litva	195	3 759	19 861	100,0	100,0	97,4	97,4	Výborně
Malta	55	1 656	1 941	94,8	94,8	86,5	82,0	Výborně
Mexiko	193	2 926	255 079	90,4	96,3	94,3	90,8	Výborně
Nizozemí	116	2 584	66 491	58,3	80,2	80,8	64,7	Dobře
Nový Zéland	184	2 255	23 411	62,6	79,3	79,6	63,2	Dobře
Norsko	185	4 154	21 828	77,4	92,6	83,2	77,0	Výborně
Portugalsko	200	3 676	39 703	97,9	100,0	92,7	92,7	Výborně
Rumunsko	199	3 658	66 078	100,0	100,0	98,3	98,3	Výborně
Ruská federace	230	4 011	647 381	98,7	100,0	99,9	99,9	Výborně
Saúdská Arábie	179	2 744	99 693	89,7	89,7	86,0	77,1	Výborně
Šanghaj (Čína)	198	3 976	38 876	100,0	100,0	99,5	99,5	Výborně
Singapur	169	3 280	11 546	98,2	100,0	99,2	99,2	Výborně
Slovensko	176	3 015	24 756	82,4	88,9	95,4	84,7	Výborně
Slovinsko	132	2 094	7 422	82,2	88,0	91,5	80,5	Výborně
Jižní Afrika	170	2 046	92 127	92,3	92,9	89,1	82,3	Výborně
Španělsko	399	7 407	186 187	99,5	100,0	94,6	94,6	Výborně
Švédsko	180	2 782	31 435	89,1	93,9	81,3	76,3	Výborně
Čínská Tchaj-pej	200	3 835	53 243	99,0	99,0	97,2	96,2	Výborně
Turecko	196	3 952	277 675	99,0	99,0	98,5	97,5	Výborně
Spojené arabské emiráty	521	8 648	14 510	100,0	100,0	96,0	96,0	Výborně
Spojené státy	165	2 560	1 145 071	60,1	76,8	89,6	68,8	Dobře
Vietnam	196	3 825	295 532	100,0	100,0	96,3	96,3	Výborně

\* CABA (Argentina) odkazuje na Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina.

<sup>1</sup>: Viz poznámky 1 a 2 o Tabulce A A.5

## Tabulka A1A.7 Účast ředitelů na stupni ISCED 3 a doporučené hodnocení

	Počet zúčastněných ředitelů	Účast ředitelů před nahrazením (%)	Účast ředitelů po nahrazení (%)	Doporučené hodnocení
Alberta (Kanada)	115	51,8	59,6	Dobře
Brazílie	187	91,4	97,5	Výborně
Chorvatsko	145	96,7	96,7	Výborně
Dánsko	96	58,3	70,8	Dobře
Portugalsko	195	98,0	99,5	Výborně
Slovensko	103	69,6	69,6	Dobře
Švédsko	174	91,6	93,8	Výborně
Čínská Tchaj-pej	151	100,0	100,0	Výborně
Turecko	448	98,0	98,0	Výborně
Spojené arabské emiráty	366	89,7	89,7	Výborně
Vietnam	199	100,0	100,0	Výborně



**Tabulka AI.A.8 Účast učitelů na stupni ISCED 3 a doporučené hodnocení**

	Počet zúčastněných škol	Počet zúčastněných učitelů	Odhadovaná velikost populace učitelů	Účast škol před nahrazením (%)	Účast škol po nahrazení (%)	Účast učitelů v zúčastněných školách	Celková účast učitelů (%)	Doporučené hodnocení
Alberta (Kanada)	112	1 094	7 819	51,6	56,6	80,2	45,4	Dobře
Brazílie	186	2 828	421 208	92,2	97,4	94,5	92,0	Výborně
Chorvatsko	147	2 661	14 818	97,9	97,9	89,7	87,9	Výborně
Dánsko	111	1 670	16 739	65,5	79,9	85,7	68,5	Dobře
Portugalsko	195	3 551	36 194	99,0	99,7	91,3	91,0	Výborně
Slovinsko	119	2 200	5 401	80,4	80,4	87,8	70,6	Výborně
Švédsko	181	2 933	26 916	95,3	97,8	81,7	79,9	Výborně
Čínská Tchaj-pej	148	2 800	41 246	98,1	98,1	95,8	94,1	Výborně
Turecko	457	8 342	252 770	100,0	100,0	98,0	98,0	Výborně
Spojené arabské	405	6 118	10 163	99,3	99,3	95,7	95,0	Výborně
Vietnam	199	3 884	175 317	100,0	100,0	97,7	97,7	Výborně

### Poznámka

1. Tabulky AI.A.3 až AI.A.8 uvádí nejpříznivější adjudikační odhady. Nejpříznivější odhady mohly být vážené či nevážené podle charakteristik země/ekonomiky, populace učitelů a ředitelů a úrovně vzdělání.

### Odkazy

OECD (2019), TALIS 2018 Technical Report, OECD, Paris.

OECD (2018), OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics 2018: Concepts, Standards, Definitions and Classifications, OECD Publishing, Paris,

<https://dx.doi.org/10.1787/9789264304444-en>.





## **PŘÍLOHA B: TECHNICKÉ POZNÁMKY K ANALÝZÁM V TOMTO SVAZKU**

---

### **Poznámka k Izraeli**

Statistické údaje pro Izrael jsou poskytovány příslušnými izraelskými orgány a na jejich odpovědnost. Využití těchto údajů zeměmi OECD je nestranné vůči postavení Golanských výšin, Východního Jeruzaléma a izraelských osad na Západním břehu podle mezinárodního práva.

## POUŽITÍ UČITELSKÝCH A ŠKOLNÍCH VÁH

Statistiky uvedené v této zprávě byly založeny na údajích získaných ze vzorku škol, ředitelů škol a učitelů. Vzorek byl získán dvoukrokovým stratifikovaným výběrem. To znamená, že učitelé (jednotky druhé fáze výběru) byli náhodně vybíráni ze seznamu zkoumaných učitelů v každé náhodně vybrané škole (jednotky první fáze výběru). Aby tyto statistiky byly zobecnitelné na konkrétní zemi, musely reprezentovat celou populaci, ze které byly získány, nejen sebraný vzorek. Aby se tedy získaly nezkrácené odhady populace nebo parametrů modelu, muselo se využít vážení. Konečné váhy umožňují ze sledovaných vzorkových údajů vypracovat odhady na úrovni země. Váhový faktor odhadu značí, kolik jednotek populace zastupuje jednotka vzorku. Konečný váhový faktor je kombinací mnoha faktorů zohledňujících pravděpodobnosti výběru v různých fázích vzorkování a odpověď získanou v každé fázi. Roli mohou hrát i další faktory v závislosti na speciálních podmínkách k zajištění nezkrácenosti odhadů (např. úprava u učitelů, kteří pracují ve více než jedné škole).

Statistiky uvedené v této zprávě jsou založeny na odpovědích ředitelů škol a příspěvní k odhadům ohledně ředitelů škol se vyhodnotilo pomocí školních vah (SCHWGT). Výsledky získané pouze na základě odpovědí učitelů nebo odpovědí učitelů a ředitelů (tj. odpovědi od ředitelů škol se sloučily s odpověďmi učitelů) byly váženy váhovými faktory učitelů (TCHWGT).

## POUŽITÍ KOMPLEXNÍCH PROMĚNNÝCH A ŠKÁL

### Škály

V této zprávě je v rámci regresní analýzy použito několik škál. Popisy konstrukce a validace těchto škál lze nalézt v Kapitole 11 Technické zprávy šetření TALIS 2018 (OECD, 2019).

### Podíl a další proměnné odvozené z údajů šetření TALIS

**Podíl žák-učitel** – Poměr žák-učitel byl odvozen z odpovědí ředitelů škol na otázku o počtu zaměstnanců (počet osob), kteří v současnosti ve škole pracují, a o celkovém počtu žáků (počtu osob) ve všech třídách. Měření tedy není omezeno na ty, kteří ve škole vyučují či asistují na stupni ISCED 2, ale pokrývá vzdělání na všech stupních poskytovaných školou. Poměr je vypočítán vydělením počtu žáků počtem učitelů (těch, jejichž hlavní náplní práce je poskytovat žákům výuku). Analýzy, které v Kapitole 3 tento poměr uvádí, byly provedeny na úrovni školy, a tedy použily konečný váhový faktor odhadu školy (SCHWGT).

**Podíl učitelů k počtu zaměstnanců pedagogické podpory** – Tento poměr byl odvozen z odpovědí ředitelů škol na otázku o počtu zaměstnanců (počet osob), kteří v současnosti pracují ve škole. Není tedy omezen jen na ty, kteří ve škole vyučují nebo asistují na stupni ISCED 2. Poměr je vypočítán vydělením počtu učitelů (těch, jejichž hlavní náplní práce je poskytovat žákům výuku) počtem zaměstnanců pedagogické podpory (včetně všech asistentů učitelů nebo jiných nepedagogických zaměstnanců, kteří poskytují poradenství či podporu učitelům). Analýzy, které v Kapitole 3 tento poměr uvádí, byly provedeny na úrovni školy, byly tedy použity finální školní váhy (SCHWGT). V souladu s přístupem zaujatým v šetření TALIS 2013 je u těch několika pozorování, kde je počet zaměstnanců pedagogické podpory nula, poměr učitelů k počtu zaměstnanců pedagogické podpory nastaven tak, aby se rovnal počtu učitelů.

**Podíl učitelů k počtu administrativních či vedoucích pracovníků škol** – Tento poměr byl odvozen z odpovědí ředitelů škol na otázku o počtu zaměstnanců (počet osob), kteří v současnosti ve škole pracují, takže měření není omezeno na ty, kteří ve škole vyučují či asistují na stupni ISCED 2, ale pokrývá vzdělání na všech stupních vzdělávání poskytovaných

školou. Podíl je odvozen vydělením počtu učitelů (těch, jejichž hlavní náplní práce je poskytovat žákům výuku) celkovým počtem administrativních a vedoucích pracovníků školy. Administrativní pracovníci zahrnují recepční, sekretářky a asistenty, vedoucí pracovníci zahrnují ředitele, asistenty ředitelů a další vedoucí pracovníky, jejichž hlavní náplní práce je řízení. Analýzy, které tento poměr uvádějí, byly provedeny na úrovni školy, a využily proto konečný váhový faktor odhadu školy (SCHWGT).

**Postupy podporující srozumitelnost výuky** – Tato proměnná byla odvozena z odpovědí učitelů na otázku o četnosti využití určitých výukových praktik ve třídě. Proměnná se skládá z binární proměnné založené na aritmetickém průměru třech výukových praktik: „Představuji souhrn nedávno nabytého obsahu“, „Odkazuji na problém z každodenního života nebo se snažím vysvětlit, proč jsou nové vědomosti užitečné“ a „Nechávám žáky procvičovat podobné úkoly, dokud si nejsem jistý, že všichni žáci látce porozuměli“. Proměnná bere hodnotu 0, pokud je aritmetický průměr zmíněných třech výukových praktik nižší než 0,5, ale rovná se 1, pokud je aritmetický průměr větší než 0,5. V několika málo případech, kde se aritmetický průměr rovná 0,5, je proměnná označena za chybějící.

## MEZINÁRODNÍ PRŮMĚRY

Průměry OECD a TALIS, které se vypočítaly pro většinu ukazatelů uvedených v této zprávě, odpovídají aritmetickému průměru odpovídajících odhadů pro jednotlivé země. Jsou-li statistiky založeny na odpovědích učitelů, pokrývají průměry OECD a TALIS 31 a 48 zemí a ekonomik (v daném pořadí) (viz Tabulku A1.B.1). V případech, kde je analýza založená na odpovědích ředitelů, pokrývají průměry OECD a TALIS 30 a 47 zemí a ekonomik (v daném pořadí).

Celek EU představuje 23 členských států Evropské unie, které se také zúčastnily šetření TALIS 2018 jako jeden subjekt, kterému každý z 23 členských států EU přispěl v poměru k počtu učitelů či ředitelů v závislosti na východiscích analýzy. Takže celek EU je vypočítán jako vážený aritmetický průměr na základě součtu konečných váhových faktorů u učitelů (TCHWGT) nebo ředitelů (SCHWGT) podle země a cílové populace.

V této publikaci se průměr OECD obecně používá, když je v centru pozornosti představit celosvětový trend pro ukazatele a srovnat jeho hodnoty napříč vzdělávacími systémy. V případě některých zemí a ekonomik nemusí být pro konkrétní ukazatele k dispozici údaje, nebo se na ně nevztahují konkrétní kategorie. Čtenář by tedy měl mít na paměti to, že termín „průměr OECD“ odkazuje na země a ekonomiky OECD zahrnuté v příslušných srovnáních. V případech, kde údaje nejsou k dispozici, nebo se nevztahují na všechny podkategorie dané populace či ukazatele, se může „průměr OECD“ shodovat v rámci každého sloupce tabulky, ale ne nutně napříč všemi sloupci.



## STANDARDNÍ CHYBY A TESTY VÝZNAMNOSTI

Spíše než hodnoty, které by bylo možné vypočítat, kdyby každý učitel a ředitel v každé zemi zodpověděl všechny otázky, představují statistiky v této zprávě odhady založené na výběru učitelů a ředitelů. Je tedy důležité určit míru chybovosti odhadů. V šetření TALIS má každý odhad přiřazenou míru chybovosti, která je vyjádřena směrodatnou chybou. Využití intervalu spolehlivosti je způsob, jak činit závěry o populačních průměrech a poměrech způsobem, který zohledňuje chybovost spojenou s výběrovými odhady. Ze statistiky pozorovaného vzorku a za předpokladu běžné distribuce lze odvodit, že odpovídající výsledek populace by se nacházel v rámci intervalu spolehlivosti v 95 ze 100 opakovaných měření různých vzorků vybraných ze stejné populace. Uvedené směrodatné chyby se vypočítaly pomocí metodologie opakovaného měření (balanced repeated replication – BRR).

### Rozdíly mezi podskupinami

Byla testována statistická významnost rozdílů mezi podskupinami spolu s charakteristikami učitelů (např. učitelky a učitelé) a škol (např. školy s vysokou koncentrací socioekonomicky znevýhodněných žáků a školy s nízkou koncentrací socioekonomicky znevýhodněných žáků). Všechny rozdíly vyznačené tučně v tabulkách této zprávy jsou statisticky významně rozdílné od 0 na úrovni 95 %.

V případě rozdílů mezi podskupinami se směrodatná chyba vypočítává s vědomím, že dva dílčí vzorky nejsou nezávislé. V důsledku toho se očekávaná hodnota kovariance může lišit od 0, což vede k nižším odhadům směrodatné chyby při srovnání s odhady směrodatné odchylky vypočítané pro rozdíl mezi nezávislými dílčími vzorky.

### Rozdíly mezi cykly

Rozdíly mezi cykly šetření TALIS (např. změna mezi lety 2013 a 2018) byly testovány na statistickou významnost. Všechny rozdíly vyznačené tučně v tabulkách této zprávy jsou statisticky významné na úrovni 95 %. Jelikož vzorky z různých cyklů šetření TALIS se považují za nezávislé, směrodatná odchylka pro jakékoliv srovnání mezi cykly se vypočítává s očekávanou hodnotou kovariance rovné 0.

## STATISTIKY ZALOŽENÉ NA REGRESÍCH

Regresní analýza byla provedena za účelem zkoumání vztahů mezi různými proměnnými. V případech, kde se závislá (či výstupní) proměnná považovala za spojitou, byla využita mnohonásobná lineární regrese. Tam, kde závislá (či výstupní) proměnná byla binární kategorická proměnná, se využila binární logistická regrese. Regresní analýza se provedla pro každou zemi samostatně. Podobně jako u jiných statistik uvedených v této zprávě odkazují průměry OECD a TALIS na aritmetický průměr odhadů na úrovni země, kdežto celek EU se vypočítává jako vážený aritmetický průměr na základě váhových faktorů u učitelů (TCHWGT) nebo ředitelů (SCHWGT) podle země v závislosti na cílové populaci.

**Tabulka ALB.1 Pokrytí mezinárodních průměrů země v šetření TALIS 2018**

	Průměr TALIS-48 (učitelé)	Průměr TALIS-48 (ředitelé)	Průměr OECD-31 (učitelé)	Průměr OECD-30 (ředitelé)	Celkem v EU-23
Alberta (Kanada)	x	x	x	x	—
Austrálie	x	—	x	—	—
Rakousko	x	x	x	x	x
Belgie	x	x	x	x	x
<i>Vlámská komunita (Belgie)</i>	—	—	—	—	—
Brazílie	x	x	—	—	—
Bulharsko	x	x	—	—	x
CABA (Argentina)*	x	x	—	—	—
Chile	x	x	x	x	—
Kolumbie <sup>1</sup>	x	x	x	x	—
Chorvatsko	x	x	—	—	x
Kypr <sup>2</sup>	x	x	—	—	x
Česká republika	x	x	x	x	x
Dánsko	x	x	x	x	x
Anglie (VB)	x	x	x	x	x
Estonsko	x	x	x	x	x
Finsko	x	x	x	x	x
Francie	x	x	x	x	x
Gruzie	x	x	—	—	—
Maďarsko	x	x	x	x	x
Island	x	x	x	x	—
Izrael	x	x	x	x	—
Itálie	x	x	x	x	x
Japonsko	x	x	x	x	—
Kazachstán	x	x	—	—	—
Korea	x	x	x	x	—
Lotyšsko	x	x	x	x	x
Litva	x	x	x	x	x
Malta	x	x	—	—	x
Mexiko	x	x	x	x	—
Nizozemí	x	x	x	x	x
Nový Zéland	x	x	x	x	—
Norsko	x	x	x	x	—
Portugalsko	x	x	x	x	x
Rumunsko	x	x	—	—	x
Ruská federace	x	x	—	—	—
Saúdská Arábie	x	x	—	—	—
Šanghaj (Čína)	x	x	—	—	—
Singapur	x	x	—	—	—
Slovensko	x	x	x	x	x
Slovinsko	x	x	x	x	x
Jižní Afrika	x	x	—	—	—
Španělsko	x	x	x	x	x
Švédsko	x	x	x	x	x
Čínská Tchaj-pej	x	x	—	—	—
Turecko	x	x	x	x	—
Spojené arabské emiráty	x	x	—	—	—
Spojené státy	x	x	x	x	—
Vietnam	x	x	—	—	—

\* CABA (Argentina) odkazuje na Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina.

<sup>1</sup> 25. května 2018 přizvala Rada OECD ke členství Kolumbii. Ačkoliv je Kolumbie zahrnuta do průměrů OECD uvedených v této publikaci, v době přípravy byla Kolumbie v procesu dokončování domácích postupů ratifikace a záruka listiny o přístupu Kolumbie do úmluvy OECD byla v jednání.

<sup>2</sup> Poznámka Turecka: Informace v tomto dokumentu odkazující na „Kypr“ se týká jižní části ostrova. Neexistuje jeden orgán, který představuje jak turecké, tak řecké Kypřany na ostrově. Turecko uznává Tureckou republiku severní Kypr (TRNc). Dokud se nenajde trvalé a spravedlivé řešení v kontextu Spojených národů, bude Turecko zastávat svou pozici ohledně „kyperské otázky“.

<sup>3</sup> Poznámka všech členských států Evropské unie ohledně OECD a Evropské unii: Kyperská republika je uznaná všemi členskými státy Spojených národů kromě Turecka. Informace v tomto dokumentu se týkají oblasti pod skutečnou kontrolou vlády Kyperské republiky.

Kontrolní proměnné zahrnuté do regresního modelu jsou vybrány na základě teoretického zdůvodnění a pokud možno omezené na nejobektivnější měření nebo na ta, která se v čase nemění. Kontroly charakteristik učitelů zahrnují: pohlaví učitele, věk, výši úvazku (tj. na plný/částečný úvazek) a počet let zkušeností. Kontroly charakteristik třídy zahrnují: proměnné složení třídy (tj. podíl žáků, jejichž první jazyk je odlišný od jazyka výuky, žáků se slabými akademickými výsledky, žáků se speciálními potřebami, žáků s problémy v chování, socioekonomicky znevýhodněných žáků, akademicky talentovaných žáků, žáků-přistěhovalců či žáků s pozadím přistěhovalců, žáků-uprchlíků) a velikost třídy.

V případě regresních modelů na základně vícenásobné lineární regrese je schopnost vysvětlení regresních modelů zdůrazněna uvedením R-na druhou ( $R^2$ ), což představuje podíl sledované variance v závislé (či výstupní) proměnné, který lze vysvětlit nezávislými (či vysvětlujícími) proměnnými.

Aby se zajistila síla regresních modelů, byly do modelů v krocích zaváděny nezávislé proměnné. Tento přístup také vyžadoval, aby byly modely v každém kroku založeny na stejném vzorku. Omezený vzorek použitý pro různé verze stejného modelu odpovídal vzorku nejrozšířenějších verze (tj. s maximálním počtem nezávislých proměnných) modelu. Omezený vzorek každého regresního modelu tedy vylučoval ta pozorování, kde u všech nezávislých proměnných chyběly hodnoty.

### Vícenásobná lineární regresní analýza

Vícenásobná lineární regresní analýza poskytuje vzhled do změn hodnoty spojitě závislé (či výstupní) proměnné, když se kterákoliv z nezávislých (či vysvětlujících) proměnných liší, ale všechny ostatní nezávislé proměnné jsou konstantní. Obecně (a udržováním všeho ostatního na konstantní hodnotě) vede zvýšení o jednu jednotku v nezávislé proměnné ( $x_i$ ) k průměrnému zvýšení závislé proměnné ( $Y$ ) o jednotku vyjádřenou regresním koeficientem ( $\beta_i$ ):

$$Y = \beta_0 + \beta_1 X_1 + \dots + \beta_j X_j + \epsilon$$

Při interpretaci několika regresních koeficientů je důležité pamatovat na to, že každý koeficient je v regresním modelu ovlivněn jinou nezávislou proměnnou. Vliv závisí na míře, do jaké nezávislé proměnné korelují, takže každý regresní koeficient nezachycuje celkový vliv nezávislých proměnných na závislé proměnné. Každý koeficient spíše představuje dodatečný vliv přidání dané proměnné do modelu, když jsou již započítány vlivy všech ostatních proměnných v modelu. Je třeba také poznamenat, že z důvodu využití průřezových dat v těchto analýzách nelze vyvodit žádné kauzální závěry.

Regresní koeficienty vyznačené tučně v tabulkách představující výsledky regresní analýzy jsou statisticky významně rozdílné od 0 na úrovni spolehlivosti 95 %.

### Binární logistická regresní analýza

Binární logistická regresní analýza umožňuje odhad vztahu mezi jednou či více nezávislými (či vysvětlujícími) proměnnými a závislými (či výstupními) proměnnými u dvou kategorií. Regresní koeficient ( $\beta$ ) logistické regrese je odhadovaný nárůst pravděpodobnosti výskytu sledovaného jevu při zvýšení hodnoty prediktoru o jednu jednotku.

Formálním zápisem:  $Y$  bude binární výstupní proměnná značící ne/ano pomocí 0/1, a  $p$  bude pravděpodobnost, že  $Y$  bude 1, takže  $p = \text{pravd.}(Y=1)$ .  $X_1, \dots, X_k$  bude soubor vysvětlujících proměnných. Pak logistická regrese  $Y$  na  $X_1, \dots, X_k$  odhaduje hodnoty parametru pro  $\beta_0, \beta_1, \dots, \beta_k$  metodou maximální pravděpodobnosti pomocí následující rovnice:

$$\text{Logit}(p) = \log(p/(1-p)) = \beta_0 + \beta_1 X_1 + \dots + \beta_k X_k$$

Získává se i exponenciální funkce regresního koeficientu ( $\exp(\beta)$ ), která je poměrem rozdílu (odds ratio – OR) souvisejícím se zvýšením hodnoty vysvětlující proměnné o jednu jednotku. Pak výše uvedená rovnice ohledně pravděpodobností znamená toto:

$$p = \exp(\beta_0 + \beta_1 X_1 + \dots + \beta_k X_k) / (1 + \exp(\beta_0 + \beta_1 X_1 + \dots + \beta_k X_k))$$

Díky přeměně rozdílů v záznamech ( $\beta$ ) v poměr rozdílů ( $\exp(\beta)$ ; OR) jsou údaje v rámci pravděpodobnosti lépe interpretovatelné. Poměr rozdílů (OR) je hodnota relativní pravděpodobnosti konkrétního výstupu ve dvou skupinách. Poměr rozdílů pro sledování výstupu, když je přítomen první člen, je:

$$OR = (p_{11}/p_{12}) / (p_{21}/p_{22})$$

kde  $p_{11}/p_{12}$  je „rozdíl“ sledování výsledku, když je přítomen první člen, a  $p_{21}/p_{22}$  je „rozdíl“ sledování výsledku, když první člen není přítomen. Poměr pravděpodobnosti tedy uvádí míru, do jaké se vysvětlující proměnná pojí s proměnnou kategorického výstupu u dvou kategorií (např. ano/ne) nebo více než dvou kategorií. Poměr pravděpodobnosti menší než 1 značí záporné spojení; poměr pravděpodobnosti vyšší než 1 značí kladné spojení; poměr pravděpodobnosti rovný jedné značí, že žádné spojení neexistuje. Např. pokud se analyzuje spojitost mezi tím, že je osoba učitelkou, a tím, že učitelství bylo její první profesní volbou, následující poměry rozdílů by se vykládaly takto:

- 0,2: U učitelek je pětkrát méně pravděpodobné než u učitelů, že si učitelství vyberou jako první profesi.
- 0,5: U učitelek je o polovinu méně pravděpodobné než u učitelů, že si učitelství vyberou jako první profesi.
- 0,9: U učitelek je o 10 % méně pravděpodobné než u učitelů, že si učitelství vyberou jako první profesi.
- 1: U učitelek a učitelů je stejné pravděpodobné, že si učitelství vyberou jako první profesi.
- 1,1: U učitelek je o 10 % více pravděpodobné než u učitelů, že si učitelství vyberou jako první profesi.
- 2: U učitelek je dvakrát více pravděpodobné než u učitelů, že si učitelství vyberou jako první profesi.
- 5: U učitelek je pětkrát více pravděpodobné než u učitelů, že si učitelství vyberou jako první profesi.

Poměry rozdílů vyznačené tučně značí, že relativní poměr rizika/rozdílů je statisticky významně rozdílné od 1 na úrovni spolehlivosti 95 %. U výpočtu statistické významnosti kolem hodnoty 1 (nulová hypotéza) se předpokládá, že statistika relativního rizika (poměr rozdílů) následuje běžnou distribuci zápisu spíše než běžnou distribuci v rámci hypotézy nula.

## PEARSONŮV KORELAČNÍ KOEFICIENT

Korelační koeficient měří sílu a směr statistické souvislosti mezi dvěma proměnnými. Korelační koeficienty nabývají hodnoty mezi -1 a 1; hodnoty kolem 0 znamenají slabou souvislost, ale extrémní hodnoty znamenají nejsilnější možnou negativní či pozitivní souvislost. Pearsonův korelační koeficient (značený písmenem  $r$ ) měří sílu a směr lineárního vztahu mezi dvěma proměnnými.

V této zprávě se Pearsonovy korelační koeficienty používají ke kvantifikaci vztahů mezi statistikami na úrovni země.

## ZMĚNY MEZI CYKLY ŠETŘENÍ TALIS A DŮSLEDKY PRO ANALÝZY

### Změna v definici cílové populace mezi cykly šetření TALIS

Třetí cyklus šetření TALIS (tj. TALIS 2018) umožňuje analýzu změn v období 10 let. Taková analýza ale představuje výzvu, a vyžaduje proto obezřetnost. Různé překážky jsou např.: pokrytí země a cílová populace v rámci dané země se mohou mezi cykly lišit; sledované proměnné se mohou navíc měnit v důsledku změn v dotaznících; kontext vyučování a učení se může také měnit. Srovnání napříč cykly je proto nutné interpretovat obezřetně.

V šetření 2008 nebyli učitelé, jež se soustředí kompletně či převážně na výuku žáků se speciálními potřebami, součástí cílové populace. To se ale změnilo v šetření TALIS 2013 a 2018, protože učitelé žáků se speciálními potřebami do cílové populace zahrnutí byli. Odhady představující změnu od roku 2008 do 2013 a od roku 2008 do 2018 je tedy třeba interpretovat obezřetně. Je nicméně důležité poznamenat, že učitelé, kteří pracují ve školách vzdělávajících pouze žáky se speciálními potřebami, byli z cyklů šetření TALIS vyňati.

V případě Nového Zélandu se definice cílové populace mezi cykly TALIS 2013 a TALIS 2018 změnila. V cyklu 2013 byly vyňaty školy se čtyřmi či méně vhodnými učiteli, v cyklu 2018 tomu tak nebylo. V důsledku toho se k vyhodnocení statistik v roce 2018 pro Nový Zéland použila filtrační proměnná (TALIS13POP), která vylučuje školy se čtyřmi či méně učiteli pro Nový Zéland, aby se zajistila srovnatelnost tabulek s údaji o změnách v čase. Tyto výsledky se tedy mohou lišit od výsledků uvedených pro celý vzorek šetření TALIS 2018, obzvláště výsledků odvozených z údajů ředitelů.

### Změna v klasifikaci ISCED

Klasifikace stupňů vzdělávání je na základě Mezinárodní standardní klasifikace vzdělávání (ISCED). ISCED je nástroj k sestavování statistik o mezinárodním vzdělávání. V šetření TALIS 2008 a 2013 se ISCED-97 používal k reportování vzdělávacích výsledků učitelů a ředitelů. První klasifikace ISCED-97 byla revidována a nová ISCED-2011 se formálně zavedla v listopadu 2011. ISCED-2011 je základem stupňů vzdělání uvedených v dotaznících šetření TALIS 2018 pro učitele a ředitele škol. Tabulky s údaji o vzdělávacích výsledcích učitelů a ředitelů v této zprávě jsou na základě ISCED-2011. K převodu vzdělávacích kategorií ISCED-97 použitých v šetření TALIS 2008 a 2013 na kategorie nového ISCED-2011 se použila odpovídající tabulka (Tabulka A1.B.2), aby bylo možné vypracovat tabulky, které uvádí změny ve vzdělávacích výsledcích učitelů a ředitelů od roku 2008 do 2018. Tato odpovídající tabulka se použila k sestavení Tabulek I.4.11 a I.4.27 v Kapitole 4 Svazku I. Změny ve vzdělávacích výsledcích učitelů a ředitelů v čase je ale třeba kvůli změně v klasifikaci interpretovat obezřetně.

Pro některé země byl soulad mezi ISCED-97 a ISCED-2011 revidován, aby zohledňoval specifikace země v porovnání s obecným přístupem uvedeným v Tabulce A1.B.2. V důsledku



toho byl u Itálie a Vlámského společenství v Belgii stupeň 5B ISCED-97 u Tabulek I.4.11 a I.4.27 reklasifikován jako stupeň 6 ISCED-2011.

V Rakousku byla bývalá „Pädagogische Akademie“ (Pedagogická akademie, stupeň 5B ISCED-97) v roce 2007 změněna na „Pädagogische Hochschule“ (Vysoká škola vzdělávání učitelů, stupeň 6 ISCED-2011). V případě Rakouska není proto velká změna z roku 2008 do 2018 ve stupních ISCE 5 a 6 v Tabulkách I.4.11 a I.4.27 způsobena pouze změnou klasifikace ISCED, ale je také důsledkem změny v systému vzdělávání učitelů.

V Portugalsku jsou učitelé s „magisterským titulem pre-Bologna“ kategorizováni jako stupeň 6 ISCED. Otázka je kladena způsobem, který neumožňuje rozlišit mezi „magisterským titulem pre-Bologna“ a „doktorským titulem“.

Ve Slovinsku jsou učitelé s „bakalářským titulem pre-Bologna“ kategorizováni jako stupeň 5 ISCED (což většinou odpovídá krátkodobému vyššímu vzdělání). Otázka je kladena způsobem, který brání rozkladu mezi „bakalářským titulem pre-Bologna“ a „bakalářským titulem“.

**Tabulka ALB.2 Soulad mezi stupni ISCED-2011 a ISCED-97 v publikacích TALIS 2018**

TALIS 2008	TALIS 2013		TALIS 2018	
ISCED-97	ISCED-97	Kategorie ISCED-97	ISCED-2011	Kategorie ISCED-2011
-	-	-	Stupeň 0	<b>Vzdělávání v raném dětství</b> Odkazuje na programy raného dětství, které mají záměrnou vzdělávací součást a jejich cílem je rozvíjet kognitivní, fyzické a socio-emocionální dovednosti potřebné k účasti ve škole a společnosti. Programy na tomto stupni jsou často rozlišeny věkem.
-	-	-	Stupeň 01	<i>Vzdělávací rozvoj v raném dětství</i>
Stupeň 0	Stupeň 0	<b>Předškolní vzdělávání</b> Úvodní fáze organizované výuky za účelem uvedení velmi malých dětí do školského prostředí.	Stupeň 02	<i>Předškolní vzdělávání</i>
Stupeň 1	Stupeň 1	<b>První stupeň nebo první fáze základního vzdělávání</b> Většinou má dát žákům pevné základní vzdělání v oblasti čtení, psaní a matematiky.	Stupeň 1	<b>První stupeň základního vzdělávání</b> Má poskytnout pevné základní vzdělání v oblasti čtení, psaní a matematiky a základní porozumění některým předmětům. Vstupní věk: mezi 5 a 7. Běžné trvání: 6 let.
Stupeň 2	Stupeň 2	<b>Druhý stupeň základního vzdělávání nebo druhá fáze základního vzdělávání</b> Druhý stupeň základního vzdělávání většinou navazuje na základní programy prvního stupně, i když výuka je většinou zaměřena více na předměty a často ji provádí více specializovaní učitelé, kteří hodiny vedou ve svém oboru specializace.	Stupeň 2	<b>Druhý stupeň vzdělávání</b> Uzavírá poskytování základního vzdělávání, většinou zaměřené více na předměty s více specializovanými učiteli. Programy se mohou lišit podle orientace, obecné či odborné, i když to je méně běžné než na středoškolském stupni. Zápis následuje po ukončení prvního stupně základního vzdělávání a běžné trvání je 3 roky V některých zemích ukončení tohoto stupně znamená konec povinného vzdělávání.
Stupeň 3	Stupeň 3	<b>Středoškolské vzdělávání</b> Poslední fáze druhého stupně vzdělávání ve většině zemí OECD. Výuka je často organizovanější podle osnov předmětu než na stupni 2 ISCED a učitelé musí většinou mít vyšší stupeň kvalifikace nebo být specializováni v předmětu než na stupni 2 ISCED.	Stupeň 3	<b>Středoškolské vzdělávání</b> Vyšší specializace než na druhém stupni. Nabízené programy jsou rozlišeny podle orientace: obecné či odborné. Běžné trvání je 3 roky.
Stupeň 4	Stupeň 4	<b>Nižší než vyšší vzdělání</b> Tyto programy překlenují hranici mezi středoškolským stupněm a vyšším stupněm z mezinárodního hlediska, ačkoli v národním kontextu mohou být jistě považovány za programy středoškolského či vyššího stupně.	Stupeň 4	<b>Nižší než vyšší vzdělání</b> Slouží k rozšíření spíše než prohloubení znalostí, dovedností a kompetencí získaných na středoškolském stupni. Programy mohou být navrženy tak, aby zvyšovali šance účastníků na pracovním trhu, v dalším studiu na vyšším stupni, nebo obojí. Programy na tomto stupni jsou většinou odborně zaměřené.
Stupeň 5	Stupeň 5	<b>První fáze vyššího vzdělávání</b> Programy ISCED 5 mají vzdělávací obsah pokročilejší než programy na stupních 3 a 4.	-	-
Stupeň 5B	Stupeň 5B	<i>Programy ISCED 5B, které jsou obecně více zaměřené prakticky/technicky/odborně než programy ISCED 5A.</i>	Stupeň 5	<b>Krátkodobé vyšší vzdělávání</b> Slouží k prohloubení znalostí získaných na předchozích stupních vštěpováním nových technik, konceptů a myšlenek většinou nepředávaných na středoškolském stupni.
Stupeň 5A Bakalářský stupeň	Stupeň 5A	<i>Programy ISCED 5A, které jsou velmi teoreticky založené a mají poskytnout dostatečnou kvalifikaci pro vstupní bod do pokročilých výzkumných programů a profesí s požadavky na vynikající dovednosti.</i>	Stupeň 6	<b>Bakalářský stupeň nebo ekvivalent</b> Má poskytovat účastníkům střední akademické a/nebo profesní znalosti, dovednosti a kompetence, což povede ke kvalifikaci prvního stupně či ekvivalentu. Běžná délka trvání: 3-4 roky studia.
Stupeň 5A Magisterský stupeň			Stupeň 7	<b>Magisterský stupeň nebo ekvivalent</b> Vyšší specializace a komplexnější obsah než bakalářský stupeň. Má účastníkům poskytovat pokročilé akademické a/nebo profesní znalosti. Může mít výraznou výzkumnou část.
Stupeň 6	Stupeň 6	<b>Druhá fáze vyššího vzdělávání</b> Tento stupeň je určen pro programy vyššího vzdělávání, které vedou k ocenění kvalifikací pokročilého výzkumu. Programy se věnují pokročilému studiu a původnímu výzkumu.	Stupeň 8	<b>Doktorský stupeň či ekvivalent</b> Má vést ke kvalifikaci pokročilého výzkumu. Programy na tomto stupni se věnují pokročilému studiu a původnímu výzkumu a existují jak v akademických, tak profesních oborech.

1. V trvání programů ISCED 3 jsou výrazné rozdíly jak napříč, tak i mezi zeměmi, většinou mezi dvěma a pěti lety studia.
2. Často nejsou výrazně pokročilejší než programy na stupni ISCED 3, ale mají rozšiřovat znalosti účastníků, kteří již dokončili program na stupni 3. Studenti jsou většinou starší než ti v programech ISCED 3.

**Zdroj:** UNESCO-UIS (2012[2]), International Standard Classification of Education: ISCED 2011, UNESCO Institute for Statistics, Montreal, <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/international-standard-classification-of-education-isced-2011-en.pdf>

## Odkazy

OECD (2019), TALIS 2018 Technical Report, OECD, Paris.

UNESCO-UIS (2012), International Standard Classification of Education: ISCED 2011, UNESCO Institute for Statistics, Montreal, <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/international-standard-classification-of-education-ISCED-2011-en.pdf>.



## PŘÍLOHA C: SEZNAM TABULEK DOSTUPNÝCH ONLINE

Tyto tabulky jsou dostupné pouze v elektronické formě.

### **Kapitola 2 Výuka a učení pro budoucnost**

WEB	Tabulka I.2.1	Teaching practices
WEB	Tabulka I.2.2	Teaching practices in primary education
WEB	Tabulka I.2.3	Teaching practices in upper secondary education
WEB	Tabulka I.2.4	Change in teaching practices from 2013 to 2018
WEB	Tabulka I.2.5	Change in teaching practices pertaining to the clarity of instruction between 2013 and 2018
WEB	Tabulka I.2.6	Teachers' assessment practices
WEB	Tabulka I.2.7	Teachers' assessment practices in primary education
WEB	Tabulka I.2.8	Teachers' assessment practices in upper secondary education
WEB	Tabulka I.2.9	Change in teachers' assessment practices from 2013 to 2018
WEB	Tabulka I.2.10	Use of class time during a typical lesson
WEB	Tabulka I.2.11	Use of class time during a typical lesson in primary education
WEB	Tabulka I.2.12	Use of class time during a typical lesson in upper secondary education
WEB	Tabulka I.2.13	Time spent on actual teaching and learning, by teacher characteristics
WEB	Tabulka I.2.14	Time spent on actual teaching and learning, by school characteristics
WEB	Tabulka I.2.15	Relationship between class time spent on actual teaching and learning and teacher characteristics
WEB	Tabulka I.2.16	Relationship between class time spent on actual teaching and teacher and class characteristics

WEB	Tabulka I.2.17	Change in time spent on actual teaching and learning from 2008 to 2018
WEB	Tabulka I.2.18	Change in time spent on classroom management from 2008 to 2018
WEB	Tabulka I.2.19	Change in time spent on administrative tasks from 2008 to 2018
WEB	Tabulka I.2.20	Teachers' self-efficacy, by teachers' teaching experience
WEB	Tabulka I.2.21	Primary teachers' self-efficacy
WEB	Tabulka I.2.22	Upper secondary teachers' self-efficacy
WEB	Tabulka I.2.23	Change in teachers' self-efficacy from 2013 to 2018
WEB	Tabulka I.2.24	Relationship between the use of cognitive activation practices and class and teacher characteristics
WEB	Tabulka I.2.25	Relationship between self-efficacy and class and teacher characteristics
WEB	Tabulka I.2.26	Relationship between class time spent on classroom management and self-efficacy in classroom management
WEB	Tabulka I.2.27	Teachers' working hours
WEB	Tabulka I.2.28	Primary teachers' working hours
WEB	Tabulka I.2.29	Upper secondary teachers' working hours
WEB	Tabulka I.2.30	Change in teachers' working hours from 2013 to 2018
WEB	Tabulka I.2.31	Principals' working time
WEB	Tabulka I.2.32	Principals' working time in primary education
WEB	Tabulka I.2.33	Principals' working time in upper secondary education
WEB	Tabulka I.2.34	Change in principals' working time from 2013 to 2018
WEB	Tabulka I.2.35	Teachers' views on their colleagues' attitudes towards innovation
WEB	Tabulka I.2.36	Primary teachers' views on their colleagues' attitudes towards innovation
WEB	Tabulka I.2.37	Upper secondary teachers' views on their colleagues' attitudes towards innovation
WEB	Tabulka I.2.38	Teachers' openness to change, by teacher characteristics
WEB	Tabulka I.2.39	Innovation in school practices
WEB	Tabulka I.2.40	Innovation in school practices in primary education
WEB	Tabulka I.2.41	Innovation in school practices in upper secondary education
WEB	Tabulka I.2.42	Otevřenost školy novým myšlenkám podle charakteristiky školy

### **Kapitola 3 Mění se prostředí pro vyučování**

WEB	Tabulka I.3.1	Teachers' age
WEB	Tabulka I.3.2	Primary teachers' age



WEB	Tabulka I.3.3	Upper secondary teachers' age
WEB	Tabulka I.3.4	Change in age of teachers from 2008 to 2018
WEB	Tabulka I.3.5	Principals' age
WEB	Tabulka I.3.6	Primary principals' age
WEB	Tabulka I.3.7	Upper secondary principals' age
WEB	Tabulka I.3.8	Change in age of principals from 2008 to 2018
WEB	Tabulka I.3.9	Teachers' work experience
WEB	Tabulka I.3.10	Primary teachers' work experience
WEB	Tabulka I.3.11	Upper secondary teachers' work experience
WEB	Tabulka I.3.12	Change in teachers' teaching experience from 2008 to 2018
WEB	Tabulka I.3.13	Principals' work experience
WEB	Tabulka I.3.14	Primary principals' work experience
WEB	Tabulka I.3.15	Upper secondary principals' work experience
WEB	Tabulka I.3.16	Change in principals' work experience as a principal from 2008 to 2018
WEB	Tabulka I.3.17	Teachers' gender, by school characteristics
WEB	Tabulka I.3.18	Primary teachers' gender
WEB	Tabulka I.3.19	Upper secondary teachers' gender
WEB	Tabulka I.3.20	Change in the proportion of female teachers from 2008 to 2018
WEB	Tabulka I.3.21	Principals' gender, by school characteristics
WEB	Tabulka I.3.22	Primary principals' gender
WEB	Tabulka I.3.23	Upper secondary principals' gender
WEB	Tabulka I.3.24	Change in the proportion of female principals from 2008 to 2018
WEB	Tabulka I.3.25	School composition
WEB	Tabulka I.3.26	Primary school composition
WEB	Tabulka I.3.27	Upper secondary school composition
WEB	Tabulka I.3.28	Classroom composition
WEB	Tabulka I.3.29	Change in the concentration of students who are non-native speakers in school from 2008 to 2018
WEB	Tabulka I.3.30	Change in the concentration of students who are from socio-economically disadvantaged homes in school from 2013 to 2018
WEB	Tabulka I.3.31	Change in the concentration of students with special needs in school from 2013 to 2018
WEB	Tabulka I.3.32	Principals' point of view regarding equity beliefs of teachers
WEB	Tabulka I.3.33	Principals' point of view regarding diversity beliefs of teachers
WEB	Tabulka I.3.34	School practices related to equity

WEB	Tabulka I.3.35	School practices related to diversity
WEB	Tabulka I.3.36	Primary schools' practices related to diversity
WEB	Tabulka I.3.37	Upper secondary schools' practices related to diversity
WEB	Tabulka I.3.38	Self-efficacy in multicultural environments
WEB	Tabulka I.3.39	Primary teachers' self-efficacy in multicultural environments
WEB	Tabulka I.3.40	Upper secondary teachers' self-efficacy in multicultural environments
WEB	Tabulka I.3.41	Relationship between self-efficacy in multicultural environments and class and teacher characteristics
WEB	Tabulka I.3.42	School safety
WEB	Tabulka I.3.43	Primary schools' safety
WEB	Tabulka I.3.44	Upper secondary schools' safety
WEB	Tabulka I.3.45	Change in school safety from 2013 to 2018
WEB	Tabulka I.3.46	Teacher-student relations
WEB	Tabulka I.3.47	Teacher-student relations in primary schools
WEB	Tabulka I.3.48	Teacher-student relations in upper secondary schools
WEB	Tabulka I.3.49	Change in teacher-student relations from 2008 to 2018
WEB	Tabulka I.3.50	Classroom discipline
WEB	Tabulka I.3.51	Classroom discipline in primary schools
WEB	Tabulka I.3.52	Classroom discipline in upper secondary schools
WEB	Tabulka I.3.53	Relationship between classroom disciplinary climate and class characteristics
WEB	Tabulka I.3.54	Relationship between classroom disciplinary climate and class and teacher characteristics
WEB	Tabulka I.3.55	Change in classroom discipline from 2008 to 2018
WEB	Tabulka I.3.56	Relationship between self-efficacy and class characteristics
WEB	Tabulka I.3.57	Relationship between self-efficacy and class and teacher characteristics
WEB	Tabulka I.3.58	Relationship between class time spent on actual teaching and learning and class characteristics
WEB	Tabulka I.3.59	Relationship between class time spent on actual teaching and learning and class and teacher characteristics
WEB	Tabulka I.3.60	Relationship between the use of cognitive activation practices and classroom disciplinary climate
WEB	Tabulka I.3.61	Relationship between the use of cognitive activation practices and classroom disciplinary climate and class characteristics
WEB	Tabulka I.3.62	Relationship between the use of cognitive activation practices and classroom disciplinary climate and class and teacher characteristics

WEB	Tabulka I.3.63	Impact of shortages of school resources
WEB	Tabulka I.3.64	Impact of shortages of resources in primary schools
WEB	Tabulka I.3.65	Impact of shortages of resources in upper secondary schools
WEB	Tabulka I.3.66	Spending priorities in education, according to teachers
WEB	Tabulka I.3.67	Spending priorities in education, according to primary teachers
WEB	Tabulka I.3.68	Spending priorities in education, according to upper secondary teachers
WEB	Tabulka I.3.69	Improving teacher salaries as a priority, by school characteristics
WEB	Tabulka I.3.70	Teachers' actual salaries relative to earnings of tertiary-educated workers between age 26 and age 64 (2016)
WEB	Tabulka I.3.71	Teachers' statutory salaries, based on the most prevalent qualifications at different points in teachers' careers (2017)
WEB	Tabulka I.3.72	Relationship between improving teacher salaries as a spending priority and motivation to become a teacher
WEB	Tabulka I.3.73	Relationship between reducing class sizes as a spending priority and class characteristics
WEB	Tabulka I.3.74	School staff resources
WEB	Tabulka I.3.75	Staff resources in primary schools
WEB	Tabulka I.3.76	Staff resources in upper secondary schools
WEB	Tabulka I.3.77	Change in student-teacher ratio from 2008 to 2018
WEB	Tabulka I.3.78	Class size
WEB	Tabulka I.3.79	Change in class size from 2008 to 2018

#### **Kapitola 4 Získávání a efektivní příprava budoucích učitelů**

WEB	Tabulka I.4.1	Motivation to join the profession, by teachers' teaching experience
WEB	Tabulka I.4.2	Primary teachers' motivation to join the profession
WEB	Tabulka I.4.3	Upper secondary teachers' motivation to join the profession
WEB	Tabulka I.4.4	Teaching as a first career choice, by teacher characteristics
WEB	Tabulka I.4.5	Relationship between teaching as a career choice and motivation to become a teacher
WEB	Tabulka I.4.6	Relationship between teaching as a first career choice and job satisfaction
WEB	Tabulka I.4.7	Relationship between teaching as a first career choice and self-efficacy
WEB	Tabulka I.4.8	Teachers' highest educational attainment
WEB	Tabulka I.4.9	Primary teachers' highest educational attainment
WEB	Tabulka I.4.10	Upper secondary teachers' highest educational attainment

WEB	Tabulka I.4.11	Change in teachers' educational attainment from 2008 to 2018
WEB	Tabulka I.4.12	Type of teacher education or training programme, by year of completion
WEB	Tabulka I.4.13	Content of teacher education or training programme, by year of completion
WEB	Tabulka I.4.14	Comprehensiveness of teacher education or training programme, by year of completion
WEB	Tabulka I.4.15	Content of teacher education or training programme for primary teachers
WEB	Tabulka I.4.16	Content of teacher education or training programme for upper secondary teachers
WEB	Tabulka I.4.17	Relationship between self-efficacy in classroom management and being trained in classroom management
WEB	Tabulka I.4.18	Relationship between the use of ICT for teaching and being trained in the use of ICT for teaching
WEB	Tabulka I.4.19	Relationship between self-efficacy in multicultural environments and being trained in a multicultural or multilingual setting
WEB	Tabulka I.4.20	Sense of preparedness for teaching
WEB	Tabulka I.4.21	Primary teachers' sense of preparedness for teaching
WEB	Tabulka I.4.22	Upper secondary teachers' sense of preparedness for teaching
WEB	Tabulka I.4.23	Stay abroad during teacher education
WEB	Tabulka I.4.24	Principals' highest educational attainment
WEB	Tabulka I.4.25	Primary principals' highest educational attainment
WEB	Tabulka I.4.26	Upper secondary principals' highest educational attainment
WEB	Tabulka I.4.27	Change in principals' highest educational attainment from 2008 to 2018
WEB	Tabulka I.4.28	Principals' formal training
WEB	Tabulka I.4.29	Primary principals' formal training
WEB	Tabulka I.4.30	Upper secondary principals' formal training
WEB	Tabulka I.4.31	Change in principals' formal training from 2013 to 2018
WEB	Tabulka I.4.32	Novice teachers, by school characteristics
WEB	Tabulka I.4.33	Teachers' job satisfaction with their work environment, by teachers' teaching experience
WEB	Tabulka I.4.34	Teachers' job satisfaction with their profession, by teachers' teaching experience
WEB	Tabulka I.4.35	Access to induction activities
WEB	Tabulka I.4.36	Access to induction activities in primary schools
WEB	Tabulka I.4.37	Access to induction activities in upper secondary schools

WEB	Tabulka I.4.38	Participation in induction activities during first employment, by teachers' teaching experience Tabulka I.4.39 Participation in induction activities at the current school, by teachers' teaching experience Tabulka I.4.40 Participation in induction activities in primary schools
WEB	Tabulka I.4.41	Participation in induction activities in upper secondary schools
WEB	Tabulka I.4.42	Types of induction activities
WEB	Tabulka I.4.43	Types of induction activities in primary schools
WEB	Tabulka I.4.44	Types of induction activities in upper secondary schools
WEB	Tabulka I.4.45	Relationship between self-efficacy and participation in induction activities during first employment
WEB	Tabulka I.4.46	Relationship between self-efficacy and participation in induction activities during first employment and content of teacher education
WEB	Tabulka I.4.47	Relationship between self-efficacy and participation in induction activities at the current school
WEB	Tabulka I.4.48	Relationship between self-efficacy and participation in induction activities at the current school and content of teacher education
WEB	Tabulka I.4.49	Relationship between job satisfaction and participation in induction activities during first employment
WEB	Tabulka I.4.50	Relationship between job satisfaction and participation in induction activities during first employment and content of teacher education
WEB	Tabulka I.4.51	Relationship between job satisfaction and participation in induction activities at the current school
WEB	Tabulka I.4.52	Relationship between job satisfaction and participation in induction activities at the current school and content of teacher education
WEB	Tabulka I.4.53	Relationship between self-efficacy and team teaching with experienced teachers being part of induction
WEB	Tabulka I.4.54	Relationship between job satisfaction and team teaching with experienced teachers being part of induction
WEB	Tabulka I.4.55	Relationship between self-efficacy and reduced teaching load being part of induction
WEB	Tabulka I.4.56	Relationship between job satisfaction and reduced teaching load being part of induction
WEB	Tabulka I.4.57	Teachers' workload, by teachers' teaching experience
WEB	Tabulka I.4.58	Relationship between the number of working hours and teacher experience
WEB	Tabulka I.4.59	Relationship between the number of working hours and teacher experience and employment status
WEB	Tabulka I.4.60	Access to mentoring programmes

WEB	Tabulka I.4.61	Access to mentoring programmes in primary schools
WEB	Tabulka I.4.62	Access to mentoring programmes in upper secondary schools
WEB	Tabulka I.4.63	Importance of mentoring
WEB	Tabulka I.4.64	Peer mentoring, by teachers' teaching experience
WEB	Tabulka I.4.65	Peer mentoring in primary schools
WEB	Tabulka I.4.66	Peer mentoring in upper secondary schools
WEB	Tabulka I.4.67	Change in participation in mentoring programmes from 2013 to 2018

## **Kapitola 5 Poskytování příležitostí pro celoživotní rozvoj**

WEB	Tabulka TTT.5.20	Content of professional development in upper secondary education
WEB	Tabulka I.5.21	Teachers' needs for professional development
WEB	Tabulka I.5.22	Primary teachers' needs for professional development
WEB	Tabulka I.5.23	Upper secondary teachers' needs for professional development
WEB	Tabulka I.5.24	Teachers' needs for professional development, by teachers' participation in professional development
WEB	Tabulka I.5.25	Teachers' needs for professional development in teaching students with special needs, by teacher characteristics
WEB	Tabulka I.5.26	Teachers' needs for professional development in teaching students with special needs, by school characteristics
WEB	Tabulka I.5.27	Change in the content of professional development undertaken by teachers from 2013 to 2018
WEB	Tabulka I.5.28	Change in teachers' needs for professional development from 2008 to 2018
WEB	Tabulka I.5.29	Relationship between the use of teaching practices and participation in professional development in teaching practices
WEB	Tabulka I.5.30	Relationship between self-efficacy in classroom management and participation in professional development in classroom management
WEB	Tabulka I.5.31	Relationship between self-efficacy in multicultural environments and participation in professional development in diversity
WEB	Tabulka I.5.32	Principals' needs for professional development
WEB	Tabulka I.5.33	Primary principals' needs for professional development
WEB	Tabulka I.5.34	Upper secondary principals' needs for professional development
WEB	Tabulka I.5.35	Principals' needs for professional development in developing collaboration among teachers, by school characteristics
WEB	Tabulka I.5.36	Barriers to teachers' participation in professional development



WEB	Tabulka I.5.37	Barriers to primary teachers' participation in professional development
WEB	Tabulka I.5.38	Barriers to upper secondary teachers' participation in professional development
WEB	Tabulka I.5.39	Change in barriers to teachers' participation in professional development from 2013 to 2018
WEB	Tabulka I.5.40	Barriers to principals' participation in professional development
WEB	Tabulka I.5.41	Barriers to primary principals' participation in professional development
WEB	Tabulka I.5.42	Barriers to upper secondary principals' participation in professional development
WEB	Tabulka I.5.43	Change in barriers to principals' participation in professional development from 2013 to 2018
WEB	Tabulka I.5.44	Support provided to teachers participating in professional development
WEB	Tabulka I.5.45	Total support provided to teachers participating in professional development, by school characteristics
WEB	Tabulka I.5.46	Relationship between participation in professional development and monetary and non-monetary support for participation





## **PŘÍLOHA D: SEZNAM PŘÍSPĚVATELŮ ŠETŘENÍ TALIS 2018**

Šetření TALIS je společná snaha, která svádí dohromady odborníky ze zúčastněných zemí sdílejících zájem o rozvoj výzkumného programu, jenž má poskytnout podklady o jejich učitelích, výuce a studiu. Tato zpráva je výsledkem spolupráce mezi členskými zeměmi OECD a partnerskými zeměmi, které se zúčastnily třetího kola šetření TALIS. Zapojení orgánů zastupujících učitele (Education International) a pravidelná setkání a diskuze s Poradní komisí odborových svazů (TUAC) v OECD byly důležitou součástí vypracování a zavedení šetření TALIS. Konkrétně spolupráce učitelů a ředitelů ze zúčastněných škol byla pro úspěch šetření TALIS zásadní.

Správní rada šetření TALIS řídila v kontextu cílů OECD vypracování šetření TALIS a určovala jeho cíle. To zahrnuje i cíle vypracovaných analýz a zpráv, koncepční rámec a vypracování dotazníků šetření TALIS. Správní rada také dohlížela na zavedení šetření a na přípravu této zprávy.

Zúčastněné země zavedly šetření TALIS na národní úrovni v národních centrech projektů, mimo jiné přes národní správce projektu (NPM), národní správce dat (NDM) a národní správce výběrových souborů (NSM), kteří museli provádět přísné technické a provozní postupy. NPM hráli zásadní roli při zajišťování spolupráce škol, dohlížení na přizpůsobení konkrétním státům, překladu a ověřování dotazníků, sběru národních údajů a zpracování a ověřování výsledků ze šetření TALIS. NDM koordinovali zpracování údajů na národní úrovni a spolupracovali na čištění dat. NSM byli odpovědní za zavedení šetření TALIS, dodržování postupů vzorkování a dalších přísných technických a provozních postupů.

Odborná skupina pro dotazníky (QEG) měla za úkol přetlumočit priority předpisů do dotazníků, které se měly dotknout otázek předpisů a analýz, na nichž se zúčastněné země předem dohodly. Skupina technického poradenství (TAG) měla za úkol poradenství během rozhodovacího procesu u technických a analytických problémů. V analytické fázi a při návrhu úvodních zpráv byla také zásadní skupina odborníků na dané téma a analytiků.

Koordinace a správa zavádění na mezinárodní úrovni bylo odpovědností stanoveného dodavatele, Mezinárodní asociace pro hodnocení vzdělávacích výsledků (IEA) a členů jejího společenství, Statistics Canada (Ottawa, Kanada) a Australian Council for Educational Research (ACER, Melbourne, Austrálie). Společenství TALIS zahrnovalo i zaměstnance z poboček IEA v Amsterdamu a Hamburku, Statistics Canada a ACER. IEA v Hamburku měla na starosti celkové plánování šetření, administraci a správu mezinárodních údajů. Sekretariát IEA v Amsterdamu měl na starosti dohled nad ověřením překladu a celkově kontrolu kvality. Statistics Canada jako subdodavatel Centra pro zpracování údajů IEA v Hamburku (DPC) vypracoval vzorkovací plán, radil zemím, jak jej použít, vypočítával váhové faktory výběru

a radil ohledně výpočtu odchylek vzorkování. ACER měl dále na starosti kontrolu kvality tabulek ve finální zprávě a výběr analytického poradenství.

Sekretariát OECD měl celkovou zodpovědnost za řízení programu, sledování jeho každodenního zavádění a službu jako sekretariát Správní rady TALIS.

---

#### **Poznámka k Izraeli**

Statistické údaje pro Izrael jsou poskytovány příslušnými izraelskými orgány a na jejich odpovědnost. Využití těchto údajů zeměmi OECD je nestranné vůči postavení Golanských výšin, Východního Jeruzaléma a izraelských osad na Západním břehu podle mezinárodního práva.

## Členové Řídícího výboru TALIS

Předseda: João Costa; Shinichi Yamanaka (former)

Alberta (Kanada): Leslie Twilley; Karen Andrews (former)

Austrálie: Oon Ying Chin

Rakousko: Andreas Grimm

Belgie: Isabelle Erauw; Michèle Mombeek (substitute)

Brazílie: Marcus Vinícius Carvalho Rodrigues (former); Maria Inês Fini (former)

Bulharsko: Neda Kristanova

Chile: Juan Luis Cordero; Eliana Chamizo Álvarez (substitute); Hugo Nervi (former)

Ciudad Autónoma de Buenos Aires (Argentina): Tamara Vinacur

Kolumbie: María Figueroa Cahnspeyer; Ximena Dueñas (former)

Chorvatsko: Ana Markočić Dekanić; Maja Jukić (former); Michelle Braš Roth (former)

Česká republika: Tomáš Zatloukal; Josef Basl (substitute)

Dánsko: Charlotte Rotbøll Sjøgreen; Mette Hansen (former)

Anglie (VB): Michele Weatherburn; Libby Wright (substitute); Ian Taylor (former)

Evropská komise: Francesca Crippa

Estonsko: Eneken Juurmann

Finsko: Kristiina Volmari

Francie: Axelle Charpentier; Olivier Cosnefroy (former)

Gruzie: Giorgi Ratiani; Natia Andguladze (former)

Maďarsko: Ildikó Balázsi; Laszló Ostorics (substitute); Csilla Stéger (former)

Island: Sonja Dögg Pálsdóttir; Sigurjón Mýrdal (former)

Izrael: Hagit Glickman

Itálie: Antonietta D'Amato; Roberto Ricci (substitute); Antonio Panaggio (substitute); Francesca Brotto (former)

Japonsko: Koji Yanagisawa; Kojiro Sato (former); Shinichi Yamanaka (former)

Kazachstán: Yerlikzhan Sabyruly; Dilyara Tashibaeva (former); Serik Irsaliyev (former)

Korea: Dongyup Lee; Hyunjung Kim (former); Heesuk An (former)

Lotyšsko: Gunta Arāja

Litva: Audronė Albina Razmantienė

Malta: Louis Scerri

Mexiko: Roberto Peña Resendiz; Otto Granados Roldán (former); Ana Maria Aceves Estrada (former substitute)

Nizozemsko: Hans Ruesink; Loes Leget (substitute)

Nový Zéland: Barclay Anstiss; Charlotte Harris-Miller (former)

Norsko: Anne Magdalena Solbu Kleiven; Siv Hilde Lindstrøm (former)

Portugalsko: João Costa; Luísa Canto e Castro Loura (substitute and former TGB representative)

Rumunsko: Roxana Mihail (acting); Silviu Cristian Mirescu (former)

Ruská federace: Sergey Kravtsov

Saúdská Arábie: Faisal Almishari Al Saud; Al Baraa Taiba (former)

Šanghaj (Čína): Minxuan Zhang Singapur: Siew Hoong Wong

Slovensko: Romana Kanovská

Slovinsko: Andreja Schmuck

Jihoafriická republika: Shunmugam Govindasam Padayachee

Španělsko: Carmen Tovar Sánchez

Švédsko: Tomas Matti; Katalin Bellaagh (former)

Turecko: Adnan Boyacı; Semih Aktekin (former)

Spojené arabské emiráty: Masood Badri

Spojené státy americké: Mary Coleman

Vietnam: My Ha Le

### **Národní koordinátoři projektu TALIS**

Alberta (Kanada): Janusz Zieminski

Austrálie: Sue Thomson; Petra Lietz (former); Katherine Dix (former)

Rakousko: Juliane Schmich; Simone Breit (former)

Belgie: Valérie Quittre; Filip Van Droogenbroeck; Isabelle Erauw (former)

Brazílie: Juliana Marques da Silva; Rachel Pereira Rabelo (Deputy); Daniel Capistrano de Oliveira (former)

Bulharsko: Marina Mavrodieva

Chile: Paula Andrea Guardia Gutiérrez; Carla Guazzini Galdames (former)

Ciudad Autónoma de Buenos Aires (Argentina): Lorena Landeo; Carolina Meschengieser (substitute); Pía Otero (former)

Kolumbie: Natalia González Gómez; Ximena Dueñas (former); Andres Gutierrez (former)

Chorvatsko: Ana Markočić Dekanić; Michelle Braš Roth (former)

Kypr:<sup>2,3</sup> Yiasemina Karagiorgi

Česká republika: Josef Basl

Dánsko: Mikkel Bergqvist; Søren Trolborg (former)

Anglie (VB): Laura James

Estonsko: Anne-Mai Meesak; Ülle Übius (former)

Finsko: Matti Taajamo

Francie: Rizlaine Embarek; Olivier Cosnefroy (former)



Gruzie: Zakaria Giunashvili; Giorgi Ratiani (former); Natia Andguladze (former)  
Maďarsko: Csaba Vadász; László Ostorics (former)  
Island: Ragnar F. Ólafsson  
Izrael: Hadas Gelbart; Inbal Ron-Kaplan (former)  
Itálie: Laura Palmerio  
Japonsko: Kentaro Sugiura; Akiko Yamada (former)  
Kazachstán: Rizagul Syzdykbayeva; Dilyara Nurlanovna Tashibayeva (former)  
Korea: Ju Hur  
Lotyšsko: Andrejs Geske  
Litva: Egle Melnike  
Malta: Louis Scerri  
Mexiko: Roberto Peña Resendiz; Marina Santos Insúa; Ana María Aceves-Estrada (former)  
Nizozemsko: Eva Van der Boom; Nadine Zeeman (assistant); Linda Dominguez (former assistant)  
Nový Zéland: Nicola Marshall; Debra Taylor (former)  
Norsko: Inger Thronsen  
Portugalsko: Nuno Miguel Rodrigues  
Rumunsko: Roxana Mihail; Silviu Cristian Mirescu (former)  
Ruská federace: Ilya Denisenko; Elena Chernobaj (former)  
Saúdská Arábie: Fahad Ibrahim Almoqhim; Ali Altamimi (former)  
Šanghaj (Čína): Minxuan Zhang  
Singapur: Han Pin Goh; Sean Tan (former)  
Slovensko: Kristina Čevorová; Júlia Miklovičová (former)  
Slovinsko: Barbara Japelj Pavešić  
Jihoafrická republika: Mark Chetty  
Španělsko: Verónica Díez Girado; Carmen Tovar Sánchez (former)  
Švédsko: Tomas Matti  
Tchaj-wan: Hwawei Ko  
Turecko: İlkey Aydın  
Spojené arabské emiráty: Mariam Al Ali  
Spojené státy americké: Mary Coleman  
Vietnam: My Ha Le

## Národní datoví manažeři

Alberta (Kanada): David Kerner

Austrálie: Elizabeth O'Grady

Rakousko: Juliane Schmich

Belgie: Filip Van Droogenbroeck; Valérie Quittre

Brazílie: Camila Neves Souto; Rachel Pereira Rabelo Bulharsko: Marina Mavrodieva

Chile: Mario Rivera Cayupi; Paula Andrea Guardia Gutiérrez (former); María Victoria Martínez Muñoz (former)

Ciudad Autónoma de Buenos Aires (Argentina): Sebastián Schurmann; Adrián Sepliarsky

Kolumbie: Cristian Fabian Montaña Rincón

Chorvatsko: Marina Markuš Sandrić

Kypr: <sup>4</sup> Andreas Polydorou

Česká republika: Simona Boudová

Dánsko: Justyna Wijas-Jensen; Monika Klingsbjerg- Besrechel; Alberta Hansen

Anglie (VB): Dave Thomson

Estonsko: Lauri Veski

Finsko: Eija Puhakka

Francie: Anaëlle Solnon; Toki Ranarivony (former)

Gruzie: Giorgi Ratiani; Natia Andguladze (former)

Maďarsko: Csaba Rózsa

Island: Ragnar F. Ólafsson

Izrael: Hadas Gelbart

Itálie: Paola Giangiacomo

Japonsko: Kenji Matsubara

Kazachstán: Rizagul Syzdykbayeva; Kuanysh Sailau (former)

Korea: Won seok Choi

Lotyšsko: Antra Ozola

Litva: Egle Melnike; Benediktas Bilinskas

Malta: Karen Grixti

Mexiko: Proceso Silva

Nizozemsko: Eva Van der Boom

Nový Zéland: Nicola Marshall; Rachel Borthwick

Norsko: Ann-Britt Haavik

Portugalsko: Joaquim Santos

Rumunsko: Liviu Blanariu

Ruská federace: Alina Kuleshova; Alex Baryshkov (former)  
Saúdská Arábie: Abdulaziz Al-Ajaji; Abdualmohsen Almshari; Naif Alotaibi  
Šanghaj (Čína): Xiaohu Zhu  
Singapur: Chin Min Lim; Huiyuan Lin; Shu Hui Chai; Zi Xian Chan  
Slovensko: Kristína Čevorová  
Slovinsko: Barbara Japelj Pavešić  
Jihoafriická republika: Jerry Tshikororo  
Španělsko: Francisco Javier García Crespo  
Švédsko: Jannike Nilbrink; Marija Toplak  
Čínská Tchaj-pej: Kuan-Ming Chen  
Turecko: İlker Damlar; İrem Özbay  
Spojené arabské emiráty: Mohammed Mazheruddin  
Spojené státy americké: Nita Lemanski  
Vietnam: Nguyen Ngoc Tu

### **Národní odborníci pro výběr vzorku TALIS**

Alberta (Kanada): Janusz Zieminski Austrálie: Martin Murphy  
Rakousko: Juliane Schmich  
Belgie: Valérie Quittre; Isabelle Erauw  
Brazílie: Camila Neves Souto  
Bulharsko: Marina Mavrodieva Chile: María José Sepúlveda  
Ciudad Autónoma de Buenos Aires (Argentina): Adrián Sepliarsky  
Kolumbie: Cristian Fabian Montaña Rincón  
Chorvatsko: Marina Markuš Sandrić.  
Kypr:<sup>5</sup> Thekla Afantiti-Lamprianou  
Česká republika: Simona Boudová  
Dánsko: Justyna Wijas-Jensen; Monika Klingsbjerg- Besrechel  
Anglie (VB): Dave Thomson; Sam Sims  
Estonsko: Lauri Veski  
Finsko: Eija Puhakka  
Francie: Anaëlle Solnon; Toki Ranarivony (former)  
Gruzie: Zakaria Giunashvili  
Maďarsko: Csaba Rózsa  
Island: Ragnar F. Ólafsson  
Izrael: Hadas Gelbart; Inbal Ron-Kaplan

Itálie: Carlo Di Chiacchio  
Japonsko: Kenji Matsubara  
Kazachstán: Dilyara Tashibayeva; Kuanysh Sailau  
Korea: Won seok Choi  
Lotyšsko: Andrejs Geske  
Litva: Egle Melnike; Greta Baliutaviciute  
Malta: Karen Grixti  
Mexiko: Noe Moacyr  
Nizozemsko: Eva Van der Boom  
Nový Zéland: Debra Taylor  
Norsko: Ann-Britt Haavik  
Portugalsko: Joaquim Santos  
Rumunsko: Liviu Blanariu  
Ruská federace: Alina Kuleshova; Daria Tuchkova (former)  
Saúdská Arábie: Abdulsalam A. AL-Shogeir; Abdullah M. Al-Jouiee  
Šanghaj (Čína): Xiaohu Zhu  
Singapur: Lee Shan Chan  
Slovensko: Júlia Miklovičová  
Slovinsko: Barbara Japelj Pavešić  
Jihoafrická republika: Lebogang Phasha  
Španělsko: Francisco Javier García Crespo  
Švédsko: Christian Tallberg  
Tchaj-wan: Minglei Chen; Jun Ren Lee  
Turecko: İlker Damlar; İrem Özbay  
Spojené arabské emiráty: Mohammed Mazheruddin  
Spojené státy americké: Keith Rust

## **Sekretariát OECD**

### **Základní tým**

#### ***Vedoucí projektu***

Karine Tremblay (strategický rozvoj a správa projektu, správa TGB)

#### ***Analytický tým***

Pablo Fraser (správa a analýza NPM)

Noémie Le Donné (koordinátor vypracování zpráv, správa a analýza TAG)

Julie Bélanger (former) Katarzyna Kubacka (former)

### ***Statistická analýza a konzultační tým***

Maxence Castiello

Gabor Fülöp Aakriti Kalra Markus Schwabe

Valentin Burban (former) Hélène Guillou (former) Judit Pál (former)

### ***Administrativní podpůrný tým***

Florence Bernard (Asistent, francouzská verze)

Emily Groves (asistent projektu)

Thibaut Gigou (former)

Delphine Versini (former)

### ***Administrativní podpůrný tým***

Henri Pearson

## **Další podpora sekretariátu**

### ***Strategický rozvoj***

Yuri Belfali (vedoucí divize raného dětství a škol)

Andreas Schleicher (ředitel vzdělávání a dovedností OECD)

### ***Redakční a komunikační podpora***

Marilyn Achiron (redaktorka)

Cassandra Davis (vedoucí komunikace)

Sophie Limoges

Rose Bolognini

### ***Analytické služby***

Francesco Avvisati

Clara Barata Arno Engel Miyako Ikeda

Alejandro Paniagua Nora Revai

Carine Viac

### ***Statistická analýza***

Giannina Rech

## **Odborné skupiny TALIS**

### ***Odborná skupina pro dotazníky (QEG)***

Předseda: Ralph Carstens (IEA Hamburg)

John Ainley (Australian Council for Educational Research, ex officio)

Julie Bélanger (RAND Europe, United Kingdom, ex officio)

Sigrid Blömeke (Centre for Educational Measurement, CEMO, Norway)

Jean Dumais (Statistics Canada, ex officio)

Hillary Hollingsworth (Australian Council for Educational Research)

David Kaplan (University of Wisconsin-Madison, Spojené státy americké)

Daniel Mujjs (Ofsted; dříve University of Southampton, Velká Británie)

Trude Nilsen (University of Oslo, Norway)

Heather Price (Marian University, Spojené státy americké)

Ronny Scherer (CEMO a University of Oslo, Norway)

Fons van der Vijver (University of Tilburg, Nizozemí, ex officio)

### ***Rožšířená odborná skupina pro dotazníky***

Elsebeth Aller (ministerstvo školství; dříve Metropolitan University College, Dánsko)

Sarah Howie (University of Stellenbosch, Jižní Afrika)

Magdalena Mok (The Education University of Hong Kong, Hong Kong, Čína)

Susan Seeber (Georg-August-Universität Göttingen, Německo)

Sandy Taut (Educational Quality Agency, Bavorsko, Německo; dříve Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile)

### ***Technická poradenská skupina (TAG)***

Předseda: Fons van de Vijver (University of Tilburg, Nizozemí)

Pascal Bressoux (Université Grenoble Alpes, Francie)

Timothy Kennel (US Census Bureau, Spojené státy)

Paul Leseman (Utrecht University, Nizozemí)

Bart Meuleman (University of Leuven, Belgie)

Christian Monseur (University of Liège, Belgie)

## **Konsorcium TALIS**

### **IEA Hamburg (Hamburg, Německo)**

#### ***Základní vedoucí tým***

Steffen Knoll (spoluvedoucí mezinárodních studií – operace)

Ralph Carstens (spoluvedoucí mezinárodních studií – obsah, spoluvedoucí – mezinárodní studia)

Viktorie Böhm (koordinátorka mezinárodních studií)

Friederike Westphal (koordinátorka mezinárodních studií do začátku roku 2016)

Alena Becker (správce mezinárodních údajů)

Christine Busch (zástupkyně správce mezinárodních údajů)

#### ***Tým pro správu údajů***

Olesya Drozd (výzkumná analytička)

Svenja Kalmbach (asistentka)



Hannah Köhler (výzkumná analytička)

Oriana Mora (výzkumná analytička)

Xiao Sui (výzkumný analytik)

### ***Tým pro škálování, analýzu a vypracování tabulek***

Agnes Stancel-Piatak (vedoucí výzkumný analytik, zástupce vedoucího výzkumu a analytické jednotky, RandA)

Umut Atasever (výzkumný analytik)

Falk Briese (vedoucí výzkumný analytik)

Minge Chen (výzkumný analytik)

Deana Desa (výzkumný analytik)

Ann-Kristin Koop (výzkumný analytik)

Nadine Twele (výzkumný analytik)

Justin Wild (výzkumný analytik)

### ***Organizace jednání***

Bettina Wietzorek (koordinátorka schůzí a administrátorka SharePoint)

Catherine Pfeifer (koordinátorka schůzí)

### ***Služby ICT***

Malte Bahrenfuß (správce služeb ICT)

Jan Pohland (poskytovatel služeb ICT)

### ***Vývoj a testování software***

Meng Xue (vedoucí jednotky vývoje software)

Limiao Duan (programátor), Christian Harries (programátor), Maike Junod (programátor),  
Deepti Kalamadi (programátor)

Devi Potham Rajendra Prasath (programátor), Ievgen Kosievtsov (programátor)

Kevin Kalitzki (programátor)

Juan Vilas (programátor)

Svetoslav Velkov (testování software)

Michael Jung (technik požadavků a testování software), Ekaterina Mikheeva (technička požadavků a testování software)

Samih Al-areqi (technik požadavků a testování software), Elma Cela (technička požadavků a testování software)

### **IEA Amsterdam (Amsterdam, Nizozemí)**

Andrea Netten (ředitelka IEA Amsterdam)

David Ebbs (vedoucí výzkumník)

Michelle Djekić (vedoucí oddělení výzkumu a spolupráce)

Sandra Dohr (oddělení výzkumu)

Roel Burgers (finanční ředitel)

Isabelle Gémin (vedoucí finančního oddělení)

Ověření překladu se provedlo ve spolupráci s nezávislou agenturou pro jazykovou kvalitu v Bruselu v Belgii cApStAn Linguistic Quality Control. IEA Amsterdam určil, najal a vyškolil nezávislé kontrolory kvality ke sledování zavádění v každé zúčastněné zemi.

### **Statistics Canada (Ottawa, Kanada)**

Jean Dumais (garant vzorkování)

Yves Morin (vedoucí výzkumná statistička)

Ahalya Sivathayalan (výzkumná statistička)

Naïma Gouzi (výzkumná statistička)

### **Australian Council for Educational Research (ACER, Melbourne, Austrálie)**

John Ainley (člen výzkumného týmu)

Hilary Hollingsworth (členka výzkumného týmu)

Eveline Gebhardt (členka výzkumného týmu)

Tim Friedman (člen výzkumného týmu)

### **Konzultanti**

Hynek Cigler (Masaryk University, Česká republika)

Eugenio J. Gonzalez (Educational Testing Service, Spojené státy)

Plamen Mirazchiyski (International Educational Research and Evaluation Institute)

Leslie A. Rutkowski (Indiana University Bloomington, Spojené státy)

### **Poznámky**

<sup>1</sup> Tyto informace jsou správné k 21. květnu 2019.

<sup>2</sup> Poznámka Turecka: Informace v tomto dokumentu odkazující na „Kypr“ se týká jižní části ostrova. Neexistuje jeden orgán, který představuje jak turecké, tak řecké Kypřany na ostrově. Turecko uznává Tureckou republiku severní Kypr (TRNc). Dokud se nenajde trvalé a spravedlivé řešení v kontextu Spojených národů, bude Turecko zastávat svou pozici ohledně „kyperské otázky“.

<sup>3</sup> Poznámka všech členských států Evropské unie ohledně OECD a Evropské unii: Kyperská republika je uznaná všemi členskými státy Spojených národů kromě Turecka. Informace v tomto dokumentu se týkají oblasti pod skutečnou kontrolou vlády Kyperské republiky.

<sup>4</sup> Viz koncové poznámky 2 a 3.

<sup>5</sup> Viz koncové poznámky 2 a 3.

## ORGANIZACE PRO HOSPODÁŘSKOU SPOLUPRÁCI A ROZVOJ

OECD je jedinečné fórum, kde vlády spolupracují na řešení hospodářských, sociálních a ekologických problémů globalizace. OECD je také v popředí snah o pochopení a pomoc vládám reagovat na nový vývoj a obavy, jako jsou řízení podniků, informační hospodářství a otázky stárnoucí populace. Organizace poskytuje prostředí, kde vlády mohou porovnávat zkušenosti s předpisy, vyhledávat odpovědi na běžné problémy, určovat dobrou praxi a koordinovat domácí a mezinárodní předpisy.

Členské země OECD jsou: Austrálie, Belgie, Česká republika, Chile, Dánsko, Estonsko, Finsko, Francie, Island, Irsko, Izrael, Itálie, Japonsko, Kanada, Korea, Lotyšsko, Litva, Lucembursko, Maďarsko, Mexiko, Německo, Nizozemí, Nový Zéland, Norsko, Polsko, Portugalsko, Rakousko, Slovensko, Slovinsko, Španělsko, Švédsko, Švýcarsko, Turecko, Velká Británie a Spojené státy. Evropská unie se účastní na práci OECD.

OECD Publishing šíří výsledky statistik a výzkumu Organizace o hospodářských, společenských a ekologických otázkách, ale i úmluvy, směrnice a normy odsouhlasené jejími členy.

OECD PUBLISHING, 2, rue André-Pascal, 75775 PARIS CEDEX 16

ISBN 978-92-64-75256-6 – 2019

# **Výsledky šetření TALIS 2018:**

## **UČITELÉ A ŘEDITELÉ ŠKOL JAKO ÚČASTNÍCI CELOŽIVOTNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ**

### **ČÁST I**

Tráví učitelé více času vlastní výukou a studiem v běžných hodinách ve srovnání s předchozími lety? Cítí se na výuku připraveni, když začínají vyučovat? Jakých typů programů celoživotního profesního rozvoje se účastní a jak to ovlivňuje jejich praxi? Tato zpráva se nejprve zaměřuje na to, jak učitelé používají své znalosti a dovednosti ve třídě ve formě výuky spolu s hodnocením demografického složení těchto tříd a školního klimatu za účelem poskytnutí kontextu studijního prostředí. Svazek následně hodnotí způsoby, kterými učitelé nabyli své znalosti a dovednosti během počátečního vzdělání, ale i kroky, které podnikají k jejich rozvíjení pomocí celoživotního profesního rozvoje po dobu své kariéry. Podle informací od učitelů a vedoucích pracovníků škol zpráva nabízí množství možností pro směřování politiky, které mají pomoci posílit vědomosti, dovednosti a odbornost vyučujících.

Šetření TALIS je největším mezinárodním průzkumem, který se dotazuje učitelů a vedoucích pracovníků škol na jejich pracovní podmínky a studijní prostředí. Výsledky z cyklu 2018 zkoumají a analyzují různé rozměry odbornosti učitelů a vedoucích pracovníků škol napříč vzdělávacími systémy.

Přečtěte si tuto publikaci online zde: <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>

Tuto práci vydala knihovna OECD iLibrary, která shromažďuje všechny knihy, periodika a statistické databáze OECD.

Pro více informací navštivte [www.oecd-ilibrary.org](http://www.oecd-ilibrary.org).