



Mezinárodní šetření **TALIS 2013**



Analytická zpráva



evropský
sociální
fond v ČR



EVROPSKÁ UNIE



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY



OP Vzdělávání
pro konkurenceschopnost

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ



Česká školní
inspekce

Analytická zpráva z šetření TALIS 2013

Vendula Kašparová
Anna Holečková
Jan Hučín
Tomáš Janík
Petr Najvar
Michaela Pišová
Eva Potužníková
Petr Soukup
Martina Ševců

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

Česká školní inspekce
Praha 2015

Obsah

Úvod	4
1. Subjektivně vnímaná zdatnost učitelů a jejich spokojenost v zaměstnání	6
1.1 Uvedení do problematiky.....	6
1.2 Zjištění	7
1.2.1 Subjektivně vnímaná vlastní zdatnost učitelů – základní výsledky a výsledky v dělení na charakteristiky škol a učitelů.....	8
1.2.2 Spokojenost učitelů v zaměstnání – základní výsledky a výsledky v dělení na charakteristiky škol a učitelů	11
1.2.3 Výsledky v širších souvislostech	13
1.3 Shrnutí a závěry	15
2. Spolupráce a vztahy ve škole	16
2.1 Uvedení do problematiky.....	17
2.2 Zjištění	18
2.2.1 Spolupráce učitelů a profesní klima ve škole	18
2.2.2 Poskytování zpětné vazby mezi učiteli a její vnímání	20
2.2.3 Atmosféra vytvářená žáky ve školách a ve třídách.....	26
2.3 Shrnutí a závěry	27
3. Pojetí a průběh výuky.....	30
3.1 Uvedení do problematiky.....	30
3.2 Zjištění	32
3.2.1 Přesvědčení učitelů o výuce.....	33
3.2.2 Vymezení výukových postupů sledovaných v šetření TALIS 2013.....	34
3.2.3 Využívání výukových postupů v České republice.....	35
3.2.4 Rozdíly ve využívání výukových postupů v základních školách a gymnáziích v České Republice	36
3.2.5 Rozdíly ve využívání výukových postupů v různých předmětech	36
3.2.6 Využívání výukových postupů v závislosti na profesních zkušenostech a profesním přesvědčení učitelů	37
3.3 Shrnutí a závěry	40
4. Další vzdělávání a profesní rozvoj učitelů	43
4.1 Uvedení do problematiky.....	43
4.2 Zjištění	44
4.2.1 Vzdělávací potřeby učitelů v dalším profesním vzdělávání (pohled na obsahy)	44

4.2.2 Účast na dalším profesním vzdělávání podle obsahu, na který se zaměřuje	47
4.2.3 Účast v dalším profesním vzdělávání podle jeho formy.....	49
4.2.4 Efektivita dalšího profesního vzdělávání z pohledu učitelů	50
4.2.5 Bariéry účasti na dalším profesním vzdělávání z pohledu učitelů.....	53
4.3 Shrnutí a závěry	56
5. Ředitelé a vytváření podmínek pro profesní rozvoj učitelů	58
5.1 Uvedení do problematiky.....	58
5.2 Zjištění	59
5.2.1 Vedení škol a kvalita výuky (podpora profesního rozvoje učitelů).....	59
5.2.2 Podmínky pro práci ředitelů.....	67
5.3 Shrnutí a závěry	70
Závěry a doporučení	72
Literatura.....	74

Úvod

Cílem této analytické publikace je navázat na informace a zjištění, které jsou uvedeny v [Národní zprávě](#) šetření TALIS 2013 (Kašparová et al., 2014, dále jen „Národní zpráva“), a blíže je rozvést. Na tuto zprávu budeme v textu průběžně odkazovat a předpokládáme, že v případě potřeby se k ní čtenář vrátí.

Mezinárodní šetření o vyučování a učení TALIS 2013 se zaměřovalo na zmapování školního prostředí, v němž probíhá vyučování, a podmínek, ve kterých učitelé pracují.¹ Šetření se zúčastnilo 34 zemí a regionů, z nichž 24 je členem OECD. Ve všech zemích byli dotazováni učitelé vyučující na úrovni ISCED 2 a ředitelé škol, ve kterých tito učitelé působí. Výzkumný soubor v České republice² zahrnoval reprezentativní vzorek 220 ředitelů a 3 219 učitelů působících na 2. stupni základních škol a nižším stupni víceletých gymnázií.³ Z 220 ředitelů jich 178 působilo v základních školách, 39 v gymnáziích a 3 ve školách, které nabízejí oba obory. Z celkového počtu dotazovaných učitelů jich 2 346 působilo v základních školách, 800 v gymnáziích a 73 ve školách, které nabízely oba studijní programy.⁴ „Školou“ je zde myšlen právní subjekt s jedním ředitelstvím. Při statistickém zpracování dat bylo využito speciálních programů pro korektní práci s vahami. Více informací o šetření TALIS lze najít na webových stránkách www.talis.cz či www.csicr.cz, kde jsou též ke stažení všechny dosavadní výstupy (kromě Národní zprávy také dotazníky, překlad koncepčního rámce, zpráva o kvalitě provedení šetření s informacemi o průběhu sběru dat, datové soubory apod.).

Tato publikace postupuje od zjištění o subjektivních pocitech učitelů přes téma atmosféry ve škole k informacím o obecnějších jevech i podmínkách, které mají učitelé pro svou práci, a sestává z pěti kapitol:

[1. Subjektivně vnímaná zdatnost učitelů a jejich spokojenost v zaměstnání](#)

[2. Spolupráce a vztahy ve škole](#)

[3. Pojetí a průběh výuky](#)

[4. Další vzdělávání a profesní rozvoj učitelů](#)

[5. Ředitelé a vytváření podmínek pro profesní rozvoj učitelů](#)

Každá kapitola obsahuje uvedení do problematiky, část věnovanou samotným zjištěním a nakonec shrnutí a závěry. Výběr témat, na která se kapitoly zaměřují, byl proveden autory této publikace na základě posouzení aktuálnosti pro situaci v České republice a také na základě posouzení dosavadních výstupů z šetření TALIS 2013 – některé oblasti se na základě dosavadního zkoumání

¹ Pojmem „učitel“ je ve zprávě označován jak učitel-muž, tak i učitelka-žena; pojmem „ředitel“ pak ředitel-muž i ředitelka-žena. Výsledky v této zprávě se týkají jejich názorů, postojů a výpovědí o jejich zkušenostech (jedná se tedy o tzv. „reportování“). Při čtení je třeba vít v úvahu, že se mezi sebou mohou jednotliví respondenti lišit v tom, zda a do jaké míry má na jejich odpovědi vliv tzv. sociální desirabilita a do jaké míry dokážou v odpovědích věrně zachytit své zkušenosti. Způsob, jakým respondenti odpovídají na otázky v dotazníku, může být navíc ovlivněn rozdílným kulturním zázemím. Výsledky šetření tedy nevypovídají o objektivní skutečnosti, i když to není v této zprávě všude zdůrazňováno, a je třeba je číst jako subjektivní pohled učitelů na sebe samotné a na podmínky, které mají ke své práci.

² Pro úsporu místa bude v následujícím textu sousloví Česká republika někdy označováno jako „ČR“.

³ Označení gymnázií a základních škol bude v textu z důvodu úspory místa občas zkráceno na „ZŠ“ a „G“.

⁴ U těchto učitelů však není zřejmé, zda vyučovali v základní škole nebo v gymnáziu, příp. v obou typech vzdělávání, proto tyto učitele/školy nebereme při sledování rozdílů mezi gymnázii a základními školami v úvahu.

ukázaly jako více či méně problémové nebo související s pozitivními ukazateli, jakými jsou subjektivně vnímaná vlastní zdatnost učitelů a jejich spokojenost v zaměstnání. Tato publikace se zaměřuje především na detailnější analýzu situace v České republice, která je dle potřeby vztahována k mezinárodnímu průměru, příp. k vybraným zemím. V [závěru](#) publikace jsou shrnuta klíčová doporučení s odkazy na jednotlivé kapitoly, z nichž vychází.

1. Subjektivně vnímaná zdatnost učitelů a jejich spokojenost v zaměstnání

Kapitolou s totožným názvem byla uzavřena [Národní zpráva](#) šetření TALIS 2013 a tato publikace jí naopak začíná. Protože v Národní zprávě nebylo mnoho prostoru pro výklad významu subjektivně vnímané zdatnosti a spokojenosti učitelů, věnujeme úvod jejich teoretickému ukotvení (část [1.1](#)). V části zabývající se zjištěními ([1.2](#)) pak stručně zopakujeme zajímavé výsledky a představíme některé nově zjištěné rozdíly mezi různými učiteli v ČR – nejprve se zaměříme na subjektivně vnímanou vlastní zdatnost učitelů ([1.2.1](#)), poté na spokojenost učitelů v zaměstnání ([1.2.2](#)). Dotkneme se také problému subjektivního zatížení těchto dvou fenoménů i možného vlivu kulturních rozdílů na odpovědi učitelů a pokusíme se tato zjištění vsadit do kontextu dalších výzkumů ([1.2.3](#)). Kapitola si klade za úkol seznámit čtenáře s touto problematikou tak, aby v následujícím textu snadněji porozuměl různým uvedeným souvislostem mezi subjektivně vnímanou vlastní zdatností učitelů, resp. jejich spokojeností v zaměstnání, a dalšími zjišťovanými profesními činnostmi učitelů či podmínkami, v nichž učitelé pracují. Těm pak budou v této publikaci věnovány následné kapitoly.

1.1 Uvedení do problematiky

O subjektivně vnímané zdatnosti učitelů

Problematika subjektivně vnímané zdatnosti učitelů má své odborné zázemí v sociálně kognitivní teorii Bandury (1986) a vypovídá o představě jedince o své schopnosti činit efektivní kroky k dosažení určitého cíle. Bandura rozlišuje mezi čtyřmi hlavními činiteli, kterými je vnímaná vlastní zdatnost utvářena. Prvním činitelem jsou *vlastní zkušenosti s úspěchem* (člověk si na základě nich vytváří představu sám o sobě), druhým *zprostředkované zkušenosti* (ztotožnění se s podobnými lidmi, jako je člověk sám, kteří něco zvládli, či naopak ve svém snažení selhali), třetím *podpora od okolí* (je-li člověk druhými vnímán jako schopný, má tendenci se více snažit) a čtvrtým *psychologické a emoční nastavení člověka* (např. stres a napětí mohou být v závislosti na míře sebedůvěry či pochyb o sobě samém vnímány jako omezující a vedoucí ke slabšímu výkonu, nebo naopak mobilizující větší snahu a bojovnost; obecně pozitivní nálada a psychické rozpoložení přispívá k lepšímu sebevnímání) ([Bandura, 1995](#), s. 3–5).

U nás se této teorii věnovali např. [Gavora a Majerčíková, \(2012\)](#), kteří uvádějí: „Výkon každého člověka je podmíněný vícero činiteli. Kromě vědomostí, dovedností a schopností jsou to především motivační činitele. Tvoří energizující faktor podněcující ostatní činitele, které působí na výkon člověka. (...) Pokud člověk posuzuje potenciality pro svůj výkon jako vysoké, má tendenci podávat dobrý výkon. Platí to i naopak: pokud své potenciality považuje za nižší anebo je dokonce vnímá jako negativní, jeho výkon bývá zpravidla slabý – a to i v tom případě, pokud má rozvinuté vědomosti, dovednosti a schopnosti, které si daný výkon vyžaduje“ (Gavora & Majerčíková, 2012, s. 206, překlad ze slovenštiny VK). Jak dále autoři uvádějí, výzkumy subjektivního vnímání zdatnosti učitelů na různých stupních a typech škol vedly k závěrům, že učitel s vysokou úrovní vnímané zdatnosti častěji volí náročnější výukové postupy než učitel, který je přesvědčen o své slabé profesní zdatnosti; lépe odolává tlakům prostředí; má tendenci zadávat žákům více problémových úloh než úloh, v nichž žáci uplatní jen reprodukci vědomostí; věnuje více času tomu, aby dovedl žáka ke správným odpovědím na otázky, například pokud žák zpočátku

nedokáže odpovědět (tamtéž). Z tohoto důvodu se jeví jako opodstatněné zaměřit se na to, co šetření TALIS vypovídá o subjektivně vnímané zdatnosti učitelů.

Řada studií prokázala pozitivní souvislost mezi vnímanou vlastní zdatností učitelů a lepšími výsledky i lepší motivací žáků, učiteli používanými výukovými postupy, zaujetím pro výuku, zodpovědným přístupem, jejich spokojeností v zaměstnání a celkovým přístupem k výuce (jejich přehled viz [OECD, 2014](#)). Nižší míra vnímané zdatnosti naopak souvisí s častější potřebou učitelů ukáznovat žáky, se skepsí učitelů, co se žáci naučí, vyšší mírou stresu a také nižší mírou spokojenosti učitelů v zaměstnání (OECD, 2014, s. 182). Zároveň z analýz dat z šetření TALIS 2008 vyplynulo, že učitelé s vyšší subjektivně vnímanou zdatností využívají častěji pestřejší škálu výukových postupů, častěji uplatňují efektivní výukové metody, je pro ně snadnější zavádět inovace, jsou aktivnější ve snaze pracovat na svých dovednostech ve škole i mimo školu, pracují méně izolovaně a více spolupracují i sdílejí své zkušenosti s dalšími učiteli ([Vieluf et al., 2012](#), s. 15, 18, 20, 32, 115, 119).

O spokojenosti učitelů v zaměstnání

Pro motivaci učitelů k jejich práci je kromě pocitu zdatnosti důležité, aby byli ve svém zaměstnání spokojeni. Mezinárodní zpráva z šetření TALIS 2013 ([OECD 2014](#), s. 183) předkládá přehled výzkumných zjištění (Klassen et al., 2009; OECD, 2009; Judge et al., 2001; Lee, Carswell, & Allen, 2000; Kardos & Johnson, 2007; Caprara et al., 2003), která poukazují na pozitivní souvislost mezi spokojeností učitelů v zaměstnání s jejich subjektivně vnímanou zdatností, a to napříč kulturami. V rozmanitých pracovních vztazích souvisí spokojenost v zaměstnání s vyšší odpovědností, a tedy i s pracovním výkonem. Spokojenost v zaměstnání tudíž hraje důležitou roli v postojích učitelů a v jejich snaze uspět v každodenní práci s dětmi.

Mezinárodní zpráva z šetření TALIS 2013 ([OECD 2014](#), s. 182–183) také představuje samotný koncept spokojenosti v zaměstnání. Ten vychází z pocitu naplnění a uspokojení z práce v daném zaměstnání, přičemž v rámci spokojenosti učitelů v zaměstnání se rozlišuje zejména mezi spokojeností s povoláním učitele a spokojeností s pracovním prostředím. Mezinárodní zpráva odkazuje na výzkumy (Butt et al., 2005; Crossman & Harris, 2006; Dinham & Scott, 1998), které naznačují, že učitelé bývají obecně spokojeni s těmi aspekty své práce, které se týkají jejich výuky, jako je náplň práce a profesní růst, nicméně bývají nespokojeni s jinými aspekty, které ovlivňují jejich pracovní výkony, jako jsou pracovní podmínky, mezilidské vztahy a plat.

Z šetření TALIS 2008 vyplynulo, že spokojenost učitelů v zaměstnání souvisí nejlépe s jejich subjektivně vnímanou vlastní zdatností, s jejich hodnocením atmosféry ve třídě při výuce a také atmosféry ve škole. Šetření také naznačilo, že učitelé, kteří se domnívají, že ve své škole dobře vycházejí se žáky a se svými kolegy, jsou ve svém zaměstnání spokojenější ([OECD 2009](#), s. 119–120). Šetření TALIS 2008 se ČR neúčastnila, proto se v této kapitole zaměříme na spokojenost učitelů v zaměstnání (a také jejich subjektivně vnímanou zdatnost), jak ji vnímají učitelé v ČR v šetření TALIS 2013.

1.2 Zjištění

Výsledky o subjektivně vnímané zdatnosti a spokojenosti učitelů v zaměstnání budou znázorněny pomocí indexů. Základní statistickou analýzou byly nalezeny skupiny položek, které měří různé koncepty, a následně bylo konfirmační faktorovou analýzou potvrzeno, že takto vzniklé indexy jsou vnitřně konzistentní a použitelné ve všech zemích účastnících se šetření TALIS 2013. Každý

z těchto indexů byl spočten tak, aby hodnota 2,5 na čtyřstupňové škále odpovědí souhlasila s hodnotou indexu 10, který má směrodatnou odchylku 2. Vyšší hodnota indexu značí vyšší subjektivně vnímanou zdatnost, resp. spokojenost.

Kromě proměnných, které se týkají subjektivně vnímané zdatnosti učitelů a jejich spokojenosti v zaměstnání, zde bude využito sedmi vysvětlujících proměnných. První z nich je délka praxe (může zastupovat i věk) v dělení na učitele s praxí maximálně 4 roky, dále s praxí 5–9 let, 10–19 let, 20 a více let. Druhá proměnná zahrnuje předměty vyučované učitelem ve škole v dělení na oblast čtení, psaní a literatury (dále jen „český jazyk“); matematiku; cizí jazyky; přírodovědné předměty; společenskovední předměty (tyto skupiny zahrnují celkem 89 % populace učitelů v ČR).⁵ Třetí a čtvrtý údaj představuje rozlišení, zda do učitelova formálního vzdělávání byl zahrnut obsah předmětů, které vyučuje, a příslušná předmětová didaktika (v rozlišení, zda se to týkalo všech předmětů, jež učí, pouze některých, nebo žádného z nich). Pátým údajem je typ školy, ve které učitelé působí, v dělení na základní školy a gymnázia. Dále je zde využito vybraných sociodemografických charakteristik, tedy pohlaví učitelů a velikosti obce, v níž se škola nachází (v dělení na sídla s maximálně 5 tisíci obyvateli, 5–10 tisíci obyvateli, 10–20 tisíci obyvateli, s 20–50 tisíci obyvateli a s více než 50 tisíci obyvateli).

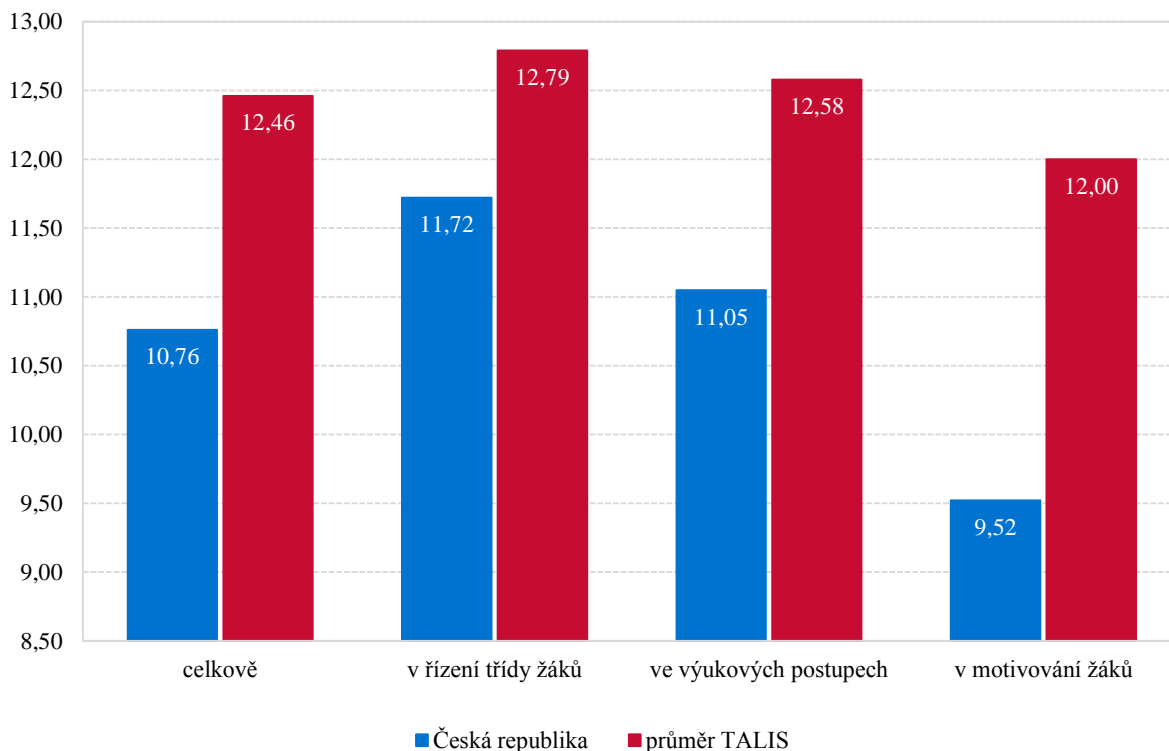
1.2.1 Subjektivně vnímaná vlastní zdatnost učitelů – základní výsledky a výsledky v dělení na charakteristiky škol a učitelů

V Národní zprávě je možné se dočíst, že učitelé v ČR vnímají svou zdatnost v oblasti **řízení třídy žáků** relativně pozitivně. U všech čtyř výroků (viz [Národní zprávu](#), graf č. 39) uvedlo více než 70 % učitelů, že do značné či velké míry uvedené zvládá. Co se týká subjektivně vnímané vlastní zdatnosti učitelů v oblasti výukových postupů, je zřetelný rozdíl mezi subjektivně vnímanou zdatností ve využívání alternativních metod výuky a ve využívání ostatních sledovaných výukových postupů. Zatímco u ostatních sledovaných **výukových postupů** v souladu s hodnocením vlastní zdatnosti v oblasti řízení třídy žáků uvedlo více než 70 % učitelů, že je do značné či velké míry zvládá, u alternativních metod výuky již převažuje odpověď, že je učitelé zvládají jen do určité míry (viz [Národní zprávu](#), graf č. 40). Závěrem, u všech čtyř položek věnovaných subjektivně vnímané zdatnosti učitelů v **motivování a aktivním zapojování** žáků do výuky převažuje odpověď, že uvedené učitelé zvládají jen do určité míry (viz [Národní zprávu](#), graf č. 41).

Na úrovni mezinárodního konsorcia byly z baterie výroků v této otázce sestaveny čtyři indexy – jeden celkově za všechny položky a dále jeden za každou dílčí oblast. [Graf č. 1.1](#) ukazuje průměrnou hodnotu těchto indexů. Připomeňme, že vyšší hodnota značí vyšší subjektivně vnímanou zdatnost učitelů. Lze si všimnout, že ve všech třech dílčích oblastech (tj. v řízení třídy žáků, výukových postupech a motivování žáků) hodnotili učitelé v ČR svou zdatnost jako nižší, než jak vyšla v mezinárodním průměru. Zároveň v oblastech, kde v rámci ČR učitelé uvedli oproti jiným oblastem výrazně horší hodnocení své zdatnosti, se Česká republika také nejvíce odlišuje od mezinárodního průměru (tj. učitelé v ČR hodnotí svou zdatnost v oblasti motivování žáků a svou zdatnost ve využívání alternativních metod výuky jako nižší).

⁵ Podrobný popis předmětových oblastí – viz [dotazník pro učitele](#), s. 6 (ve složce „TALIS2013_učitelé“).

Graf č. 1.1 Průměrné hodnoty indexu subjektivně vnímané vlastní zdatnosti učitelů celkem a za dílčí sledované oblasti (v ČR a v mezinárodním průměru)

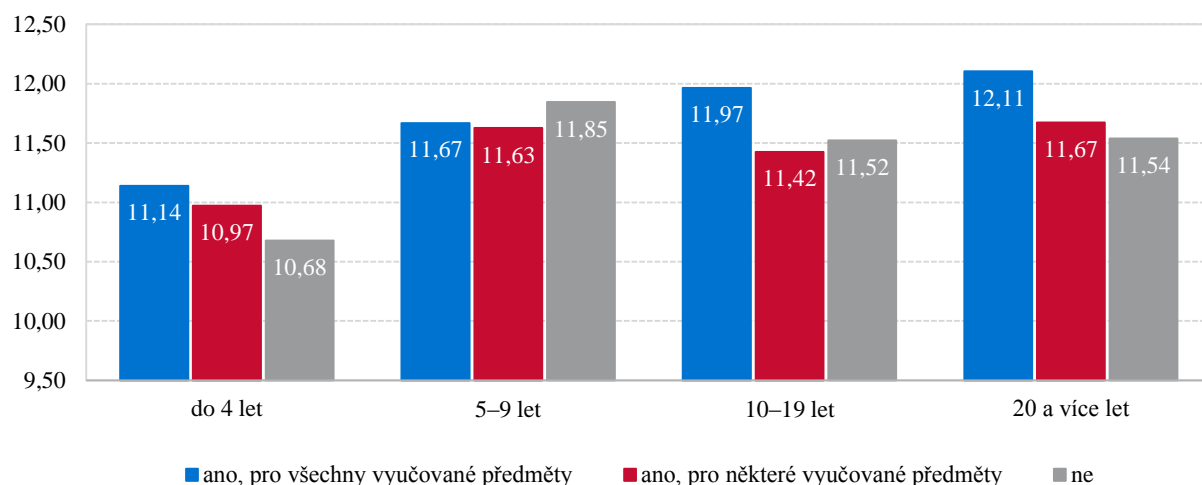


V Národní zprávě se při sledování souvislostí pracovalo pouze s celkovým indexem vyjadřujícím subjektivně vnímanou zdatnost učitelů. Pro sledování bližších souvislostí, než jaké byly představeny v Národní zprávě, se tedy nabízí využít jednotlivých dílčích indexů zastupujících uvedené tři oblasti. Vzhledem k výsledkům za Českou republiku (viz výše) jsme se však rozhodli místo indexu vyjadřujícího hodnocení zdatnosti ve využívání výukových postupů pracovat samostatně s položkou, jež vypovídá o tom, nakolik se učitelé v České republice cítí zdatní ve využívání alternativních metod výuky.

Podíváme-li se na hodnocení **vlastní zdatnosti učitelů v oblasti řízení třídy žáků**, prokázala se v lineárním modelu z výše uvedených sedmi vysvětlujících proměnných jako statisticky významná souvislost **pouze u dvou**, a to u **délky pedagogické praxe** a u **zahrnutí předmětové didaktiky** pro předměty, které učitel vyučuje, do jeho formálního vzdělání. Učitelé s délkou praxe vyšší než 10 let se hodnotí zřetelně lépe než učitelé s praxí maximálně 4 roky. Zároveň učitelé se vzděláním v didaktice ve všech jimi vyučovaných předmětech se hodnotí lépe než učitelé, kteří absolvovali vzdělání v didaktice jen pro některé předměty, jež vyučují⁶ (viz [graf č. 1.2](#)).

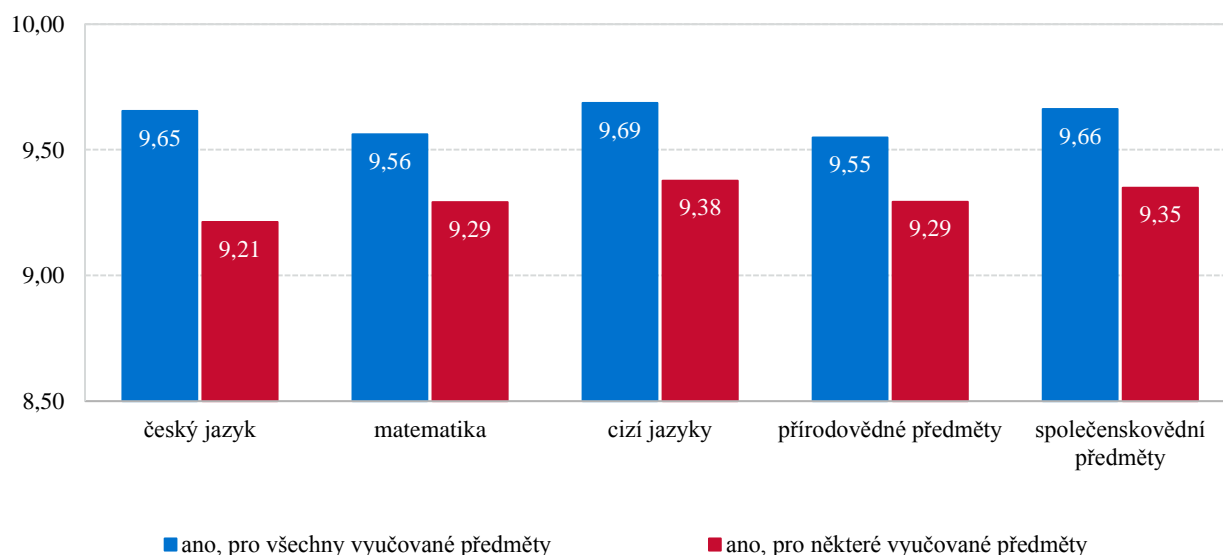
⁶ Celkově 55 % učitelů v ČR (70 % v mezinárodním průměru) uvedlo, že jejich formální vzdělání obsahovalo didaktiku všech předmětů, které vyučují, 36 % učitelů v ČR (23 % v mezinárodním průměru) uvedlo, že zahrnovalo didaktiku pouze některých z předmětů, jež vyučují, a 9 % učitelů v ČR (8 % v mezinárodním průměru) uvedlo, že nezahrnovalo didaktiku žádného z předmětů, které vyučují. V textu tedy rozlišujeme zejména mezi učiteli, kteří prošli vzděláním v oblasti didaktiky všech předmětů, nebo jen některých předmětů, jež vyučují.

Graf č. 1.2 Průměrné hodnoty indexu subjektivně vnímané vlastní zdatnosti učitelů v ČR v oblasti řízení třídy žáků – podle délky praxe a formálního vzdělání v didaktice vyučovaných předmětů



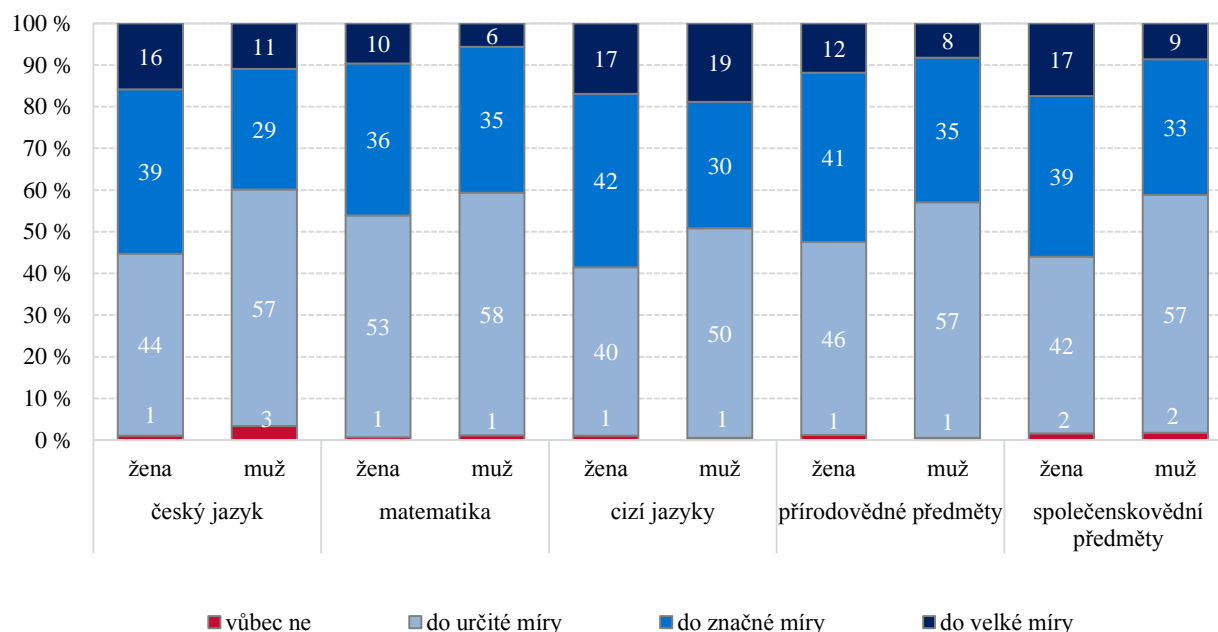
Co se týká subjektivně vnímané zdatnosti učitelů v **oblasti motivování a zapojování žáků do výuky**, prokázala se v lineárním modelu z uvedených vysvětlujících proměnných jako statisticky významná souvislost pouze u **formálního vzdělání učitele v předmětové didaktice**. Mezi učiteli s formálním vzděláním v didaktice pro všechny vyučované předměty a učiteli s formálním vzděláním v didaktice jen pro některé vyučované předměty jsou téměř u všech předmětů významné rozdíly, přičemž plně vzdělaní učitelé hodnotí svou zdatnost motivovat a zapojovat žáky do výuky lépe (viz [graf č. 1.3](#)).

Graf č. 1.3 Průměrné hodnoty indexu subjektivně vnímané vlastní zdatnosti učitelů v ČR v oblasti motivování a zapojování žáků do výuky – podle formálního vzdělání v didaktice předmětů, které učitelé různých předmětů vyučují



Nakonec se podívejme na rozdíly v hodnocení **vlastní zdatnosti učitelů v oblasti využívání alternativních metod výuky**. Zde již byly souvislosti se vzděláním v předmetové didaktice a s délkou praxe učitele na hranici statistické významnosti a jedinou proměnnou, která se ukázala jako významně rozlišující, bylo **pohlaví učitele**. [Graf č. 1.4](#) znázorňuje rozložení sebehodnocení zdatnosti učitelů ve využívání alternativních metod výuky podle vyučovaného předmětu a pohlaví.⁷

Graf č. 1.4 Subjektivně vnímaná vlastní zdatnost učitelů v ČR ve využívání alternativních metod výuky – podle pohlaví a vyučovaného předmětu



Jak je patrné, ženy se podle svého vyjádření cítí zdatnější ve využívání alternativních metod výuky než muži. Pokud se vezme v úvahu pohlaví učitele, rozdíly v odpovědích mezi jednotlivými předměty sice existují, ale nejsou natolik velké, aby je bylo možné považovat za systematické (jsou stále ještě vysvětlitelné jako náhodné).

1.2.2 Spokojenost učitelů v zaměstnání – základní výsledky a výsledky v dělení na charakteristiky škol a učitelů

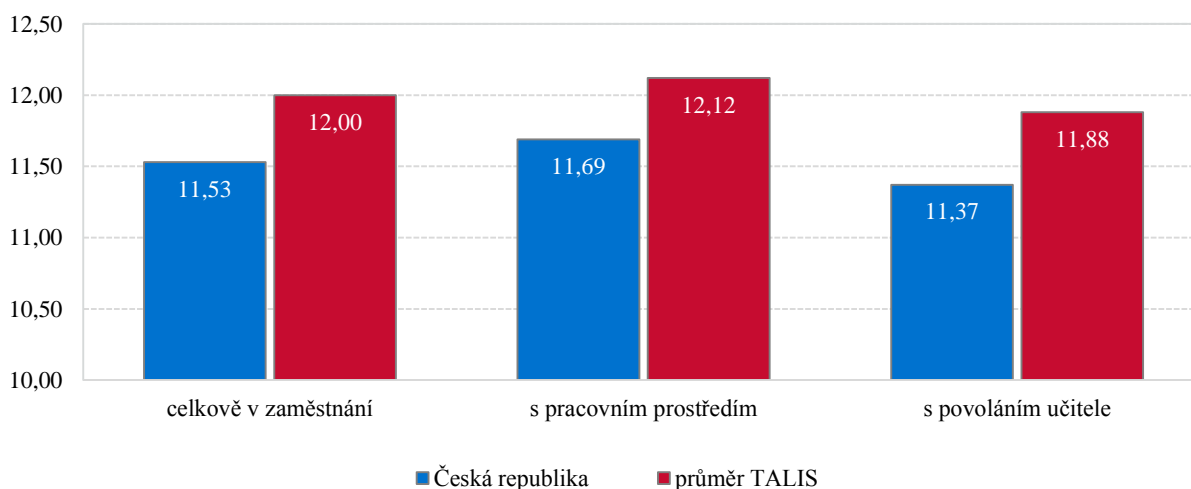
Učitelé v ČR uvedli v mezinárodním srovnání podprůměrnou subjektivně vnímanou zdatnost, zejména ve využívání alternativních metod výuky a v oblasti motivování a zapojování žáků do výuky, a podprůměrné využívání aktivizujících metod výuky (viz Národní zprávu). Navzdory tomu se lze v Národní zprávě dočíst, že jsou se svým výkonem ve škole zpravidla spokojeni (souhlasnou odpověď v souhrnu vyjádřilo 95 % učitelů v ČR a 93 % v mezinárodním průměru). Přitom celkově menší subjektivně vnímanou zdatnost než učitelé v ČR vyjádřili pouze učitelé v Japonsku, kde byl zároveň se svým výkonem v dané škole spokojen nejmenší podíl učitelů (tj. 50 %) ze všech zemí. V ČR je dále v mezinárodním srovnání výrazně podprůměrný podíl

⁷ Konkrétně se jedná o odpovědi učitelů na otázku, do jaké míry zvládají při výuce využívat alternativní metody výuky – viz [dotazník pro učitele](#), otázka č. 34 (ve složce „TALIS2013_učitelé“).

učitelů, kteří jsou toho názoru, že si společnost povolání učitele váží, a nejnižší podíl jich souhlasil s výrokem, že výhody učitelského povolání jednoznačně převažují nad jeho nevýhodami. Naopak podprůměrný podíl učitelů by za předpokladu, že by to bylo možné, rád přešel na jinou školu. V podílu uvedení souhlasných reakcí na ostatní výroky ke spokojenosti učitelů v zaměstnání se ČR od mezinárodního průměru výrazně neliší.

Z vybraných výroků vztahujících se ke spokojenosti učitelů v zaměstnání byly na úrovni mezinárodního konsorcia vytvořeny dva indexy, a to index vyjadřující spokojenost učitelů s pracovním prostředím (viz [Národní zprávu](#), graf č. 43) a index vyjadřující spokojenost s povoláním učitele (viz [Národní zprávu](#), graf č. 44).⁸ [Graf č. 1.5](#) ukazuje průměrnou hodnotu těchto dvou indexů a celkového indexu spokojenosti učitelů v zaměstnání, přičemž vyšší hodnota značí vyšší spokojenost učitelů.

Graf č. 1.5 Průměrné hodnoty celkového indexu vyjádřené spokojenosti učitelů v zaměstnání a dvou dílčích indexů za ČR a v mezinárodním průměru



Jak je patrné, i v tomto pohledu ČR dosáhla podprůměrných hodnot, přestože průměrné číselné hodnoty standardizovaných indexů jsou již mezinárodnímu průměru blíže než u subjektivně vnímané vlastní zdatnosti učitelů.

Při bližší analýze odpovědí učitelů na sadu otázek ke spokojenosti v zaměstnání narážíme na skutečnost, že u sedmi z deseti podotázek silně převažují kladné nebo záporné odpovědi (viz [Národní zprávu](#)). Příliš jednostranné odpovědi zaznamenané u většiny podotázek se promítly do rozdělení hodnot indexu vyjadřujícího spokojenost s pracovním prostředím.⁹ Vyjádřeno jinak, tento index nemá dostatečnou variabilitu a veškerá zjištění o něm je třeba brát spíš jako orientační. Přesto se pokusíme poukázat na některé zajímavé souvislosti.

V míře spokojenosti s pracovním prostředím nebyly mezi učiteli různých hlavních skupin předmětů identifikovány prokazatelné rozdíly. Podobnou situaci najdeme i u indexu spokojenosti s povoláním učitele, až na statisticky významný rozdíl mezi odpověďmi učitelů

⁸ Zbylé dva výroky (tj. spokojenost s vlastním výkonem a pocit, že si společnost povolání učitele váží – viz [Národní zprávu](#), graf č. 42) nebyly zahrnuty ani do jednoho z indexů.

⁹ Tyto hodnoty se pohybují ve velmi širokém rozpětí od 4,1 do 15,2, avšak téměř polovina z nich spadá do intervalu od 11 do 12.

přírodovědných předmětů a učitelů cizích jazyků – **skupina učitelů přírodovědných předmětů v ČR je jako celek méně spokojená s povoláním učitele než skupina učitelů cizích jazyků.**

Další faktory, s nimiž může souviset spokojenost s povoláním učitele či s pracovním prostředím, byly analyzovány pomocí lineárních modelů¹⁰. Ty prokázaly souvislost mezi spokojeností učitelů s pracovním prostředím i s povoláním učitele a formálním vzděláním učitelů v obsahu vyučovaných předmětů¹¹: **učitelé s absolvovaným vzděláním v obsahu všech vyučovaných předmětů jsou v obou aspektech spokojenější než učitelé s absolvovaným vzděláním v obsahu jen některých předmětů.**¹² U spokojenosti učitelů s povoláním učitele byly nalezeny souvislosti ještě se dvěma faktory, a to s pohlavím a délkou praxe učitele, tedy s faktory vázajícími se těsně na osobu učitele. **S povoláním učitele jsou obecně více spokojené ženy než muži a učitelé s praxí do 9 let než učitelé s delší praxí.** U spokojenosti s pracovním prostředím byly také nalezeny souvislosti se dvěma faktory, avšak odlišnými od faktorů uvedených u spokojenosti s pracovním prostředím. Jsou jimi typ školy a velikost sídla školy, tedy faktory, které se vážou ke konkrétní škole v konkrétním místě. **S pracovním prostředím jsou obecně více spokojeni učitelé v gymnáziích než v základních školách a učitelé ve školách sídlících v obcích s maximálně 10 tisíci obyvateli než v obcích s více než 10 tisíci obyvateli.**

1.2.3 Výsledky v širších souvislostech

V této části kapitoly se nejprve pokusíme zhodnotit výše uvedené výsledky s ohledem na vliv kulturních rozdílů na odpovědi respondentů. Poté porovnáme, jak učitelé v ČR nazírají prestiž svého povolání ve společnosti s tím, jak je v ČR tato prestiž hodnocena ve výzkumu veřejného mínění.

Vliv kulturních rozdílů na odpovědi učitelů

Lze předpokládat, že ve způsobu odpovídání na otázky k subjektivně vnímané zdatnosti učitelů (jako i k jejich spokojenosti v zaměstnání) budou hrát roli kulturní rozdíly. Na světě existují země s různou tendencí k individualismu či soutěžení, a naopak kolektivismu či sdílení, země s rozmanitou kolektivní pamětí, mentalitou lidí a zažitým způsobem formální i neformální komunikace a sdělování svých postojů (např. Průcha, 2004, s. 162–164). To vše se může promítat do odpovědi respondentů na otázky sledující natolik subjektivně podmíněné fenomény, jakými jsou vlastní zdatnost učitelů a jejich spokojenost v zaměstnání, a činit mezinárodní srovnání poněkud problematictějším.

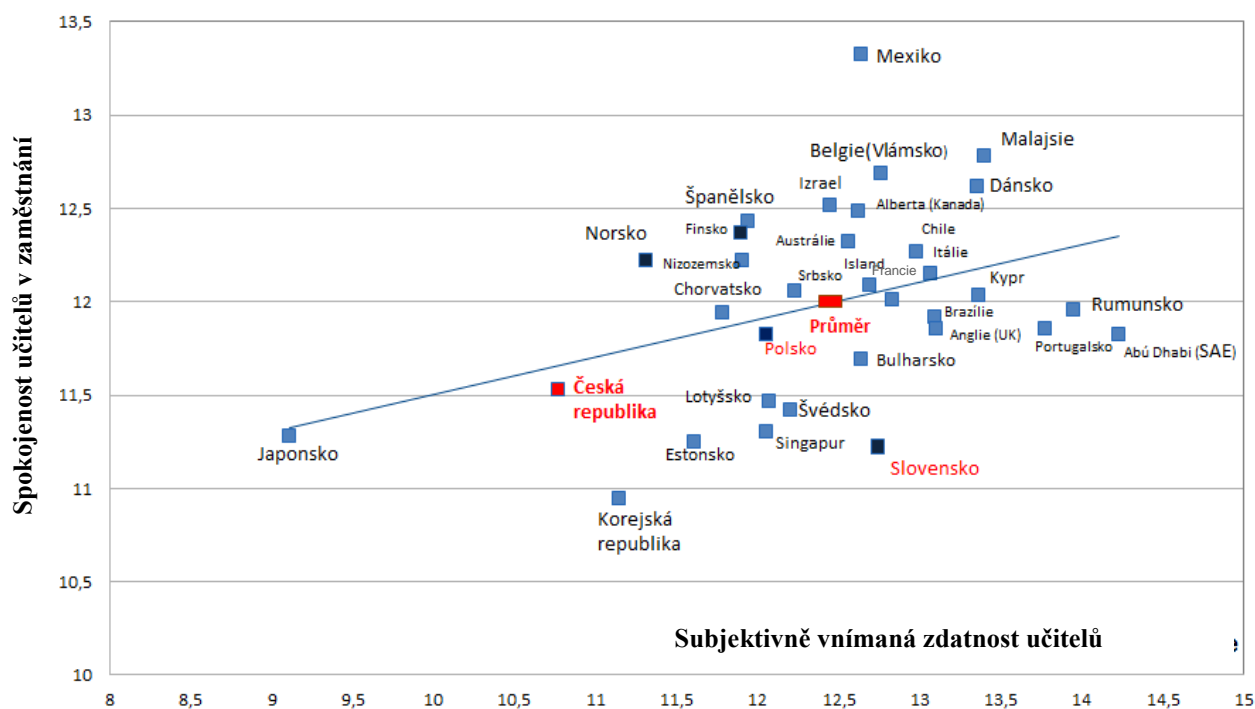
¹⁰ Indexy spokojenosti jsme použili jako vysvětlovanou proměnnou (v jednom modelu index spokojenosti s povoláním učitele a ve druhém index spokojenosti s pracovním prostředím), vysvětlujícími proměnnými byly pohlaví, délka praxe, typ školy, velikost sídla školy, počet učitelů ve škole (v dělení na školy s maximálně 20 učiteli, 21–30 učiteli, 31–40 učiteli a více než 40 učiteli), formální vzdělání v obsahu a v didaktice vyučovaných předmětů.

¹¹ Celkově 57 % učitelů v ČR (72 % v mezinárodním průměru) uvedlo, že jejich formální vzdělání zahrnovalo obsah všech předmětů, které vyučují, 38 % učitelů v ČR (23 % v mezinárodním průměru) uvedlo, že zahrnovalo obsah pouze některých z předmětů, které vyučují, a 5 % učitelů v ČR i v mezinárodním průměru uvedlo, že nezahrnovalo obsah žádného z předmětů, které vyučují.

¹² Dle výsledků šetření jsou sice nejvíce spokojeni učitelé, kteří neabsolvovali vzdělání v obsahu žádného z předmětů, který vyučují, nicméně těch je jen malý počet, a tyto statistické odhady jsou tudíž zatíženy značnou chybou. Navíc sem mohou být zahrnuty specifické případy např. lektorů cizích jazyků původem z jiných zemí – z učitelů sledovaných skupin předmětů uvedli učitelé cizích jazyků odpověď, že nejsou vzděláni v obsahu žádného z předmětů, které vyučují, nejčastěji.

Srovnáme-li však celkovou míru subjektivně vnímané zdatnosti učitelů v ČR se subjektivně vnímanou zdatností učitelů na Slovensku a v Polsku, tedy zeměmi, které jsou nám ze zemí v šetření TALIS 2013 kulturně bližší, vidíme zde poměrně značné rozdíly (viz [graf č. 1.6](#)). **Situace v České republice je odlišná od situace v Japonsku** (tedy země, v níž jako v jediné učitelé uvedli nižší subjektivně vnímanou zdatnost než u nás, ovšem v souladu s tím jich byl se svým výkonem spokojen nejmenší podíl), **ale i od situace na Slovensku či v Polsku**, kde se učitelé podle své výpovědi cítí zdatnější.

Graf č. 1.6 Průměrné hodnoty indexů celkové subjektivně vnímané zdatnosti a spokojenosti učitelů v zaměstnání za jednotlivé země v šetření TALIS 2013 a v mezinárodním průměru



Prestiž učitelského povolání ve společnosti

Jak bylo uvedeno v [Národní zprávě](#), „většina učitelů v zemích zapojených do šetření TALIS 2013 si nemyslí, že by si **společnost povolání učitele vážila** (v průměru 69 %), přičemž v ČR jsou učitelé v tomto ohledu ještě skeptičtější (88 %)“ (s. 62). Podíváme-li se však na pravidelné průzkumy prestiže různých povolání, které provádí Centrum výzkumu veřejného mínění pod Sociologickým ústavem AV ČR, zjistíme, že povolání učitele na základní škole si v roce 2013 získalo 5. místo ze všech 26 sledovaných povolání a mezi pět nejprestižnějších se řadí minimálně již od roku 2014.¹³ Pocit většiny učitelů v ČR, že společnost si jejich povolání neváží, tak může vycházet z bezprostředního styku se žáky a rodiči a z řešení sporů, kterému se v praxi zpravidla

¹³ V roce 2013 obsadili 1. místo lékaři, 2. místo vědci, 3. místo zdravotní sestry, 4. místo učitelé VŠ, 5. místo učitelé ZŠ, 6. místo soudci, 7. místo soukromí zemědělci, ... Více viz:

http://cvvm.soc.cas.cz/media/com_form2content/documents/c1/a7054/f3/eu130903.pdf

nevyhnou, nebo z relativně nižšího finančního ohodnocení práce učitele oproti mnohým dalším kvalifikovaným profesím, z prezentace práce učitele v médiích či zaměření na problémy místo vyzdvihování příkladů dobré praxe apod.

1.3 Shrnutí a závěry

Oproti zjištěním v Národní zprávě šetření TALIS 2013 tato kapitola poukázala zejména na skutečnost, že ze sledovaných proměnných týkajících se charakteristik učitelů a škol existuje statisticky významná souvislost mezi **délkou praxe i formálním vzděláním v předmětové didaktice** pro předměty, které učitel vyučuje, a hodnocením vlastní zdatnosti učitelů v oblasti **řízení třídy žáků**. Prokázala se též souvislost mezi **formálním vzděláním v předmětové didaktice** a hodnocením vlastní zdatnosti v oblasti **motivování a zapojování žáků do výuky**. Souvislost formálního vzdělání v předmětové didaktice (ale také délky praxe) a subjektivně vnímané zdatnosti ve využívání alternativních metod výuky je však již na hranici statistické významnosti, a lze tedy říci, že s touto subjektivně vnímanou zdatností prokazatelně souvisí pouze pohlaví učitele, tedy atribut, který může vést k zamyšlení o sociální podmíněnosti genderových rozdílů, neboli rovných příležitostech pro muže a ženy. Všimněme si také, že na rozdíl od formálního vzdělání v předmětové didaktice pro předměty, jež učitel vyučuje, nebyla shledána souvislost subjektivně vnímané zdatnosti učitelů (ať již v jakékoliv oblasti) s jejich formálním vzděláním v obsahu předmětů, které vyučují.

U indexů vyjadřujících **spokojenost učitelů v zaměstnání** se souvislost s formálním vzděláním v předmětové didaktice u předmětů, které učitelé vyučují, ani u jednoho z nich neprokázala. Byly však zjištěny statisticky významné souvislosti s **absolvovaným formálním vzděláním v obsahu vyučovaných předmětů**: učitelé, kteří jsou vzdělání v obsahu všech vyučovaných předmětů, jsou s pracovním prostředím i se svým povoláním spokojenější než učitelé s absolvovaným vzděláním v obsahu jen některých předmětů. **S povoláním učitele** jsou dále obecně spokojenější ženy než muži a učitelé s praxí do 9 let než učitelé s delší praxí. Skupina učitelů přírodovědných předmětů v ČR je navíc jako celek méně spokojená s povoláním učitele než skupina učitelů cizích jazyků. **S pracovním prostředím** jsou obecně spokojenější učitelé v gymnáziích než v základních školách a učitelé ve školách sídlících v obcích s maximálně 10 tisíci obyvateli než v obcích s více než 10 tisíci obyvateli.

Pozornost si také zaslouží zjištění, že **nebyla prokázána souvislost** mezi subjektivně vnímanou zdatností učitelů, ať již v jakékoliv sledované oblasti, a vyučovaným předmětem (např. by bylo možné očekávat, že motivování žáků se bude učitelům v některých předmětech jevit jako snazší, což by se mohlo projevit v jejich sebedůvěře), typem školy (např. by bylo možné očekávat, že motivování žáků v gymnáziích se bude učitelům jevit jako snazší než žáků v základních školách) a velikostí obce, ve které se škola nachází (ve velkých městech s vyšší konkurencí mohou být např. na učitele kladeny ze strany žáků a rodin vyšší nároky).

V následujících kapitolách se už postupně zaměříme na podmínky učitelů ve školách a na profesní činnosti učitelů. Kde to bude potřebné, upozorníme rovněž na souvislosti s hodnocením vlastní zdatnosti učitelů a jejich spokojenosti v zaměstnání, a to v dělení na jednotlivé aspekty popsané výše.

2. Spolupráce a vztahy ve škole

Podmínky pro práci učitele ve škole jsou determinovány mnoha aspekty, přičemž mezi ty nejdůležitější patří i spolupráce a vztahy ve škole. Mezinárodní zpráva z šetření TALIS 2013 s odkazem na DuFourův pojem „komunity profesního učení“ upozorňuje na potřebu vzájemné spolupráce pedagogických pracovníků na společném analyzování a zlepšování výuky ve třídách, ale také na význam týmového učení. Efektivita této spolupráce však závisí na její strukturaci a formách (OECD 2014, s. 166), proto je v šetření TALIS 2013 zvláště sledována spolupráce formou **výměny informací a koordinace**¹⁴ a formou vykonávání společných profesních činností (dále jen „**profesní spolupráce**“¹⁵). Dobře fungující spolupráce ve škole zároveň podporuje výměnu efektivní zpětné vazby mezi učiteli a její otevřené a pozitivní vnímání. Kromě samotné spolupráce a výměny zpětné vazby je v šetření TALIS 2013 sledováno jak **profesní klima ve škole**¹⁶ (otevřené vztahy mezi zaměstnanci), tak **vztahy mezi učiteli a žáky**¹⁷ a **ukázněnost žáků ve školách**¹⁸ a **ve třídách**¹⁹, neboť i ti jsou součástí školní komunity a svým chováním a přístupem (vyrušování, nevhodné chování vs. kooperace při výuce a pozitivní vztahy s učiteli) ovlivňují prostředí, v němž probíhá učení. Tato kapitola se zaměří na uvedená témata a představí také jejich vzájemné souvislosti. Zjištění (2.2) budou rozdělena do tří částí. První část bude věnována především spolupráci učitelů (2.2.1), poté se blíže podíváme na zpětnou vazbu, kterou si učitelé poskytují, a na dopady této zpětné vazby (2.2.2), ve třetí části se zaměříme na atmosféru, jakou ve školách a ve třídách vytvářejí žáci (2.2.3).

Jak ukázala Národní zpráva, samotné téma komunikace a vztahů ve školách se v ČR nejeví v mezinárodním srovnání jako příliš problematické. Přesto však rozhodně stojí za bližší pozornost, neboť chování žáků a vedení třídy je druhou učiteli nejžádanější oblastí dalšího profesního vzdělávání, ve které učitelé pocítují **potřebu se vzdělávat**. Zároveň, jak bylo dalšími analýzami zjištěno, **subjektivně vnímaná vlastní zdatnost** učitelů v ČR v oblasti řízení třídy žáků, ve využívání alternativních metod výuky i v oblasti motivování a aktivního zapojování žáků do výuky pozitivně souvisí s frekvencí jejich vzájemné profesní spolupráce a také s mírou „spolupracujícího“ chování žáků (tj. s atmosférou ve třídě). Až na souvislost atmosféry ve třídě se subjektivně vnímanou zdatností ve využívání alternativních metod výuky se dokonce jedná o silný vztah. U subjektivně vnímané vlastní zdatnosti učitelů v řízení třídy žáků přitom byla vysoká pozitivní souvislost shledána i s dobrými vztahy mezi žáky a učiteli. Vztahy učitelů a žáků zároveň výrazně pozitivně souvisejí se **spokojeností učitelů s pracovním prostředím**. Pozitivní souvislost lze nalézt i mezi spokojeností učitelů s pracovním prostředím a učiteli uváděnou atmosférou ve třídě, resp. jejich subjektivně pocíťovanou zdatností vést třídu žáků. Učitelé v ČR, kteří souhlasí s výrokem, že zpětná vazba se v jejich škole provádí víceméně pouze za účelem splnění administrativních požadavků (tj. jen jako „formalita“ a nikoliv spontánní či cílená reakce), jsou navíc významně méně spokojeni s pracovním prostředím než ti, kteří s tímto výrokem

¹⁴ Viz [Národní zprávu](#), a sice s. 41, graf č. 27.

¹⁵ Viz [Národní zprávu](#), a sice s. 42, graf č. 28.

¹⁶ Viz [Národní zprávu](#), a sice s. 50, graf č. 33.

¹⁷ Viz [Národní zprávu](#), a sice s. 51, graf č. 34.

¹⁸ Viz [Národní zprávu](#), a sice s. 52, graf č. 35 a 36.

¹⁹ Viz [Národní zprávu](#), a sice s. 55, oddíl 6.3.

nesouhlasí. Zároveň lze poznamenat, že spokojenost s pracovním prostředím vysoce pozitivně souvisí se spokojeností učitelů se svým povoláním.²⁰

Na důležitost tématu této kapitoly poukazují i další autoři, z nichž některé v následující části uvedeme.

2.1 Uvedení do problematiky

Témata zkoumaná v této kapitole by bylo možné shrnout pod zastřešující pojem „klima školy“. V Pedagogickém slovníku najdeme pod heslem „klima školy“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 100) definici: „Sociálněpsychologická proměnná, která vyjadřuje kvalitu interpersonálních vztahů a sociálních procesů, které fungují v dané škole tak, jak ji vnímají, prožívají a hodnotí učitelé, žáci, příp. zaměstnanci školy“. Na jiném místě je klima školy vymezováno jako určité ustálené postupy vnímání, prožívání, hodnocení a reagování všech aktérů školy na to, co se ve škole odehrálo, právě odehrává, nebo má v budoucnu odehrát (Mareš, 2001, s. 581). Prostředí zdravé komunity výrazně pozitivně ovlivňuje možnosti sociálního a etického výchovného rámce.

Jak uvádí [Urbánek \(2006\)](#), téma klimatu školy je u nás rozvíjeno a zkoumáno podstatně kratší dobu než v zahraničí (asi posledních patnáct let) a realizované výzkumy se většinou zaměřují jen na oblast subklimatu školní třídy, příp. vyučovacího klimatu jako jedné z částí klimatu školy (např. Mareš & Lašek, 1990; Lašek & Mareš, 1991; Kurelová & Hanzelková, 1996; Lašek, 2001; Linková, 2001, 2002, 2003; Kašpárková, 2002 a další). Urbánek zde zejména odkazuje na [Průchu \(2002\)](#), který podává přehled výzkumných nálezů z šetření klimatu školních tříd a jejich komparaci. Jako podstatně menší již označuje zájem výzkumníků o další – a podle jeho názoru velmi důležitou – součást školního klimatu, a sice o atmosféru v učitelských sborech. V tomto ohledu podává v jiné své práci (Urbánek, 2011 s. 273) hodnocení, že „téma učitelského sboru a jeho sociálně profesní analýzy nejsou u nás dostatečně teoreticky zpracovány ani výzkumně uchopeny. Vymezované úkoly personální práce bývají formulovány značně obecně. Blíže nejsou analyzovány vztahy uvnitř sboru, tím méně specifika subkultur jednotlivých stupňů školy“.

Přes výše uvedené je však možné upozornit na dílčí studie, které vyzdvihují potřebu spolupráce učitelů. Např. [Straková et al. \(2014\)](#) poukazují na to, že učitelé v ČR považují vzájemnou spolupráci za vysoce potřebnou a obohacující. Z výsledků výzkumu Lazarové přitom v roce 2005 vyplynulo, že učitelé by uvítali více vzájemné spolupráce, než do jaké jsou zapojeni. Jak [Lazarová \(2005\)](#) dodává, ve spolupráci učitelů se do značné míry odráží kultura školy jako celku. V tomto ohledu lze odkázat na Pola et al. (2013), kteří vyzdvihují nezbytnost vzájemné spolupráce mezi učiteli, chce-li škola dosáhnout nějakého cíle či naplnění stanovené vize. Lazarová (2005, s. 120) však tuto spolupráci v roce 2005 považovala za nedostačující a poukazovala na chybějící či nedostatečné mentorské programy, které by mohly přinést zajímavé techniky a metody práce vhodné pro kolegiální podporu učitelů a utváření otevřeného, spolupracujícího a bezpečného prostředí.

²⁰ V rámci provedené regresní analýzy vysvětlovala spokojenost s pracovním prostředím 49 % rozdílů ve spokojenosti učitelů se svým povoláním.

2.2 Zjištění

Než přejdeme k samotné prezentaci zjištění, rádi bychom představili některé charakteristiky učitelů a škol, s nimiž budeme výsledky ve výše uvedených oblastech porovnávat. V kapitole se objevuje vysvětlující proměnná udávající délku praxe (může nepřímo zastupovat i věk) v dělení na učitele s praxí maximálně 4 roky a dále s praxí 5–9 let, 10–19 let a 20 a více let. Druhou vysvětlující proměnnou jsou učitelé vyučované předměty ve škole v dělení na oblast českého jazyka, matematiky, cizích jazyků, přírodovědných předmětů, společenských věd (tyto skupiny zahrnují celkem 89 % populace učitelů v ČR). Třetí a čtvrtý údaj představuje rozlišení, zda do učitelova formálního vzdělávání byl zahrnut obsah a předmětová didaktika pro předměty, které učitel vyučuje (v rozlišení, zda se to týkalo všech předmětů, jež vyučuje, pouze některých, nebo žádného z nich). Dalšími vysvětlujícími proměnnými jsou typ školy, ve které učitelé působí (v dělení na základní školy a gymnázia) a počet učitelů ve škole (může zastupovat velikost školy) v dělení na školy s maximálně 20 učiteli, 21–30 učiteli, 31–40 učiteli a s více než 40 učiteli. Dále je zde využito vybraných sociodemografických charakteristik, tedy pohlaví učitelů a velikost sídla školy (v dělení na sídla s maximálně 5 tisíci obyvateli, 5–10 tisíci obyvateli, 10–20 tisíci obyvateli, 20–50 tisíci obyvateli a s více než 50 tisíci obyvateli).

2.2.1 Spolupráce učitelů a profesní klima ve škole

Učitelé měli v šetření TALIS 2013 za úkol **rozdělit svou pracovní dobu mezi různé činnosti**.²¹ V mezinárodním průměru za všechny země TALIS a také v rámci zemí Evropské unie učitelé věnují dle svého odhadu 6 % svého pracovního času v běžném týdnu práci v týmu a diskuzím s kolegy ve škole, v ČR je tento podíl 5 %. Dále měli učitelé uvést, **jak často spolupracují různými způsoby se svými kolegy**. Z výsledků prezentovaných v [Národní zprávě](#) (viz s. 41–42) je zřejmé, že až na spolupráci formou týmové výuky společně s dalšími učiteli v téže třídě byli učitelé v ČR dle svého vyjádření oproti mezinárodnímu průměru o něco aktivnější. V této části kapitoly se nebudeme zabývat veškerou spoluprací, která byla v rámci šetření zjišťována, ale **zaměříme se pouze na bližší profesní spolupráci**²² a představíme některé zjištěné souvislosti z dat za Českou republiku. Do tohoto typu spolupráce byla v šetření TALIS zařazena týmová výuka společně s jinými učiteli v téže třídě, pozorování výuky ostatních učitelů a poskytování zpětné vazby, zapojování se do společných aktivit napříč třídami a věkovými skupinami (např. do projektů) a společná práce s kolegy na svém profesním rozvoji.²³

Profesní spolupráce učitelů podle zázemí učitelů a škol

Učitelé a školy disponují různým zázemím a frekvence profesní spolupráce různých učitelů v různých školách se může lišit.²⁴ Ze všech výše uvedených vysvětlujících proměnných se **statisticky významná souvislost** s indexem profesní spolupráce v lineárním modelu prokázala

²¹ Viz otázky č. 17 a 18 v [dotazníku pro učitele](#) (dotazník je možné stáhnout spolu s daty pod odkazem ve složce „TALIS2013_učitelé“).

²² Viz [Národní zprávu](#), a sice s. 42, graf č. 28.

²³ Účast učitelů v aktivitách profesní spolupráce budeme souhrnně vyjadřovat prostřednictvím mezinárodního indexu profesní spolupráce. Ten byl spočten tak, aby hodnota 3,5 na šestistupňové škále odpovědí souhlasila s hodnotou indexu 10, který má směrodatnou odchylku 2. Vyšší hodnota indexu značí vyšší míru profesní spolupráce.

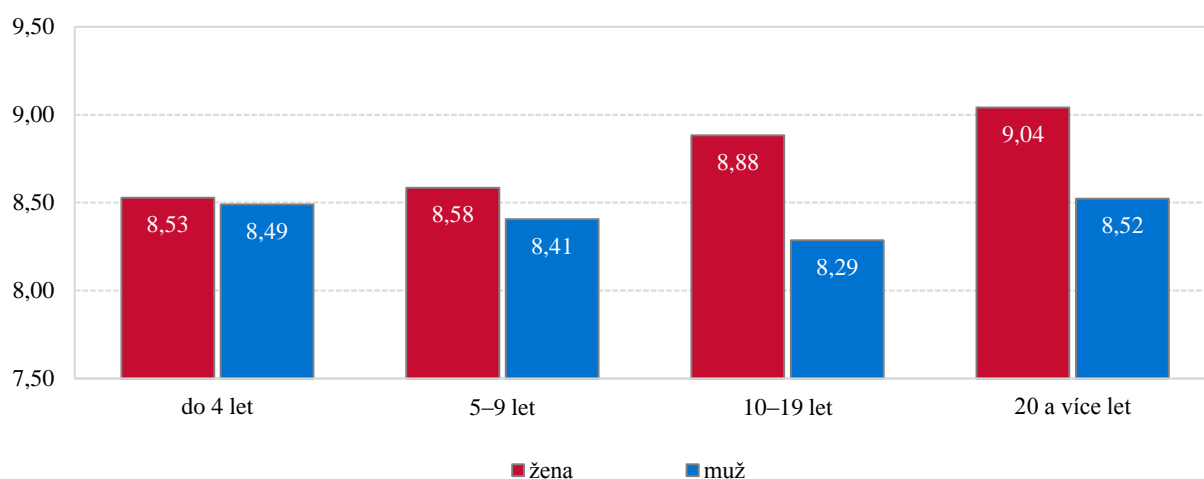
²⁴ V [Národní zprávě](#) (s. 43) je uvedeno, že přibližně polovinu rozdílů v odpovědích učitelů v ČR lze vysvětlit odlišnostmi mezi jednotlivými učiteli, druhou polovinu odlišnostmi mezi jednotlivými školami.

u čtyř, a to u učitelem vyučovaného předmětu, pohlaví učitele, délky jeho praxe a typu školy, kde vyučuje.

Nejsilnější vztah se prokázal mezi frekvencí profesní spolupráce učitelů a typem školy²⁵. V **základních školách** se učitelé zapojují do profesní spolupráce s dalšími učiteli ve vyšší míře než v **gymnáziích**. Z učitelů sledovaných pěti skupin předmětů se vydělují na jedné straně učitelé **českého jazyka a společenskovědních předmětů** se statisticky významně vyšší mírou profesní spolupráce a na druhé straně učitelé **matematiky a přírodovědných předmětů** s významně nižší mírou profesní spolupráce. Učitelé cizích jazyků se nachází mezi těmito dvěma skupinami uprostřed.

Dále byly pozorovány statisticky významné rozdíly podle **pohlaví** i podle **délky praxe učitele**. U učitelů s krátkou praxí se zapojení žen a mužů prakticky neliší. S rostoucí délkou praxe se však ženy zapojují do profesní spolupráce v průměru ve větší míře, zatímco u mužů podobný nárůst není prokazatelný (viz [graf č. 2.1](#)).

Graf č. 2.1 Průměrné hodnoty indexu profesní spolupráce učitelů – podle pohlaví a délky praxe učitelů



Zajímavé je také zjištění, že v míře profesní spolupráce **nebyly pozorovány statisticky významné rozdíly podle** toho, zda ve formálním vzdělání učitelů byl zahrnut obsah předmětů, které učitel vyučuje, a příslušná předmětová didaktika (což odkazuje na aprobovanost a kvalifikovanost učitelů pro předměty, které vyučují), ani podle velikosti sídla školy či podle počtu učitelů ve škole (např. by bylo možné předpokládat, že v menších školách bude bližší spolupráce učitelů častější).

Profesní spolupráce učitelů podle vybraných aspektů klimatu školy

Ze sledovaných aspektů klimatu školy byla zjištěna vysoce významná souvislost mezi intenzitou (tj. frekvencí a/či pestrostí) aktivit profesní spolupráce učitelů a mírou **spoluodpovědnosti aktérů ve škole za záležitosti školy**²⁶. Učitelé, kteří jsou přesvědčení, že mohou ovlivňovat chod a řízení školy, uvádějí vyšší intenzitu profesní spolupráce. Jako statisticky významná se prokázala

²⁵ Tato proměnná vysvětluje 19 % z celkové variability indexu profesní spolupráce.

²⁶ Tento index byl sestaven z reakcí učitelů na výroky uvedené v [Národní zprávě](#), grafu č. 6 a navíc z reakce na výrok, že ve škole platí princip spoluodpovědnosti za její fungování.

i souvislost mezi intenzitou aktivit profesní spolupráce a **spokojeností učitelů s pracovním prostředím**²⁷ (s vyšší intenzitou profesní spolupráce souvisí větší spokojenost s pracovním prostředím). V šetření TALIS 2013 nebyl sledován směr vztahu, a proto nevíme, zda je např. profesní spolupráce podporována spoluodpovědností aktérů školy za její fungování, nebo zda samotná profesní spolupráce učitelů obvykle vede i k podílení se na celkovém chodu školy. Obojí je však považováno za pozitivní jev a obojí, jak se ukázalo, významně pozitivně souvisí se spokojeností učitelů s pracovním prostředím.

Naopak se **neprokázala souvislost** mezi frekvencí profesní spolupráce učitelů a **školním klimatem vzájemného respektu**, jak jej hodnotili ředitelé²⁸, ani **atmosférou ve třídě**²⁹. Přitom, jak bylo řečeno v úvodu této kapitoly, profesní spolupráce učitelů i vnímaná atmosféra ve třídě (spolupracující chování žáků) pozitivně souvisí (mj.) s jejich větší subjektivně pocíťovanou zdatností v řízení třídy žáků. Bylo by tedy možné předpokládat také souvislost mezi profesní spoluprací učitelů a spolupracující atmosférou ve třídě.

2.2.2 Poskytování zpětné vazby mezi učiteli a její vnímání

Rozlišení mezi zpětnou vazbou poskytovanou od odlišných aktérů; poskytování zpětné vazby (i) od kolegů podle různých charakteristik

Výše bylo uvedeno, že ve školách, kde jsou učitelé zapojeni do profesní spolupráce, se mohou také učitelé častěji spolupodílet na rozhodování o záležitostech školy a jsou spokojenější s pracovním prostředím. V takovém prostředí je možné rovněž předpokládat, že si učitelé budou ve vyšší míře vzájemně poskytovat zpětnou vazbu ke své práci. **Zpětná vazba od učitelů** přitom může mít méně formální povahu a může být i bezprostřednější a cílenější než formální hodnocení od vedení školy, které u nás navíc mívá ve větší míře, než je tomu v mezinárodním průměru, dopad na plat či vyplácení odměn nebo jiné materiální dopady, příp. danému učiteli nemusí být prodloužena smlouva (viz [Národní zprávu](#), graf č. 21). Kromě toho může být hodnocení ze strany vedení školy v některých případech vykonáváno víceméně pouze s cílem splnit administrativní požadavky (u nás tento názor zastává 35 % učitelů).³⁰

V dotazníku učitelé uváděli, **od jakých aktérů** získávají ve své škole zpětnou vazbu (viz [Národní zprávu](#), s. 34). Ukázalo se, že v České republice, ale i v Polsku a na Slovensku (tedy v zemích, které jsou nám z účastníků šetření TALIS 2013 kulturně nejbližší) dostává zpětnou vazbu od ostatních učitelů zhruba polovina vyučujících (v ČR 52 %). Mezinárodní průměr činí 42 %. Kromě toho bylo v dotazníku rozlišováno mezi **šesti různými způsoby či situacemi**, na jejichž základě byla učitelé poskytnuta od jednotlivých aktérů zpětná vazba. Už jen **v datech za ČR** jsme u každého respondenta zjistili, zda v daném typu situací dostal zpětnou vazbu **(i) od někoho z kolegů učitelů, nebo jen od členů vedení školy**. Nebrali jsme v úvahu zpětnou vazbu poskytovanou osobami a orgány mimo školu (ta již nesouvisí s tématem spolupráce a komunikace

²⁷ Vyjádřené indexem, který byl sestrojen z položek uvedených v [Národní zprávě](#), grafu č. 42.

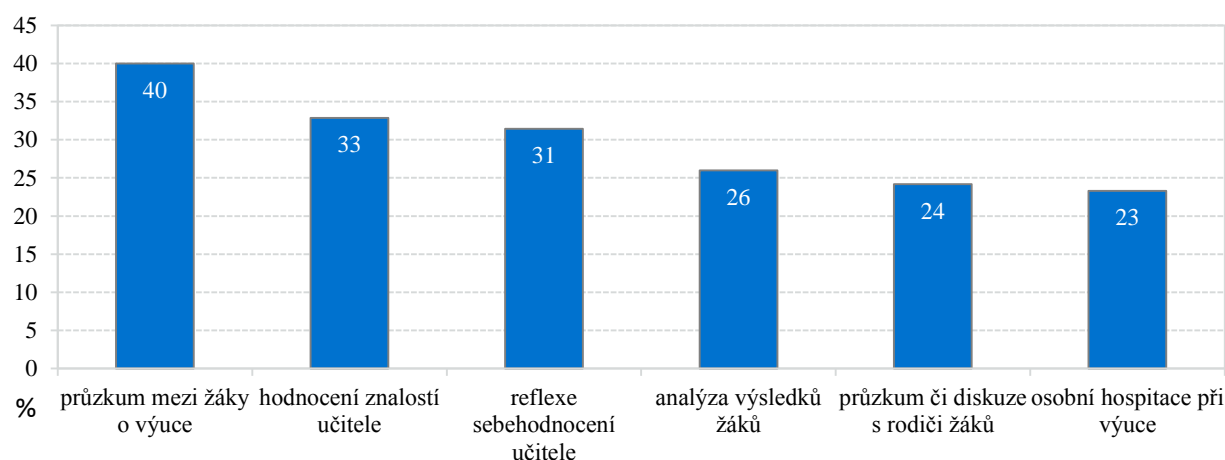
²⁸ Tento index vychází z odpovědí ředitelů škol a vyjadřuje míru jejich souhlasu s výroky, že zaměstnanci školy otevřeně diskutují o obtížích, že jsou názory spolupracovníků vzájemně respektovány, že je ve škole zvykem sdílet úspěch a že vztahy mezi učiteli a žáky jsou dobré (viz [Národní zprávu](#), vybrané položky grafů č. 33–34).

²⁹ Tento index byl sestrojen z baterie výroků uvedených v [Národní zprávě](#), grafu č. 37.

³⁰ V [Národní zprávě](#) (s. 64) je uvedeno, že v ČR byla zaznamenána silná pozitivní souvislost mezi spokojeností učitelů v zaměstnání a názorem, že zpětná vazba má vliv na to, jak učitelé vyučují, a není prováděna pouze za účelem splnit administrativní požadavky.

ve škole) a pověřenými mentory (těmi sice bývají často jiní učitelé, ale zároveň už může jít o formálnější úkon v určité roli). Pokud respondent nedostal zpětnou vazbu ani od kolegů učitelů, ani od vedení školy, jeho odpovědi jsme z analýzy daného typu situací vypustili. [Graf č. 2.2](#) znázorňuje, jaký podíl respondentů dostal v každém typu situací zpětnou vazbu (i) od někoho z kolegů učitelů vůči celkovému počtu učitelů, jež získali uvedenou zpětnou vazbu (tj. i těm, kteří ji získali pouze od nadřízených). Podobný princip porovnávání budeme používat i dále v této části kapitoly.

Graf č. 2.2 Podíl učitelů se získanou zpětnou vazbou mj. od kolegů podle situace, z níž zpětná vazba pochází (celek tvoří učitelé se zpětnou vazbou mj. od kolegů a učitelé se zpětnou vazbou jen od nadřízených)



Zpětná vazba, kterou učitelům poskytují jiní učitelé ve škole, je relativně nejčastěji založena na **průzkumu mezi žáky**. Pokud takový průzkum ve škole proběhne a je na základě něho učitelé poskytnuta zpětná vazba, pak ve 40 % případů aspoň část této zpětné vazby pochází od kolegů; naopak v 60 % se jedná o zpětnou vazbu získanou pouze od vedení školy. Naopak nejmenší podíl učitelů, kterým byla poskytnuta zpětná vazba od kolegů, byl zaznamenán v situacích, kdy v hodině učitele proběhne hospitace, nebo je proveden průzkum mezi rodiči žáků.

Pro účely další analýzy byla obdržena zpětná vazba z různých zdrojů za všech šest typů situací sloučena. U každého respondenta jsme označili, zda aspoň v jednom z šesti typů situací získal zpětnou vazbu (mimo jiné) od kolegů, nebo zda získaná zpětná vazba pocházela jen od vedení školy. **Celkem 55 % učitelů uvedlo, že získává zpětnou vazbu od kolegů učitelů, oproti 45 % učitelům, kteří ji získávají pouze od vedení školy.** Dále ukážeme, se **kterými charakteristikami, postoji či dalšími vlastnostmi učitelů a škol** se pojí vyšší nebo nižší míra obdržené zpětné vazby od kolegů.

Z analýz vyplynulo, že si učitelé českého jazyka, matematiky, cizích jazyků, přírodovědných a společenských předmětů sdělují své postřehy přibližně ve stejné míře. Ostatní souvislosti byly sledovány pomocí logistického lineárního modelu. Ten ukázal, že prokazatelné nejsou ani souvislosti mezi poskytováním zpětné vazby od ostatních učitelů a délkou praxe učitelů, ani velikostí sídla školy, počtem učitelů ve škole, typem školy a podílem žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků ze sociálně znevýhodňujícího prostředí, které učitelé vyučují. Pomocí tohoto modelu jsme však zjistili, že **učitelů působících v největších městech, kteří**

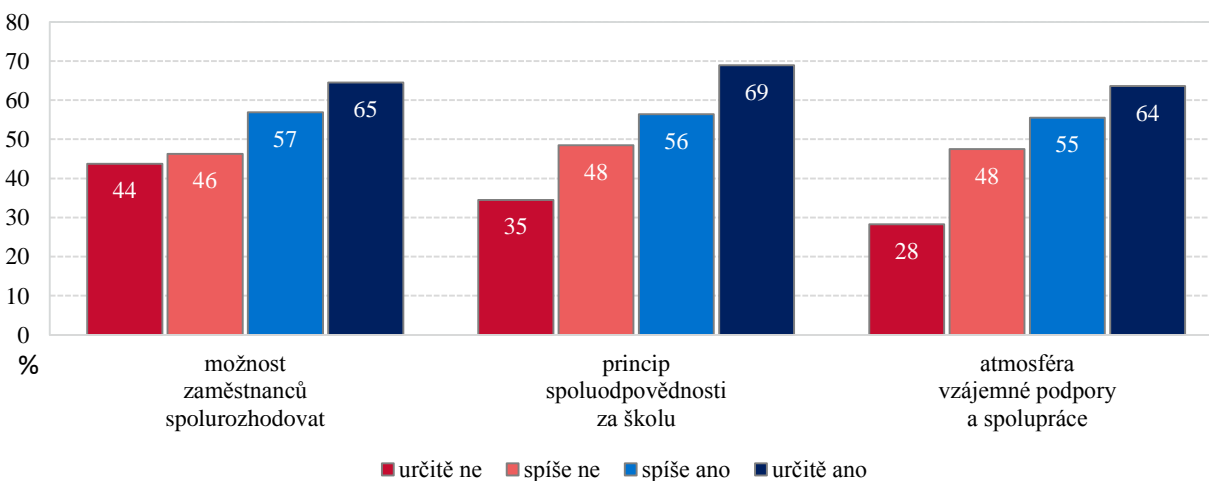
získávali zpětnou vazbu od kolegů, je významně vyšší podíl než učitelů působících v obcích s maximálně 10 tisíci obyvateli.

Dále byla prozkoumána možná souvislost obdržení zpětné vazby od kolegů s postoji, aktivitami a sebehodnocením učitele a se vzájemnými vztahy a mírou distribuce odpovědnosti ve škole. Ukázalo se, že **zpětné vazby od kolegů se dostává častěji učitelům s vyšší intenzitou profesní spolupráce** (zejména těm, kteří sami poskytují zpětnou vazbu kolegům – což je logické a očekávané), s **vyšší pestrostí výukových postupů** a **učitelům, kteří uvedli, že ve škole panuje vyšší spoluodpovědnost aktérů ve škole za záležitosti školy** (viz [graf č. 2.3](#)).

Učitelé, kterým jejich kolegové poskytují zpětnou vazbu, hodnotí dále svou zdatnost v oblasti motivování žáků a v oblasti využívání výukových postupů o něco lépe a jsou také o něco **spokojenější se svým pracovním prostředím**, přestože tyto vztahy jsou již o poznání slabší.

Na závěr lze konstatovat, že se neprokázala souvislost mezi získáváním zpětné vazby od ostatních učitelů a atmosférou ve třídě při výuce, příklonem k tradičním nebo inovativním výukovým postupům, klimatem školy, ani sebehodnocením zdatnosti učitelů v oblasti řízení třídy žáků.

Graf č. 2.3 Podíl učitelů, kteří uvedli, že získávají zpětnou vazbu (i) od kolegů – podle vnímané míry sdílené odpovědnosti ve škole (celek tvoří učitelé se zpětnou vazbou mj. od kolegů a učitelé se zpětnou vazbou jen od nadřízených)



Charakteristika dopadů zpětné vazby, rozlišení podle zdroje zpětné vazby

Získání zpětné vazby se samo o sobě nemusí nijak projevit, pokud učitel, který zpětnou vazbu obdržel, s ní nijak nepracuje, nebo pokud ji nepovažuje za relevantní. I v tomto ohledu přitom může záležet na tom, od koho učitelé zpětnou vazbu dostávají.

V šetření TALIS 2013 učitelé uváděli, **jaké pozitivní důsledky měla obdržená zpětná vazba** v různých aspektech jejich profese. Některé z aspektů se týkaly postavení učitele v rámci školy, jiné se zaměřovaly spíše na výuku a další se snažily popsat vztah učitele k jeho práci. Považovali jsme proto za užitečné rozdělit aspekty do skupin a pro každou skupinu spočítat samostatný index

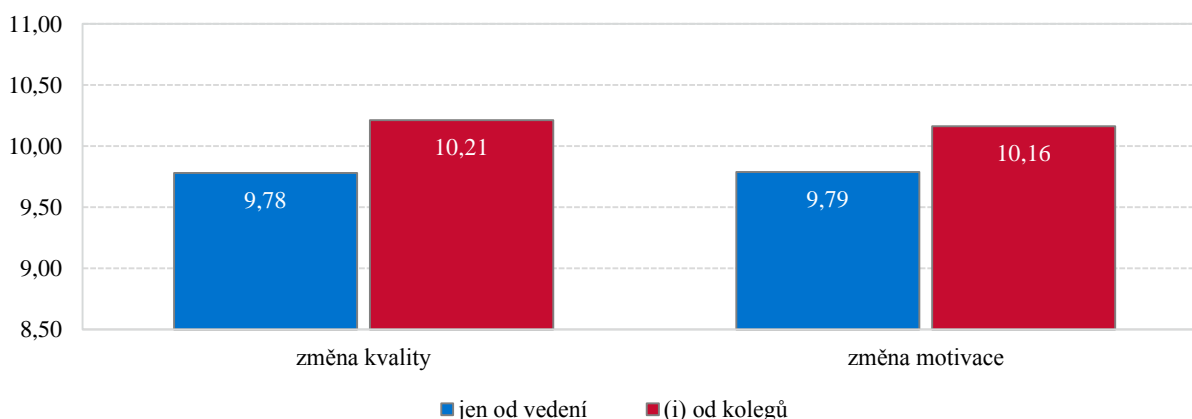
vnímané pozitivní změny zaznamenané po obdržení zpětné vazby.³¹ Po věcné stránce se nabízelo rozdělit položky otázky č. 30 [učitelského dotazníku](#)³² do tří skupin:

- **Změna v postavení učitele** (tj. v platu a/nebo finančních odměnách, v pravděpodobnosti kariérního postupu učitele, ve veřejně vyjádřeném uznání práce učitele od ředitele a/nebo od kolegů učitelů, v jeho zastávané roli v iniciativách zaměřených na rozvoj školy, v pracovních povinnostech učitele ve škole).
- **Změna v kvalitě výuky** (tj. ve faktických znalostech a vědomostech v hlavním vyučovaném předmětu či více předmětech, ve způsobu organizace práce se třídou, ve výukových postupech, v uplatňovaných metodách při výuce žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, ve využívání výsledků hodnocení žáků k tomu, aby se lépe učili).
- **Změna v motivaci učitele** (v sebedůvěře, v uspokojení z práce a v motivaci učitele pro svou práci).

Položku zjišťující změnu v objemu dalšího profesního vzdělávání, kterého se učitelé účastní, by po věcné stránce bylo možné zařadit jak do první, tak do druhé skupiny; bylo tudíž potřeba statistického ověření. Konfirmační faktorová analýza ukázala, že návrh rozdělení z věcného hlediska uvedený výše je vhodný i ze statistického hlediska, přičemž položka zjišťující změnu v objemu dalšího profesního vzdělávání, kterého se učitelé účastní, se zařadila do skupiny popisující změnu v postavení učitele.

Vzhledem k tomu, že se v této části zaměřujeme na zpětnou vazbu získanou od kolegů učitelů, zaměřili jsme pozornost pouze na indexy vnímaných pozitivních změn v kvalitě výuky a v motivaci učitele. Ukázalo se, že míra vnímaných pozitivních změn v kvalitě výuky a v motivaci učitele souvisí s tím, kdo zpětnou vazbu poskytuje. **Větší míru pozitivních změn v kvalitě výuky i v motivaci učitelů celkově uvedli učitelé, kteří získali zpětnou vazbu (i) od svých kolegů, než učitelé, kteří ji obdrželi pouze od vedení školy (viz [graf č. 2.4](#)).**

Graf č. 2.4 Míra zaznamenaných pozitivních změn v kvalitě výuky a v motivaci učitele na základě toho, kdo poskytuje zpětnou vazbu



³¹ Indexy vnímaných pozitivních změn byly spočteny pouze pro ČR jako první hlavní komponenta z odpovědí respondentů v položkách (jednotlivé možnosti byly převedeny na body 1 až 4), každý index byl pak lineárně transformován na střední hodnotu 10 a směrodatnou odchylku 2.

³² Dotazník je možné stáhnout spolu s daty pod odkazem ve složce „TALIS2013_učitelé“.

Dále se zaměříme na učitele, kteří získávají zpětnou vazbu od ostatních učitelů, a ukážeme, se kterými sociodemografickými charakteristikami, postoji a dalšími vlastnostmi učitelů a škol se pojí vyšší míra vnímaných pozitivních změn v oblasti kvality výuky a motivace učitelů.

Míra pozitivních změn v důsledku zpětné vazby zaznamenaná od učitelů, kterým zpětnou vazbu poskytují (i) ostatní učitelé podle různých charakteristik

Při zkoumání rozdílů ve vnímání dopadů zpětné vazby mezi různými skupinami učitelů, kteří získali alespoň část zpětné vazby od dalších učitelů, jsme nejprve prověřili odlišnosti v závislosti na předmětech, které tito učitelé vyučují. Ukázalo se, že pozitivní změny v kvalitě výuky i v motivaci vnímají učitelé hlavních kategorií předmětů v přibližně stejné míře. Dále jsme pomocí lineárních modelů³³ prozkoumali, zda se míra těchto vnímaných pozitivních změn prokazatelně liší podle sociodemografických charakteristik učitele a podle specifik školy. Zde jsme zjistili, že **učitelé v gymnáziích zaznamenali oproti učitelům v základních školách větší míru zlepšení v kvalitě výuky**. Rozdíly u ostatních faktorů nejsou statisticky významné, a tedy míra zaznamenaného zlepšení kvality výuky v důsledku zpětné vazby poskytnuté (mj.) od učitelů nesouvisí s pohlavím učitele, délkou jeho praxe ani s jeho formálním vzděláním, ani s počtem učitelů ve škole či s velikostí sídla školy. **Zaznamenaná pozitivní změna v motivaci učitele slabě souvisí s jeho pohlavím a délkou praxe – větší pozitivní změny uváděli častěji ženy než muži a učitelé s kratší než delší praxí**. Naopak míra, do jaké učitelé zaznamenali na základě zpětné vazby (mj.) od kolegů pozitivní změnu ve své motivaci, nesouvisí s jejich formálním vzděláním, s typem školy a s počtem učitelů ve škole, v níž učitel působí, ani s velikostí sídla školy.

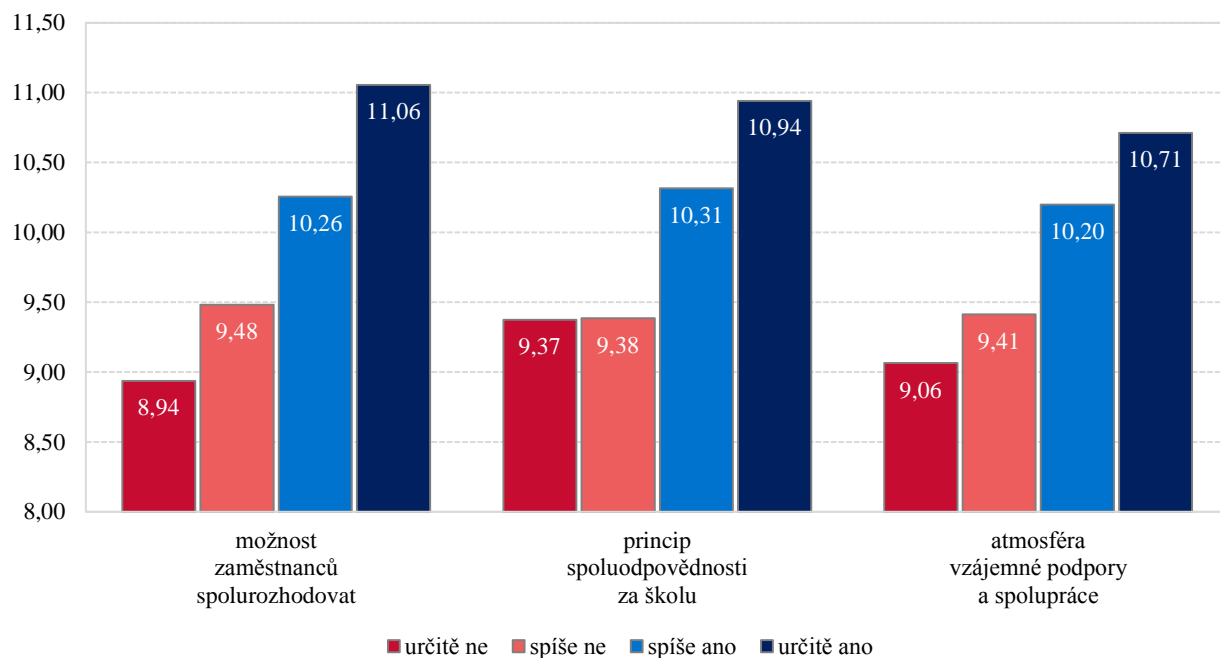
Dále byla prozkoumána možná souvislost mezi mírou pozitivních změn zaznamenaných v důsledku obdržené zpětné vazby (mj.) od kolegů a atmosférou ve třídách, stylem výuky (tj. příklonem k moderním či inovativním výukovým postupům), pestrostí výukových postupů, profesní spoluprací učitelů, profesními vztahy dle výpovědí ředitele, spoluodpovědností za záležitosti školy, spokojeností s pracovním prostředím, sebehodnocením zdatnosti učitele celkem a v jednotlivých oblastech (tj. v oblasti řízení třídy žáků, výukových postupů a v motivování žáků).³⁴ Z analýzy vyplynulo, že vnímané **zlepšení kvality výuky** středně silně koreluje s **intenzitou profesní spolupráce s ostatními učiteli ve škole a s mírou spoluodpovědnosti za záležitosti školy**. Zaznamenaná pozitivní změna v **motivaci učitele** středně silně koreluje s **mírou spoluodpovědnosti za záležitosti školy a se spokojeností s pracovním prostředím**. U ostatních sledovaných indexů je korelace slabá nebo nevýznamná.³⁵ Souvislost obou vnímaných pozitivních změn na základě poskytnuté zpětné vazby (mj.) od kolegů s **mírou spoluodpovědnosti aktérů za záležitosti školy** znázorňují [grafy č. 2.5](#) a [2.6](#).

³³ Pro tento účel byly vytvořeny lineární modely, v nichž byly indexy pozitivních změn použity jako vysvětlované proměnné (v jednom modelu byl použit index pozitivní změny v kvalitě výuky a ve druhém index pozitivní změny v motivaci). V obou modelech jsme se opět omezili jen na učitele, kteří získali zpětnou vazbu od svých kolegů.

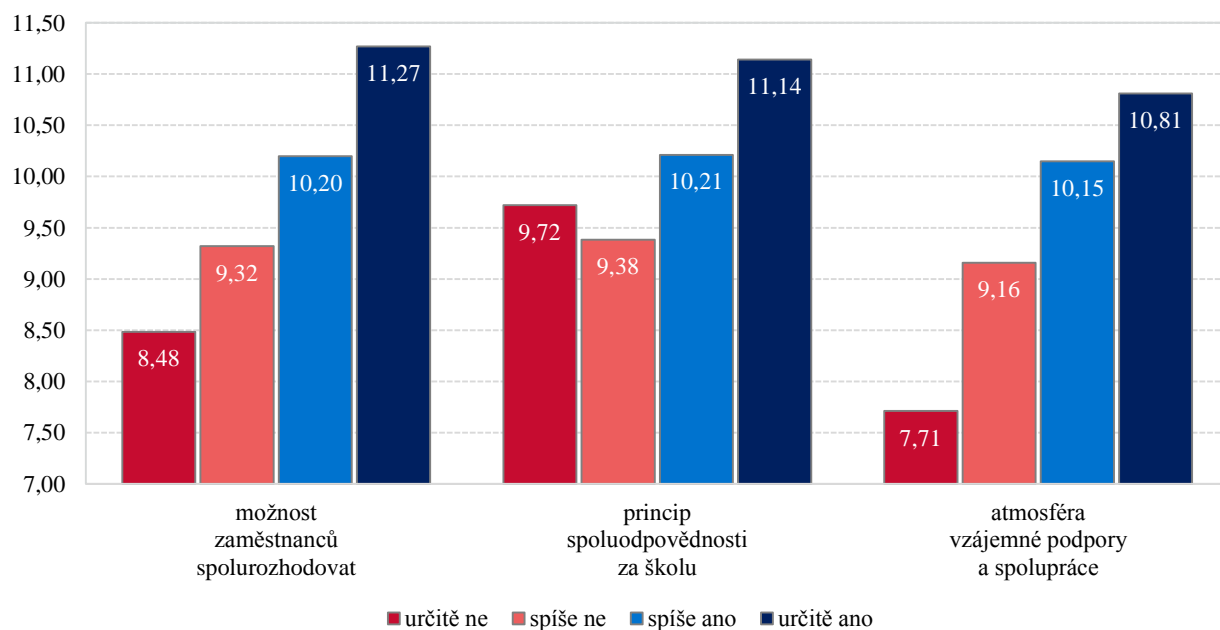
³⁴ Souvislost byla měřena pomocí výběrového Pearsonova korelačního koeficientu mezi indexem pozitivní změny ve výuce a v motivaci a indexy vyjadřujícími uvedené charakteristiky.

³⁵ Zejména se ukázalo, že pozitivní hodnocení změn v oblasti kvality výuky či motivace nesouvisí s tím, zda se učitel přiklání k moderním, či tradičním stylům výuky a jak ředitel hodnotí profesní vztahy ve škole.

Graf č. 2.5 Průměrné hodnoty indexu vnímaných pozitivních změn v kvalitě výuky v důsledku zpětné vazby mj. od dalších učitelů – v závislosti na hodnocení míry spoluodpovědnosti ve škole



Graf č. 2.6 Průměrné hodnoty indexu vnímaných pozitivních změn v motivaci učitelů v důsledku zpětné vazby mj. od dalších učitelů – v závislosti na hodnocení míry spoluodpovědnosti ve škole



2.2.3 Atmosféra vytvářená žáky ve školách a ve třídách

Míra projevů delikvence či násilí a nezodpovědného přístupu ke škole, celkem a podle charakteristik škol

Atmosféru ve školách a ve třídách, neboli podmínky, v nichž učitelé pracují, určuje i chování žáků a vztahy mezi žáky a učiteli. V první řadě se zaměříme na to, do jaké míry žáci podle výpovědi ředitelů škol **respektují pravidla slušného chování a řád školy**. To bylo zjišťováno pomocí výroků uvedených v grafech č. 35 a 36 v [Národní zprávě](#).³⁶ Z odpovědí ředitelů na výroky v Národní zprávě, grafu č. 36 byl na úrovni mezinárodního konsorcia sestrojen **index vyjadřující míru delikvence a násilí ve školách**. Z odpovědí na výroky uvedené v grafu č. 35 jsme pak dodatečně sestrojili **index vyjadřující míru nezodpovědného přístupu ke škole**.

Míra, do jaké žáci respektují pravidla ve škole, může být ovlivněna **zázemím** žáků i samotných škol. V tomto ohledu byla provedena statistická analýza pomocí lineárního modelu, která zjišťovala, zda oba z uvedených indexů statisticky významně souvisejí s podílem žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků ze sociálně a ekonomicky znevýhodňujícího prostředí, s počtem učitelů ve škole, s typem školy, s lidnatostí obce a s krajem, v němž se škola nachází.³⁷

Co se týče indexu delikvence a násilí, byly zjištěny dva statisticky významné vztahy. **V gymnáziích se delikventní chování žáků vyskytuje ve znatelně nižší míře** než v základních školách. Dále byla zjištěna **pozitivní souvislost mezi mírou delikvence či násilí a podílem žáků ze sociálně a ekonomicky znevýhodňujícího prostředí** (vyšší míra delikvence se pojí s vyšším podílem takových žáků ve škole). Kromě toho existuje náznak, že ředitelé škol s vyšším podílem žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve škole uváděli vyšší míru delikvence a násilí, rozdíly však nejsou dostatečně prokazatelné.

Míra **nezodpovědného přístupu žáků ke škole**, rovněž vyjádřena indexem, je podle výpovědí ředitelů statisticky významně **vyšší ve školách ve větších než menších městech** a ve školách s vyšším podílem žáků ze **sociálně a ekonomicky znevýhodňujícího prostředí**. Souvislost s ostatními sledovanými proměnnými se neprokázala jako statisticky významná.

Míra delikvence/násilí a nezodpovědného přístupu ke škole, souvislosti s atmosférou ve třídě

Dále se nabízí srovnat **míru projevů delikvence či násilí, resp. nezodpovědného chování žáků ve školách se vztahy mezi učiteli a žáky**. Tyto vztahy byly zjišťovány pomocí výroku, že „v této škole spolu učitelé a žáci obvykle dobře vycházejí“ a dalších tří výroků zjišťujících přístup učitelů k žákům (viz [Národní zprávu](#), graf č. 34, z prvních čtyř položek byl sestrojen index). Vzhledem však k tomu, že vztahy mezi učiteli a žáky byly v ČR hodnoceny učiteli i řediteli značně pozitivně a rozdíly v odpovědích respondentů nejsou dostatečně velké, **nelze v tomto ohledu z dat TALIS 2013 tyto vztahy blíže analyzovat**. Je ale možné se podívat, jak souvisí míra delikvence či násilí a nezodpovědného chování žáků ve škole s **atmosférou ve třídách** (viz [Národní zprávu](#), graf č. 37) a **podílem času věnovaného zjednávání pořádku** (viz [Národní zprávu](#), graf č. 38).

³⁶ V Národní zprávě je možné se také dočíst, že ČR zaznamenala oproti mezinárodnímu průměru ve většině aspektů pozitivnější výsledky.

³⁷ Sledovány byly čtyři sloučené skupiny krajů: (1) Praha, Středočeský kraj, Jihočeský kraj a Plzeňský kraj; (2) Karlovarský, Ústecký a Moravskoslezský kraj; (3) Liberecký, Královéhradecký, Pardubický kraj a Vysočina; (4) Jihomoravský, Olomoucký a Zlínský kraj.

Pro každou školu v ČR jsme za všechny učitele z dané školy spočítali vážený průměr indexu atmosféry ve třídě a podílu času věnovaného zjednávání pořádku. Jak poté ukázala korelační analýza na úrovni škol, všechny ukazatele vztahů a spolupráce spolu souvisejí (viz [tabulku č. 2.1](#)).

Tabulka č. 2.1 Hodnoty výběrových Pearsonových korelačních koeficientů pro vybrané vztahy

	index delikvence a násilí	index nezodpovědného chování	index atmosféry ve třídě	podíl času ke zjednávání pořádku
index delikvence a násilí	1,000	0,387	-0,262	0,267
index nezodpovědného chování	0,387	1,000	-0,276	0,281
index atmosféry ve třídě	-0,262	-0,276	1,000	-0,718
podíl času ke zjednávání pořádku	0,267	0,281	-0,718	1,000

Projevy delikvence a násilí ze strany žáků relativně nejsilněji korelují s jejich projevy nezodpovědného chování, nicméně souvislost s tím, jak učitelé hodnotí atmosféru ve třídě, a s podílem času, který věnují zjednávání pořádku, není o mnoho slabší. Podobně i projevy nezodpovědného chování žáků zřetelně souvisejí s hodnocením atmosféry ve třídě a s podílem času, který učitelé věnují zjednávání pořádku.³⁸

Na atmosféru ve třídě má samozřejmě vliv i konkrétní působení učitele. V [kapitole 1](#) této publikace bylo uvedeno, že učitelé s délkou praxe vyšší než 10 let hodnotí svou zdatnost v řízení třídy zřetelně lépe než učitelé s praxí maximálně 4 roky. V souladu s tím pak bylo zjištěno, že začínající učitelé s praxí maximálně 4 roky věnují vlastní výuce nižší podíl času vyučovací hodiny (80 %) než zejména učitelé s praxí 20 let a více (86 %). V souladu s tím pak učitelé s praxí maximálně 4 roky věnují vyšší podíl času zjednávání pořádku ve třídě (13 %) než zejména učitelé s praxí 20 let a více (7 %).

2.3 Shrnutí a závěry

Spolupráce učitelů a vzájemné poskytování zpětné vazby

Bez spolupráce učitelů nelze očekávat, že si budou učitelé předávat vzájemnou zpětnou vazbu. Prokázaná souvislost mezi poskytovanou zpětnou vazbou od ostatních učitelů ve škole (tj. nejen od jejího vedení) a intenzivnější (tj. častější a/či pestřejší) profesní spoluprací s kolegy tedy není nijak překvapivá. Jak se však také ukázalo, **poskytování zpětné vazby od ostatních učitelů může mít i konkrétní dopady na žáky**, neboť souvisí s větší pestrostí využívaných výukových postupů, vyšším pozitivním dopadem celkově poskytnuté zpětné vazby ve škole na kvalitu výuky i na motivaci učitelů k práci a jejich vyšší subjektivně vnímanou zdatností v oblasti výukových postupů a v oblasti motivování žáků.

Zaměříme-li pozornost pouze na učitele, kteří získávají zpětnou vazbu (i) od ostatních učitelů, pak můžeme doplnit, že jako pozitivně ovlivňující výuku vnímají tuto zpětnou vazbu ve vyšší míře ti, kteří se častěji zapojují do aktivit profesní spolupráce. Z analýz také vyplynulo, že s vyšší mírou

³⁸ Záporné hodnoty koeficientů u indexu atmosféry ve třídě vyplývají z toho, že zde kladné hodnoty indexu atmosféry ve třídě popisují spolupracující, tedy nedelikventně se chovající žáky.

intenzity profesní spolupráce vysoce souvisí vyšší subjektivně vnímaná zdatnost učitelů ve všech třech sledovaných dílčích oblastech. **Lze tedy předpokládat, že na kvalitu výuky má vliv i samotná profesní spolupráce učitelů** a že zpětná vazba a profesní spolupráce učitelů jdou skutečně ruku v ruce.

V teoretické části jsme představili zjištění [Lazarové \(2005\)](#), že spolupráce učitelů je do značné míry odrazem kultury školy jako celku. V souladu s tím z analýz vyplynulo, že učitelé vnímající ve své škole vyšší **spoluodpovědnost aktérů za její fungování**, bývají intenzivněji zapojeni do profesní spolupráce se svými kolegy a vyšší podíl jich také odpověděl, že dostává zpětnou vazbu ke své práci od svých kolegů učitelů. Zároveň tito učitelé ve vyšší míře uvedli, že zpětná vazba získaná (mj.) od ostatních učitelů měla pozitivní dopad na kvalitu jejich výuky a na jejich motivaci k práci. Přitom již v Národní zprávě bylo uvedeno, že ve 20 zemích včetně ČR souvisí pozitivně příležitosti, jež mají zaměstnanci školy k tomu, aby rozhodovali o školních záležitostech, s celkovou subjektivně vnímanou vlastní zdatností učitelů.

V Národní zprávě se lze také dočíst, že ještě silněji než se subjektivně vnímanou zdatností souvisí v ČR i v mnohých dalších zemích vyšší spoluodpovědnost aktérů za fungování školy se **spokojeností učitelů v zaměstnání**. Přitom byla shledána pozitivní souvislost mezi spokojeností učitelů s pracovním prostředím a intenzivnější **profesní spoluprací** učitelů, ale i obdržením **zpětné vazby od ostatních učitelů** a vyšším pozitivním dopadem této zpětné vazby **na motivaci učitelů** pro svou práci. Mnohé výše popsané charakteristiky tedy souvisejí i s tím, nakolik se učitelé ve své škole cítí dobře, a **jeví se tak jako vysoce žádoucí podporovat spoluodpovědnost aktérů za fungování školy, profesní spolupráci učitelů i poskytování zpětné vazby mezi učiteli navzájem**.

Dále bylo zjištěno, že v základních školách je profesní spolupráce učitelů častější než v gymnáziích, nicméně v gymnáziích byla zaznamenána vyšší míra pozitivního dopadu zpětné vazby poskytnuté (mj.) od ostatních učitelů na kvalitu výuky. Pozitivní dopad zpětné vazby poskytnuté (mj.) od ostatních učitelů na motivaci hodnotí jako o něco vyšší ženy než muži a učitelé s kratší než s delší praxí. Zpětnou vazbu od svých kolegů přitom dostává vyšší podíl učitelů působících **ve velkých obcích** s více než 50 tisíci obyvateli než učitelů působících v obcích s maximálně 10 tisíci obyvateli.

Atmosféra vytvářená žáky ve školách a ve třídách

S vyšším podílem žáků ze **sociálně a ekonomicky znevýhodňujícího prostředí** se častěji vyskytuje **delikventní či násilné i nezodpovědné chování** žáků. Míra delikvence a násilí je dále vyšší v základních školách než v gymnáziích a míra nezodpovědného přístupu ke škole je vyšší v lidnatějších obcích než v těch méně lidnatých. Souvislost s podílem žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, s velikostí školy (sledovanou dle počtu učitelů) a s krajem, v němž se škola nachází, se neprokázala ani u jednoho z indexů.

Co se týká dalších souvislostí, projevy **delikvence a násilí** ze strany žáků relativně nejsilněji pozitivně korelují s projevy jejich **nezodpovědného chování**, nicméně o mnoho slabší není ani souvislost s tím, jak učitelé hodnotí **atmosféru ve třídě** a jaký **podíl času věnují zjednávání pořádku** (horší hodnocení se vždy pojí s vyšší mírou zaznamenaných negativních projevů žáků). Podobně i projevy **nezodpovědného chování** žáků zřetelně souvisejí s tím, jak učitelé hodnotí **atmosféru** ve třídě a jaký **podíl času věnují zjednávání pořádku**. Přitom, jak bylo v úvodu kapitoly uvedeno, subjektivně vnímaná vlastní **zdatnost** učitelů v oblasti řízení třídy žáků, ve využívání

alternativních metod výuky a v oblasti motivování žáků pozitivně souvisí s jejich hodnocením **atmosféry ve třídě** (vyšší subjektivně pocíťovaná zdatnost se pojí s lepším hodnocením atmosféry ve třídě).

Přes výše uvedená fakta byla také zjištěna statisticky významná pozitivní souvislost mezi subjektivně vnímanou **zdatností učitelů v oblasti řízení třídy žáků a podílem žáků ze sociálně a ekonomicky znevýhodňujícího prostředí** – učitelé s vyšším podílem takových žáků hodnotí svou zdatnost ve vedení třídy v průměru o něco lépe. Učitelé s větší sebedůvěrou ve vedení třídy žáků také častěji uváděli, že zpětná vazba, kterou dostávají, má pozitivní dopad na jejich organizaci práce se třídou, a že při poskytování zpětné vazbě hodnotitel klade důraz na chování žáků a na zpětnou vazbu od žáků (přestože tyto vztahy jsou pouze slabé). Bylo by tedy možné vznést hypotézu, že učitelé sociálně a ekonomicky znevýhodněných žáků si svou sebedůvěru upevňují prostřednictvím zpětné vazby, která jim může být poskytována jiným způsobem než učitelům, kteří takové žáky nevyučují, a která ve výsledku může mít na jejich sebedůvěru vyšší dopad než potíže, kterým čelí. Jak je však uvedeno v [Národní zprávě](#) (viz s. 65), s vyšším podílem takových žáků se pojí **menší spokojenost učitelů ve svém zaměstnání**.

Připomeňme na závěr, že učitelé s délkou praxe vyšší než 10 let hodnotí svou zdatnost v řízení třídy žáků zřetelně lépe než učitelé s praxí maximálně 4 roky (viz [kapitolu 1](#)). V souladu s tím pak bylo zjištěno, že začínající učitelé s praxí maximálně 4 roky věnují ve srovnání se zkušenějšími učiteli větší podíl času vyučovací hodiny zjednávaní pořádku a naopak nižší podíl vlastní výuce.

3. Pojetí a průběh výuky

V této kapitole budou představena zjištění, jež šetření TALIS 2013 přineslo k tématu procesů vyučování a učení ve školní třídě. Ambicí autorů kapitoly je představit tato zjištění v kontextu podobně orientovaných výzkumů, a zasadit je tak do širšího rámce současného poznání.

Výzkum výuky je zpravidla chápán jako součást výzkumu vzdělávání, který také zahrnuje např. výzkum školy jako instituce či výzkum kurikula. Výzkum výuky se zaměřuje na edukační procesy odehrávající se ve školní třídě, tzn. na způsoby, jakými jsou učitelé zprostředkováváni a žáky uchopovány určité obsahy tak, aby došlo k naplnění vzdělávacích cílů. Pod hlavičkou výzkumu výuky jsou sledovány např. výukové metody, výuková interakce a výuková komunikace, organizační formy výuky či fáze výuky.

V šetření TALIS byl vzhledem k jeho širokému zaměření sledován jen určitý výsek edukační reality. Několik dotazníkových položek v dotazníku určeném pro učitele bylo věnováno jednak tomu, jak učitelé pojmají výuku v obecné rovině, jednak konkrétním výukovým postupům³⁹ realizovaným v konkrétních třídách. Informace o výuce prezentované v této kapitole vycházejí z odpovědí učitelů na dotazníkové otázky a odrážejí jejich osobní pohled na průběh výuky. Ten může být v některých směrech subjektivní, ale přesto je cenný pro vytvoření představy o tom, jak učitelé vnímají svou výuku.

Po shrnutí základních poznatků z jiných výzkumů, které se zabývaly procesy probíhajícími ve školní výuce ([část 3.1](#)), bude nejprve představeno přesvědčení učitelů v ČR o výuce ([3.2.1](#)). Jádrem kapitoly je analýza souvislostí mezi využíváním výukových postupů a proměnnými, které mohou ovlivňovat jejich výběr. Po vymezení výukových postupů analyzovaných v této kapitole ([3.2.2](#)) ukážeme celkový pohled na situaci v ČR v mezinárodním kontextu ([3.2.3](#)) a poté porovnáme, jak se liší výpovědi učitelů působících v různých typech škol ([3.2.4](#)), učitelů různých předmětů ([3.2.5](#)) a učitelů s různými profesními charakteristikami ([3.2.6](#)). Kapitulu zakončíme shrnutím ([v části 3.3](#)) hlavních zjištění a jejich zasazením do kontextu dosavadního poznání.

3.1 Uvedení do problematiky

Širší kontext výzkumu výuky

V odborné literatuře jsou popsány empiricky podložené modely kvality výuky a od nich se odvíjející nástroje pro její posuzování. Např. Helmkeho model kvality výuky (česky in Janík et al., 2013, s. 53) specifikuje principy, jež jsou pro kvalitu stěžejní, a to ve dvou komponentách: v jedné se např. jedná o *přiměřenost, jasnost, individualizování, motivování, cit pro heterogenitu*, ve druhé o *účinnost řízení třídy* či *kvalitu výukových materiálů*. [Vieluf et al. \(2012\)](#) s oporou o provedené výzkumy efektivity vzdělávání (*educational effectiveness*) uvádějí, že výuka by měla kombinovat tradičnější, učitelem řízené postupy, které umožňují strukturovat učivo a účelněji využívat čas, s postupy zaměřenými na žáka, jež podporují myšlení a motivaci žáků a umožňují výuku lépe přizpůsobit jejich individuálním potřebám (s. 29–30). Nálezy německé videostudie výuky fyziky IPN naznačují, že zaměření výuky ve prospěch organizačních forem orientovaných na žáky samo

³⁹ Výukovými postupy jsou v této kapitole označovány různé aspekty výuky, které byly v Národní zprávě označovány jako vyučovací postupy a způsoby hodnocení (viz [Národní zprávu](#), s. 43–48). Spadají sem organizační formy (*práce na projektech*), způsoby hodnocení (*odpovídání na otázky*), způsoby používání pomůcek (*práce s ICT*) či způsoby práce s obsahem (*procvičování*).

o sobě nemá významný dopad na kognitivní rozvoj žáků. Výraznější souvislosti s učebním rozvojem vykazovala výuka s jasně definovanými cíli a výuka podporující u žáků procesy učení, např. formou hlasitého uvažování ([Seidel et al., 2008](#)).

Od 90. let jsou realizovány výzkumy, jež si kladou za cíl poodhalit jevy, které ovlivňují učitelovo jednání ve výuce. Tyto výzkumy naznačují, že učitelovo jednání a rozhodování ve výuce je vedeno specifickým typem dispozic, jež jsou směsí znalostí, dovedností a postojů. Tyto dispozice představují vysoce individuální, velmi komplexní a často obtížně uchopitelné, avšak vnitřně koherentní explanační struktury, jež se utvořily na základě praktických zkušeností, případně jejich reflexe. V odborné literatuře se můžeme setkat s různými pojmy, které k tomuto typu dispozic odkazují: *učitelovo pojetí výuky* (Mareš et al., 1996), *učitelovy implicitní teorie* (Švec, 2005), *subjektivní teorie učitelů* ([Janík, 2007](#)), *teorie s malým „t“* (Korthagen et al., 2011), významově nedaleko se nachází i pojem *didaktické znalosti obsahu* (Janík, 2009). V určitém ohledu mohou být za konkrétní projevy těchto dispozic v praxi chápány *rutiny* ([Seebauerová, 2007](#), s. 54). V anglicky psané literatuře je tato problematika nejčastěji rozpracovávána s oporou o pojem *teacher beliefs* (Kagan, 1992), který bývá do českého jazyka nejčastěji převáděn jako (*profesní přesvědčení učitelů*) (např. [Straková et al., 2014](#)).

Jednání učitelů ve výuce je vedle jejich přesvědčení o podstatě a procesech učení ovlivněno také jejich přesvědčením o vlastní zdatnosti ([Gavora & Majerčíková, 2012](#); [OECD, 2013](#)). Analýzu souvislostí mezi průběhem výuky a subjektivně vnímanou zdatností učitelů umožňuje šetření TALIS 2013 díky podrobnému zjišťování pocitu zdatnosti (viz [kapitulu 1](#)).

Vzhledem k rozsáhlému souboru dotazovaných učitelů umožňuje TALIS 2013 také porovnat průběh výuky v jednotlivých předmětech. Jak upozornila např. Stodolsky (1988), jednotlivé školní předměty se od sebe odlišují např. sekvenčností, rozsahem či koherencí svého kurikula. Tyto rozdíly pramení z charakteristik samotných akademických disciplín, jež se liší svým historickým vývojem, svou epistemologií i mírou teoretického konsensu uvnitř oboru ([Grossman & Stodolsky, 1995](#), s. 6).

Průběh výuky ve třídách může být ovlivněn i charakteristikami konkrétní třídy, jako je např. počet žáků nebo třídní klima ([Hofmann, 2010](#)). Na omezeném prostoru této kapitoly se však tomuto tématu věnovat nebudeme a necháme je otevřené pro další analýzy.

Poznanky o výuce v České republice

Důležitým zdrojem poznatků o průběhu výuky matematiky a přírodovědných předmětů v ČR zůstává stále videostudie provedená v rámci mezinárodního výzkumu TIMSS 1999 v 8. ročnících základních škol ([Hiebert et al., 2003](#); [Roth et al., 2006](#)).⁴⁰

V přírodovědných předmětech se Česká republika vyznačovala silným zastoupením společné práce učitele s celou třídou s důrazem na obsahovou správnost. Učivo bylo hutné a pojmově náročné, učitelé je však často shrnovali, což přispívalo k jeho soudržnosti. Často se objevovalo opakování a zkoušení žáků před celou třídou, které mohlo napomoci upevnění učiva. Učitelé přírodních věd v ČR dokázali ve větší míře než učitelé v jiných zemích objasňovat vyučované jevy na situacích z reálného života. Na druhou stranu měli žáci relativně málo příležitostí si probrané učivo samostatně či ve skupinách prakticky vyzkoušet, také kladli učitelům málo otázek

⁴⁰ Videostudii iniciovaly Spojené státy americké s cílem dozvědět se více o výukových postupech používaných v zemích, které ve výzkumu TIMSS dosáhly vynikajících výsledků. Jednou z nich byla i Česká republika.

([Mandíková & Palečková, 2007](#)). Na nízké zastoupení skupinové práce a relativně časté aplikování poznatků do běžného života poukázaly v přírodovědných předmětech prostřednictvím dotazníkového šetření mezinárodní výzkumy TIMSS 2007 a PISA 2006 ([Straková, 2010](#)).

V matematice se výuka v ČR více podobala výuce v jiných zemích, přestože stejně jako v přírodovědných předmětech učitelé kladli oproti jiným zemím větší důraz na opakování, procvičování a zvládnutí rutinních postupů ([Straková, 2010](#)). Při výuce převažovala tzv. veřejná interakce s celou třídou, žáci relativně málo pracovali samostatně nebo ve skupinách. Česká republika skórovala poměrně vysoko v indikátorech srozumitelnosti a plynulosti hodiny, jako je např. explicitní formulování cílů nebo shrnování učiva, a relativně nízkou v indikátorech přerušování plynulého průběhu hodiny (Najvar et al., 2011, s. 58).

České pedagogické výzkumy v souladu s výsledky videostudie TIMSS 1999 naznačují, že ve školách v ČR převládá frontální výuka s vysokým podílem učitelských promluv a učitelského řízení ([Janík et al., 2009](#), s. 28). Brněnská IVŠV videostudie (Najvar et al., 2011), do které se v letech 2004–2010 zapojilo 44 učitelů druhého a 5 učitelů prvního stupně, ukázala, že výuka na 2. stupni základní škol je vedena převážně formou výkladu a rozhovoru učitele se třídou, přičemž 70–85 % slov pronesených při výuce připadá na učitele. Ve výzkumu výuky fyziky provedeném [Höferem, Půlpánem a Svobodou](#) (2005) ve školním roce 2003/2004 posuzovali žáci základních a středních škol mj. četnost výskytu různých fází výuky. V průměru byl nejvíce zastoupen výklad (téměř každou hodinu) následovaný opakováním a řešením úloh (ve více než polovině hodin). Autoři výzkumu upozorňují na to, že na nižším stupni gymnázií provádějí učitelé i žáci méně často pokusy než v základních školách a zároveň je zde kladen větší důraz na výklad ([Svoboda & Höfer, 2006/2007](#)). Nedávný výzkum výuky dějepisu [Gracové a Labischové](#) (2012) rovněž ukázal, že ve výuce dějepisu převažuje výklad učitele, který je v polovině případů doprovázen diktováním do sešitů. Téměř polovina učitelů deklarovala samozřejmost diskuzních metod, avšak ve výuce se s nimi pravidelně setkávala pouze třetina žáků. Učitelé při výuce využívají historické filmy či fotografie, ty však namnoze plní jen ilustrační či motivační funkci a práce s nimi není z pohledu žáků efektivní.

3.2 Zjištění

V této části představíme zjištění, která o výuce poskytuje šetření TALIS 2013. Jisté omezení spatřujeme v tom, že oproti první vlně realizované v roce 2008 došlo v roce 2013 k poněkud jednostrannému posunutí pozornosti k aktivizujícím metodám výuky. Z dotazníkové otázky zjišťující, jaké činnosti probíhají ve třídě během výuky, bylo z původních 19 položek zachováno pouze osm. V šetření TALIS 2013 tak nejsou k dispozici data o využívání postupů, jež jsou pro výuku v ČR podle jiných výzkumů charakteristické, jako je výklad, opakování nebo explicitní formulování cílů. Vypuštěna byla např. i otázka zjišťující četnost samostatné práce žáků.

Nejprve budou uvedeny výsledky týkající se přesvědčení učitelů, další části budou věnovány výukovým postupům. Kromě celkových výsledků za Českou republiku, doplněných o srovnání s mezinárodním průměrem, budou porovnávány výpovědi mužů a žen, učitelů v základních školách a ve víceletých gymnáziích, učitelů různých předmětů (v dělení na český jazyk,

matematiku, cizí jazyk, přírodovědné předměty a společenskovední předměty),⁴¹ učitelů s různou délkou praxe (v dělení do 4 let, 5–9 let, 10–19 let a 20 a více let) a učitelů s různou mírou účasti v aktivitách dalšího profesního vzdělávání.⁴² Analytická část bude zakončena ověřením souvislostí mezi přesvědčením učitelů a využíváním výukových postupů.

3.2.1 Přesvědčení učitelů o výuce

V šetření TALIS je přesvědčení učitelů věnována pozornost v souvislosti s jejich výukovými postupy. Prostřednictvím dotazníku pro učitele bylo konkrétně zkoumáno pro-konstruktivistické přesvědčení učitelů. Učitelé měli na škále od 1 (rozhodně nesouhlasím) do 4 (rozhodně souhlasím) vyjádřit míru svého souhlasu s těmito tvrzeními: (1) mou úlohou učitele je usnadnit žákům jejich vlastní hledání odpovědí na otázky; (2) žáci se nejlépe učí tím, že sami hledají řešení problémů; (3) žáci by měli mít možnost pokoušet se sami hledat řešení praktických problémů dříve, než jim učitel řešení ukáže; (4) procesy přemýšlení a uvažování jsou důležitější než konkrétní obsah kurikula.⁴³

V ČR s uvedenými výroky souhlasilo nebo rozhodně souhlasilo 87–96 % učitelů (viz [Národní zprávu](#), s. 40). Jejich odpovědi však mohou být poněkud zkreslené tím, že dotazník pro učitele v šetření TALIS 2013, na rozdíl od dotazníku v první vlně tohoto šetření v roce 2008, neobsahoval položky vyjadřující tzv. tradiční přesvědčení o výuce. Svou roli také mohl hrát tzv. efekt sociální žádoucnosti. Ve srovnání s jinými zeměmi je ovšem pro-konstruktivistické přesvědčení učitelů v ČR mírně podprůměrné. Oproti mezinárodnímu průměru jsou v ČR méně zastoupeni učitelé, kteří s uvedenými výroky rozhodně souhlasí.

V [tabulce č. 3.1](#) je porovnána míra pro-konstruktivistického přesvědčení u různých skupin učitelů. Pro porovnání byl použit mezinárodní index pro-konstruktivistického přesvědčení sestavený mezinárodním konsorciem TALIS z výše popsaných dotazníkových položek tak, aby hodnota 10 odpovídala na čtyřstupňové škále souhlasu hodnotě 2,5; směrodatná odchylka indexu je 2. Průměrná hodnota indexu v ČR je 12,79. Mezinárodní průměr je 12,94, což je statisticky významně více. Kromě základních charakteristik učitelů je jako jedna z třídících hledisek použita míra účasti v dalším profesním vzdělávání. Ta je vyjádřena nejprve jednoduchou proměnnou udávající prostou účast či neúčast v jakékoli aktivitě dalšího profesního vzdělávání či rozvoje během 12 měsíců bezprostředně před sběrem dat. V posledním řádku tabulky je pak použita proměnná indikující formu dalšího profesního vzdělávání a rozvoje prostřednictvím počtu tzv. efektivních prvků ve vzdělávacích aktivitách, které učitel během posledních 12 měsíců absolvoval. K takovým prvkům, jež podle dosavadních poznatků zvyšují efektivitu dalšího vzdělávání učitelů ([OECD, 2013](#), s. 25), patří (1) účast skupiny kolegů ze stejné školy nebo se

⁴¹ Vyučovaný předmět byl určen na základě dotazníkové otázky zjišťující, do které předmětové kategorie spadala vyučovací hodina ve vybrané třídě ([dotazník pro učitele](#), otázka č. 37, dotazník je možné stáhnout spolu s daty pod odkazem ve složce „TALIS2013_učitelé“). Výběr třídy byl v dotazníku předepsán. Učitelé měli podat charakteristiku této třídy a poté uvést, jaké vyučovací postupy a způsoby hodnocení ve třídě využívají. Pro potřeby této kapitoly je daný způsob rozlišení vyučovaných předmětů přesnější než jejich určování z odpovědí učitelů na obecněji formulovanou otázku, které předměty v tomto školním roce vyučují (tato otázka byla pro rozlišení předmětu použita v jiných kapitolách).

⁴² Tematikou dalšího profesního vzdělávání učitelů se podrobněji zabývá [kapitola 4](#). V této kapitole jsou použity vybrané proměnné charakterizující účast učitelů v aktivitách dalšího vzdělávání pro analýzu vztahů mezi dalším profesním vzděláváním a výukovou praxí ve třídách.

⁴³ Viz [dotazník pro učitele](#), otázka č. 32 (dotazník je pod odkazem ve složce „TALIS2013_učitelé“).

stejnou předmětovou aprobaci; (2) příležitost k využití aktivních metod učení (nejen poslouchání výkladu přednášejícího); (3) učení se formou spolupráce či výzkumné činnosti s dalšími učiteli; a (4) vzdělávání probíhající po delší časové období.

Tabulka č. 3.1 Průměrné hodnoty indexu pro-konstruktivistického přesvědčení u různých skupin učitelů v ČR

Pohlaví	žena (77 %) 12,81	muž (23 %) 12,73			
Typ školy	ZŠ (82 %) 12,81	G (18 %) 12,72			
Vyučovaný předmět	český jazyk (15 %) 12,86	matematika (13 %) 12,80	cizí jazyk (20 %) 12,86	přír. vědy (18 %) 12,68	spol. vědy (14 %) 12,87
Délka praxe v pozici učitele (počet let)	0–4 (12 %) 12,93	5–9 (16 %) 12,94	10–19 (29 %) 12,78	20 a více (43 %) 12,70	
Účast v profesním vzdělávání či rozvoji v posledních 12 měsících od sběru dat	ne (18 %) 12,69	ano (82 %) 12,82			
Počet efektivních prvků ve většině nebo všech absolvovaných aktivitách profesního vzdělávání či rozvoje	0 (62 %) 12,68	1 (19 %) 12,86	2 a více (19 %) 13,09		

Pozn.: V závorkách jsou uvedeny procentuální podíly učitelů v jednotlivých skupinách. Tučně vyznačené rozdíly jsou statisticky významné.

V České republice nebyla nalezena souvislost míry pro-konstruktivistického přesvědčení, tak jak bylo vymezeno v šetření TALIS 2013, s pohlavím učitele, typem školy, kde učitel působí, vyučovaným předmětem, s délkou pedagogické praxe, ani s tím, zda se učitel v posledním roce účastnil nebo neúčastnil nějaké aktivity profesního vzdělávání či rozvoje. Statisticky významně větší příklon k pro-konstruktivistickému přesvědčení prokázali pouze učitelé, kteří se v uplynulých 12 měsících zúčastnili aktivit profesního vzdělávání či rozvoje obsahujících větší počet prvků, jež zvyšují jejich efektivitu.

3.2.2 Vymezení výukových postupů sledovaných v šetření TALIS 2013

Využívání různých výukových postupů bylo zjišťováno dvěma dotazníkovými otázkami, v nichž učitelé odhadovali, jak často v konkrétní třídě nastávají určité situace týkající se výuky nebo hodnocení žáků (měli na výběr možnosti nikdy nebo téměř nikdy; občas; často; v každé nebo téměř každé hodině).

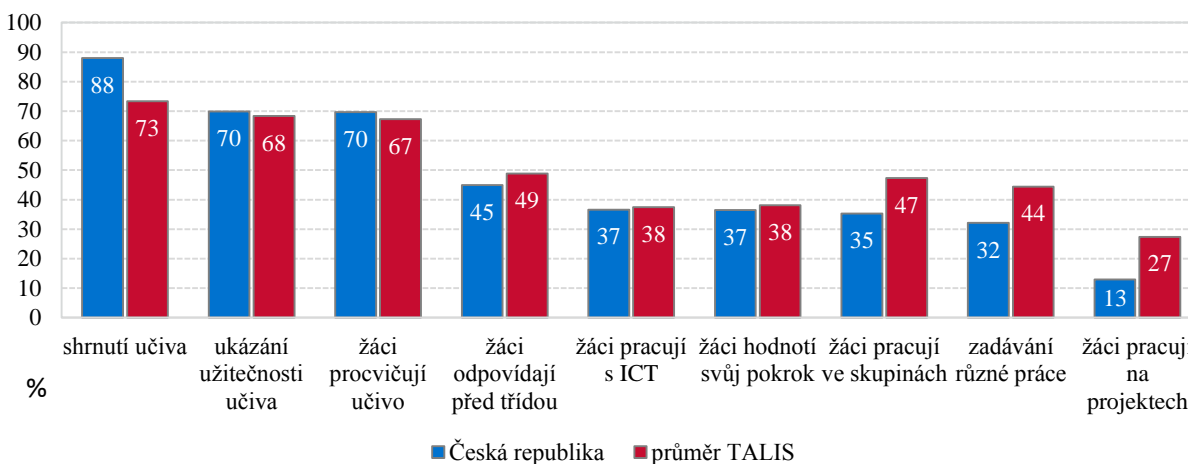
Na základě faktorové analýzy provedené na datech ČR metodou hlavních komponent lze tyto situace rozdělit do dvou skupin, které by se daly označit jako tradiční a inovativní výukové postupy. Jak již bylo zmíněno v úvodu této kapitoly, řada tzv. tradičních postupů, sledovaných v šetření TALIS 2008, byla v roce 2013 z dotazníku pro učitele vypuštěna.

K tradičním postupům se řadí (1) shrnování učiva; (2) procvičování učiva na typově podobných úlohách; a (3) hodnocení žáků formou odpovídání na otázky před celou třídou.⁴⁴ Do skupiny inovativních postupů patří (1) skupinová práce žáků při řešení problému nebo úkolu; (2) zadávání různé práce žákům, kteří postupují různým tempem; (3) práce žáků na projektech, jejichž dokončení trvá alespoň týden; (4) používání informačních technologií (ICT) při práci na projektech nebo ve třídě; a (5) ponechání žáků, aby sami ohodnotili svůj pokrok. V této kapitole popisujeme kromě výše uvedeného i to, do jaké míry učitelé na příkladu situací z každodenního života ukazují, k čemu je dobré získat příslušné vědomosti. Přestože se tento výukový postup ve faktorové analýze nezařadil do žádné z obou skupin, umožňuje porovnat výsledky šetření TALIS s poznatky z videostudie TIMSS, podle které ČR vysoko skórovala v zařazování situací z reálného života (k objasňování vyučovaných jevů nebo pro ilustraci) do výuky přírodovědných předmětů ([Mandíková & Palečková, 2007](#), s. 244).

3.2.3 Využívání výukových postupů v České republice

Využívání sledovaných výukových postupů je znázorněno v [grafu č. 3.1](#). Graf ukazuje procentuální podíly učitelů v ČR, kteří uvedené postupy podle svého odhadu používají *často* nebo *každou či téměř každou hodinu*. Pro srovnání je uveden i mezinárodní průměr. Výukové postupy jsou seřazeny sestupně podle jejich využívání v České republice.

Graf č. 3.1 Podíl učitelů využívajících vybrané výukové postupy často nebo v každé hodině



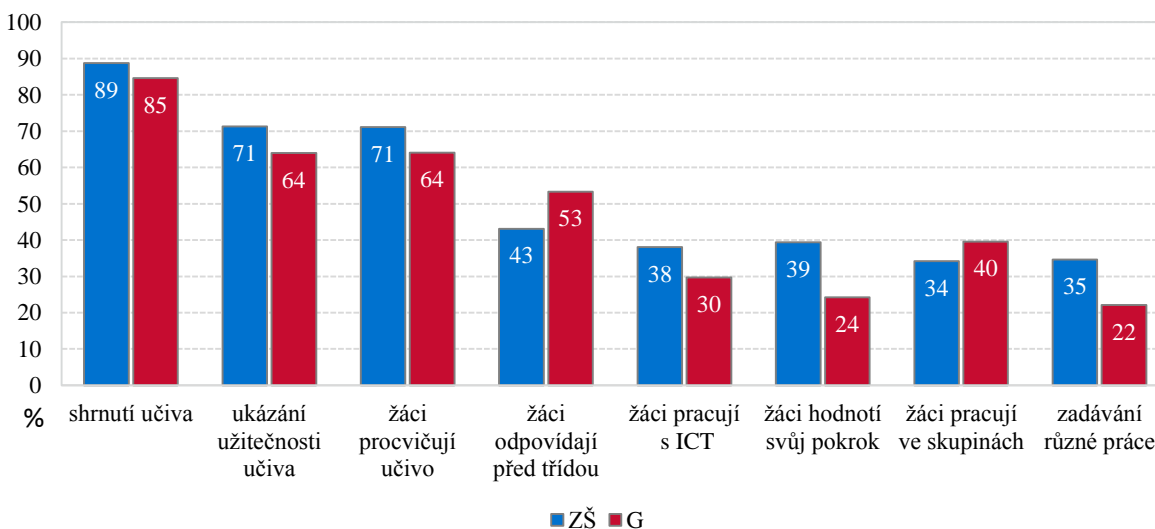
⁴⁴ Do skupiny tradičních postupů se zařadila i položka *zkontroluji žákům sešity či domácí úkoly*, s níž v této kapitole neppracujeme. Přesné znění položek je uvedeno v [dotazníku pro učitele](#), s. 24 (dotazník je pod odkazem ve složce „TALIS2013_učitelé“).

Podle výpovědí učitelů jsou při výuce v ČR využívány častěji tradiční než inovativní výukové postupy (viz též [Národní zprávu](#), s. 44–45). Je ovšem nutné zmínit, že ty převládají nad inovativními i v mezinárodním průměru, třebaže v některých zemích je poměr mezi využíváním tradičních a inovativních postupů vyrovnanější. Např. v Dánsku je shrnování učiva zastoupeno přibližně stejně často jako skupinová práce nebo práce žáků s informačními technologiemi.

3.2.4 Rozdíly ve využívání výukových postupů v základních školách a gymnáziích v České Republice

V [grafu č. 3.2](#) je porovnáno používání sledovaných postupů v základních školách a víceletých gymnáziích učiteli v ČR. V obou typech škol učitelé z nabízených postupů nejčastěji shrnují obsah učiva, ukazují užitečnost učiva na příkladu situací z každodenního života a nechávají žáky procvičovat učivo. Většinu postupů uvádějí častěji učitelé v základních školách, rozdíly mezi oběma typy škol však nejsou příliš velké. Základní školy se od gymnázií nejvíce odlišují tím, že učitelé zde podle svých slov ve větší míře zadávají různou práci žákům, kteří postupují různým tempem, a nechávají žáky ohodnotit vlastní pokrok. V grafu není zobrazena málo využívaná práce žáků na projektech, jejichž dokončení trvá alespoň týden. Zařazování takových projektů je v obou typech škol přibližně srovnatelné. V obou typech škol zmiňovaly o něco častější využívání většiny výukových postupů učitelky-ženy než učitelé-muži, přičemž na gymnáziích jsou rozdíly mezi učiteli různého pohlaví větší než na základních školách.

Graf č. 3.2 Podíl učitelů v základních školách a víceletých gymnáziích využívajících vybrané výukové postupy často nebo v každé hodině

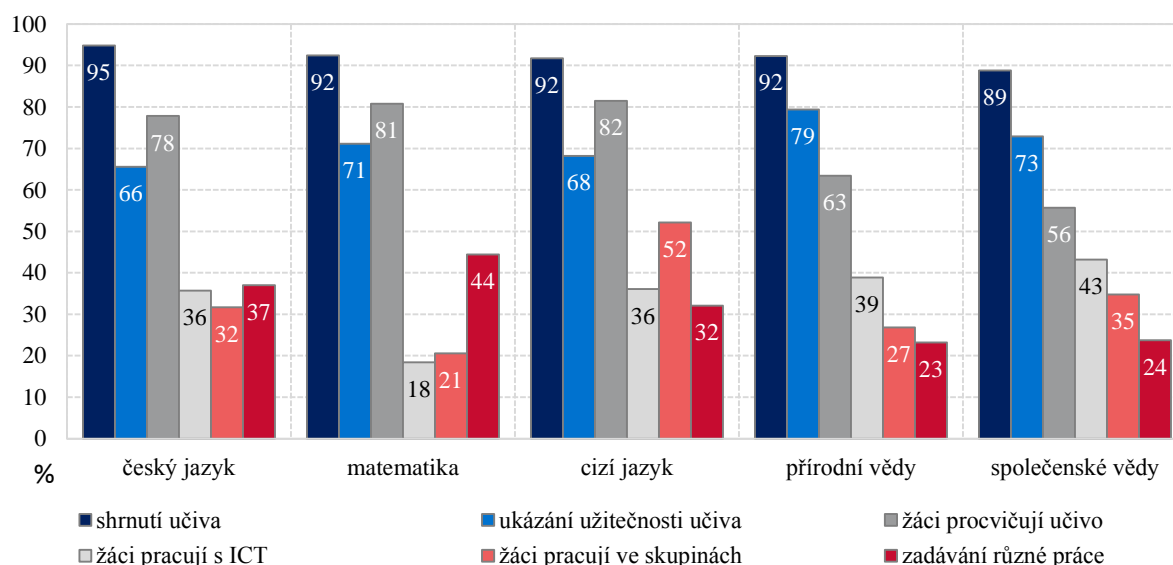


3.2.5 Rozdíly ve využívání výukových postupů v různých předmětech

[Graf č. 3.3](#) znázorňuje využívání výukových postupů učiteli různých předmětů. Výpovědi učitelů naznačují, že shrnutí učiva je podle učitelů v České republice běžnou součástí výuky ve všech sledovaných předmětech. Stejně tak ve všech předmětech učitelé často zařazují procvičování učiva a ukazují souvislosti mezi učivem a každodenním životem. V přírodních a společenských vědách

mají žáci zřejmě méně příležitostí k procvičování než v českém jazyce, matematice a cizích jazycích. Skupinová práce je dle výpovědí učitelů nejvíce zastoupena ve výuce cizích jazyků a nejméně v matematice, kde je také nejméně využívána práce s informačními a komunikačními technologiemi. Stejně tak je v matematice nejméně využívána práce na dlouhodobějších projektech, což však není v grafu č. 3.3 z důvodu jeho přehlednosti zobrazeno. Zatímco v českém jazyce, cizích jazycích a společenských vědách projekty podle vyjádření učitelů nikdy nevyužívá 20 % z nich, v přírodovědných předmětech je to třetina a v matematice dokonce polovina učitelů. V matematice však učitelé patrně nejvíce diferencují práci podle schopností žáků.

Graf č. 3.3 Podíl učitelů různých předmětů v ČR využívajících vybrané výukové postupy často nebo v každé hodině



Ze sledovaných způsobů hodnocení, které rovněž nejsou zařazeny v grafu, je podle výpovědí učitelů odpovídání žáků před třídou nejvíce uplatňováno v přírodovědných předmětech (často nebo v každé hodině ho podle svého vyjádření využívá 58 % učitelů) a nejméně v matematice (44 % učitelů). Nejvíce příležitostí k hodnocení vlastního pokroku mají zřejmě žáci v českém jazyce (kde tuto metodu využívá často nebo v každé hodině 42 % učitelů), nejméně v matematice a přírodovědných předmětech (30 % učitelů).

V rámci jednotlivých předmětů uváděly ženy obecně častější využívání širší škály výukových postupů než muži, v přírodovědných předmětech a v cizích jazycích však nejsou rozdíly mezi učiteli různého pohlaví statisticky významné.

3.2.6 Využívání výukových postupů v závislosti na profesních zkušenostech a profesním přesvědčení učitelů

Pohledů na periodizaci profesní dráhy učitele existuje celá řada; např. Huberman (1993) identifikoval fáze *profesních začátků*, *stabilizace*, *diverzifikace*, *konzervatismu a odpoutávání*. Je přirozené, že jednání učitele ve třídě je do jisté míry ovlivněno i tím, ve které fázi své profesní dráhy se nachází, neboť to odráží vyvíjející se systém hodnot a přesvědčení. Proto byla jako jedno z hledisek využita délka praxe.

Pro posouzení, zda se liší využívání výukových postupů u učitelů s různou délkou praxe, byl použit index pestrosti využívaných výukových postupů, který byl pro Českou republiku sestaven metodou hlavních komponent z příslušných dotazníkových položek ([dotazník pro učitele](#)⁴⁵, otázky 42 a 43). Průměrná hodnota tohoto indexu je 0. Kladné hodnoty vyjadřují, že učitel využívá častěji širší škálu postupů, než odpovídá průměru ČR. Výsledky jsou uvedeny v [tabulce č. 3.2](#).

Vedle délky praxe mohou mít na organizování výuky vliv i zkušenosti získané v rámci dalšího profesního vzdělávání (srov. [OECD, 2013](#)). V tabulce č. 3.2 je proto porovnáno, jak se liší hodnoty indexu pestrosti výukových postupů v závislosti na účasti v aktivitách profesního vzdělávání či rozvoje (1) jakéhokoli blíže nespecifikovaného druhu, (2) běžného seminárního typu a (3) intenzivního⁴⁶ typu zahrnujícího efektivní prvky, které byly specifikovány výše v [části 3.2.1](#).

Z tabulky je patrné, že zkušenější učitelé mají tendenci využívat častěji širší škálu výukových postupů než jejich méně zkušenější kolegové. Přesněji řečeno, učitelé s délkou praxe 5–9 let se v tomto ohledu statisticky významně neliší od začínajících učitelů s praxí do 4 let ani od učitelů s praxí 10–19 let, ale učitelé s praxí 10–19 let využívají významně pestřejší škálu postupů než začínající učitelé. Všechny tyto tři skupiny nakonec využívají významně užší škálu postupů než nejdéle praktikující učitelé (tj. 20 let a více). Z detailnějšího srovnání uváděné míry využívání konkrétních postupů vyplynulo, že učitelé s nejdélejší praxí nechávají podle svých slov ve větší míře žáky hodnotit vlastní pokrok, častěji zadávají různou práci různým žákům a více využívají postupy, které jsou pro výuku ve školách v ČR příznačné, jako je shrnování učiva nebo poukazování na jeho užitečnost na příkladech situací z každodenního života. Naopak v údajích o využívání skupinové práce nejsou mezi učiteli s různou délkou praxe rozdíly.

Širší metodický repertoár uváděli rovněž učitelé, kteří v uplynulém roce absolvovali nějakou aktivitu profesního vzdělávání či rozvoje. Z různých vzdělávacích aktivit souvisí statisticky významně s častějším používáním různorodých výukových postupů míra zapojení učitelů do intenzivních forem profesního vzdělávání a rozvoje, které obsahují prvky zvyšující jeho efektivitu, kdežto běžné kurzy či semináře nikoli. Podrobnější analýza dat naznačila, že z jednotlivých prvků, které mají zvyšovat efektivitu dalšího vzdělávání učitelů, mají pro rozšiřování metodického repertoáru patrně rozhodující význam dva, a to využití aktivních metod učení a vzdělávání formou spolupráce s dalšími učiteli.⁴⁷ Mnohem slaběji souvisí míra pestrosti využívaných výukových postupů s účastí v aktivitách, jichž se účastní skupina učitelů z jedné školy nebo se stejnou předmětovou aprobací, a s účastí v aktivitách probíhajících po delší časové období.⁴⁸ Učitelé, kteří se v rámci svého dalšího profesního vzdělávání setkali s metodami aktivního učení nebo spolupracovali s jinými učiteli, uplatňují ve svých třídách častěji hlavně inovativní výukové postupy. Tito učitelé ve větší míře než ostatní především uváděli, že nechávají žáky hodnotit vlastní pokrok a že častěji zařazují do výuky skupinovou práci.

⁴⁵ Dotazník je možné stáhnout spolu s daty pod odkazem ve složce „TALIS2013_učitelé“.

⁴⁶ V této kapitole jsou jako intenzivní označovány aktivity zahrnující zmiňované čtyři efektivní prvky. V následující kapitole jsou uváděny i jiné intenzivní formy dalšího profesního vzdělávání.

⁴⁷ Rozdíl v hodnotě indexu mezi učiteli, kteří aktivní metody učení nezažili v žádné z absolvovaných aktivit, a učiteli, kteří se s nimi setkali ve většině nebo všech aktivitách, činí 0,58. V případě aktivit zahrnujících učení formou spolupráce s dalšími učiteli je hodnota rozdílu 0,69.

⁴⁸ Zde rozdíly dosahují hodnot 0,32 pro účast skupiny učitelů z jedné školy nebo se stejnou aprobací a 0,20 pro vzdělávání po delší časové období, což už leží pod hranicí statistické významnosti.

Tabulka č. 3.2 Průměrné hodnoty indexu pestrosti výukových postupů podle délky praxe a účasti v aktivitách profesního vzdělávání a rozvoje

Délka praxe v pozici učitele (počet let)	0–4 -0,42	5–9 -0,17	10–19 0,0	20 a více 0,23
Účast v profesním vzdělávání či rozvoji jakéhokoli druhu v posledních 12 měsících od sběru dat	ne -0,27	ano 0,09		
Účast na kurzu/semináři v posledních 12 měsících od sběru dat	ne -0,18	ano 0,11		
Počet efektivních prvků ve většině nebo všech absolvovaných aktivitách profesního vzdělávání či rozvoje	0 -0,09	1 -0,01	2 a více 0,42	

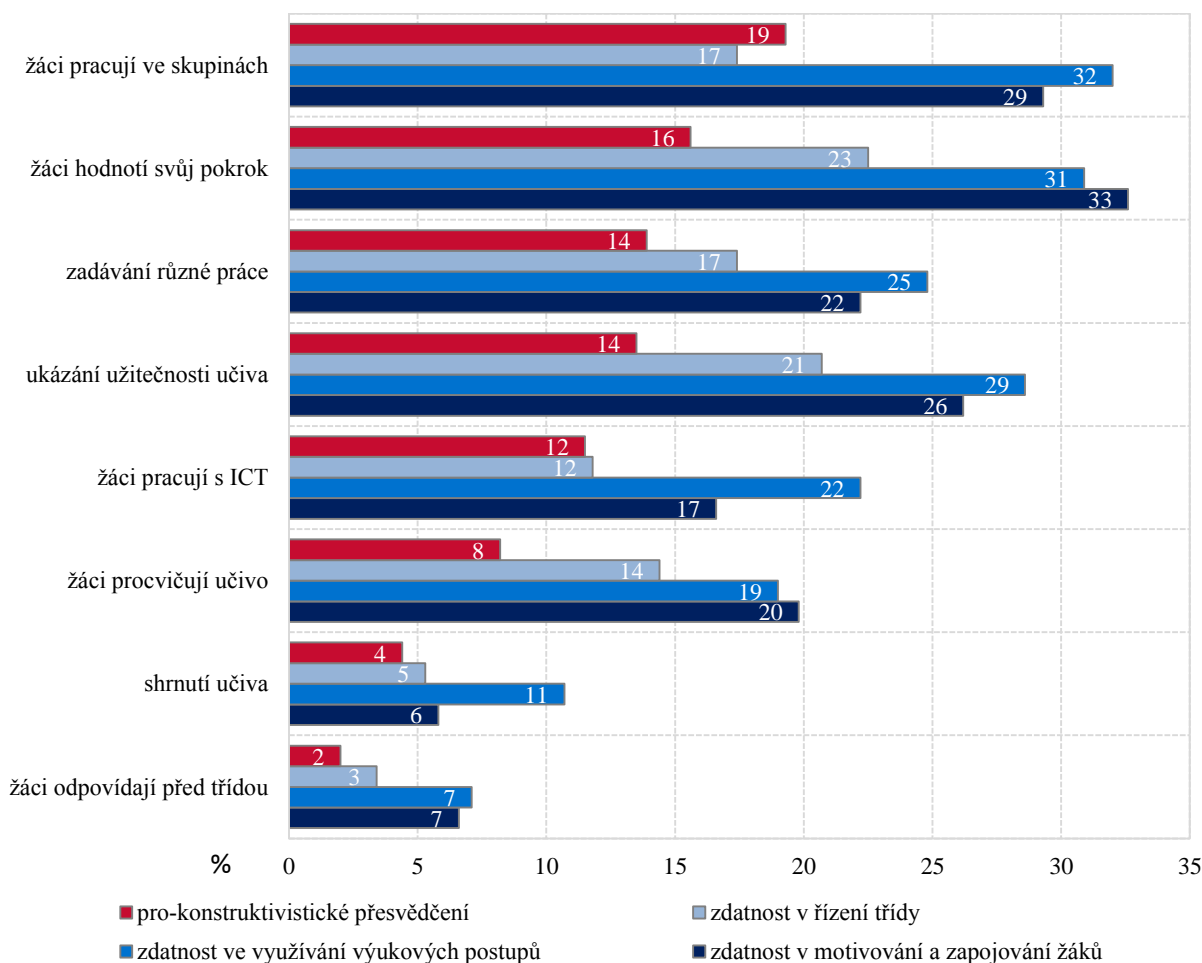
Pozn.: Tučně vyznačené rozdíly jsou statisticky významné.

Jak bylo uvedeno v úvodu této kapitoly, učitelé mohou organizovat výuku ve třídách nejen na základě svých profesních zkušeností, ale také v souladu se svými obecnými představami o výuce a o svých vlastních schopnostech. Pro ověření této teze bylo porovnáno, jak se liší informace o využívání výukových postupů u učitelů s odlišným profesním přesvědčením a různou mírou subjektivně pocíťované zdatnosti. Vzhledem k tomu, že v šetření TALIS 2013 bylo zjišťováno pouze pro-konstruktivistické přesvědčení učitelů, nelze analyzovat rozdíly mezi konstruktivisticky a tradičněji smýšlejícími učiteli. Je však možné porovnat učitele s různě silným příklonem k pro-konstruktivistickému přesvědčení.

Pro porovnání byl použit index pro-konstruktivistického přesvědčení, vymezený výše v [části 3.2.1](#). Učitelé byli rozděleni na čtyři stejně velké skupiny, které se lišily hodnotami tohoto indexu. Poté bylo porovnáno využívání jednotlivých postupů mezi učiteli z první skupiny, která se vyznačovala nejméně vyhraněným pro-konstruktivistickým přesvědčením, a z poslední skupiny, která měla naopak nejvyšší hodnoty indexu.

Obdobným způsobem bylo porovnáno využívání výukových postupů u učitelů s různou mírou subjektivně pocíťované zdatnosti. Použity byly mezinárodní indexy zdatnosti v oblasti řízení třídy, v oblasti využívání výukových postupů a v oblasti motivování a zapojování žáků definované v [kapitole 1](#).

Graf č. 3.4 Rozdíly ve využívání výukových postupů často nebo v každé hodině podle míry pro-konstruktivistického přesvědčení a subjektivně pociťované zdatnosti



Z [grafu č. 3.4](#) je patrné, že učitelé s větším příklonem k pro-konstruktivistickému přesvědčení mají tendenci zařazovat do výuky inovativní prvky (skupinovou práci, ohodnocení vlastního pokroku žáky, zadávání různé práce různým žákům nebo používání informačních a komunikačních technologií) častěji než jejich kolegové s méně vyhraněným pro-konstruktivistickým přesvědčením. Rozdíly ve využívání tradičních výukových postupů (procvičování a shrnování učiva a hodnocení žáků formou odpovídání před celou třídou) jsou malé.

Učitelé, kteří se cítí být zdatnější, využívají častěji všechny výukové postupy s výjimkou sumarizování učiva a hodnocení žáků formou odpovídání na otázky před celou třídou. Subjektivně pociťovaná zdatnost ovlivňuje širší metodického repertoáru výrazněji než pro-konstruktivistické přesvědčení. Z jednotlivých složek zdatnosti souvisí s mírou využívání výukových postupů nejvíce subjektivně pociťovaná zdatnost ve využívání výukových postupů.

3.3 Shrnutí a závěry

Učitelé v ČR vyjádřili poměrně silný příklon k pro-konstruktivistickému přesvědčení, ve srovnání s jinými zeměmi je však míra pro-konstruktivistického přesvědčení lehce podprůměrná. Podle

šetření TALIS se v ČR neliší míra pro-konstruktivistického přesvědčení u učitelů různého pohlaví, různých předmětů, s různou délkou praxe ani u učitelů působících na různých typech škol. Větší příklon k pro-konstruktivistickému přesvědčení než ostatní projeví v šetření TALIS pouze učitelé, kteří v rámci svého dalšího vzdělávání absolvovali intenzivnější aktivity profesního rozvoje. Výsledky šetření TALIS se tak v podstatě shodují se závěry výzkumu profesních přesvědčení učitelů [Strakové et al. \(2014\)](#), který u učitelů 2. stupně rovněž neprokázal rozdíly v konstruktivistickém pojetí učení mezi muži a ženami, mezi učiteli různých předmětů ani mezi učiteli různého věku.

S pro-konstruktivistickým přesvědčením učitelů v ČR zdánlivě kontrastuje preferování spíše tradičních výukových postupů. Průběh výuky je však určován řadou dalších vlivů, přestože data TALIS naznačují, že učitelé se silnějším pro-konstruktivistickým přesvědčením mají tendenci využívat ve větší míře inovativní výukové postupy. V této souvislosti je možno odkázat na výsledky videostudie TIMSS 1999, podle kterých je způsob vedení výuky ve třídách ovlivněn kulturou či (didaktickou) tradicí dané země a vykazuje jistou stabilitu. Podle šetření TALIS se charakteristickým znakem výuky v ČR zdá být shrnování učiva, ukazování užitečnosti učiva na příkladech z každodenního života a procvičování, což odpovídá výsledkům videostudie TIMSS 1999 za výuku přírodních věd ([Mandíková & Palečková, 2007](#)). Informace získané v rámci šetření TALIS o akcentu na shrnování učiva lze doplnit nálezy Najvara et al. (2011). Ti zjistili, že shrnování (jako způsobu práce s obsahem) jsou ve výuce na 2. stupni ZŠ průměrně věnována 3 % (anglický jazyk) až 13 % (zeměpis) výukového času.

Jedním z důležitých faktorů, které mají vliv na volbu výukových postupů, je v České republice vyučovaný předmět. V českém jazyce, matematice a cizích jazycích žáci podle výpovědí učitelů více procvičují učivo a také častěji vykonávají diferencovanou práci než v naukových předmětech. Práce žáků ve skupinách je příznačná zejména pro výuku cizích jazyků. Lze předpokládat, že v naukových předmětech je silněji zastoupen výklad či rozhovor učitele s celou třídou, zatímco v ostatních třech předmětových skupinách se vyskytuje více samostatné práce, v jejímž rámci žáci procvičují učivo na úlohách. Tuto hypotézu však nelze z dat sebraných v rámci šetření TALIS 2013 prověřit. Pro bližší porozumění odlišnostem ve výuce různých předmětů by bylo zapotřebí získat informace o výukových postupech, které v TALIS nebyly sledovány. Například chybějící informace o využívání samostatné práce zřejmě dost ovlivňují pohled na výuku matematiky, v níž se typicky uplatňují učební úlohy, a odlišnosti spočívají hlavně v tom, jak jsou tyto úlohy koncipovány (Najvar et al., 2011, s. 57).

Obecně lze říci, že průběh výuky v různých předmětech se z pohledu učitelů liší více než v různých typech škol. Odlišná povaha učiva v různých předmětech pravděpodobně ovlivňuje volbu výukových postupů více než odlišné zaměření výuky (více či méně akademické) na gymnáziích a na základních školách. To souhlasí s nálezy výzkumů orientovaných na tzv. vzorce jednání učitelů ve výuce (např. Seidel & Prenzel, 2006).

Zjištěné rozdíly mezi průběhem výuky na různých typech škol, které naznačují častější využívání většiny postupů na základních školách, korespondují s výsledky výzkumu [Höfera, Půlpána a Svobody](#) (2005). Učitelé na gymnáziích pravděpodobně počítají s vyšší úrovní znalostí a schopností svých žáků, proto nekladou takový důraz na jejich aktivizování nebo na procvičování učiva. Žáci na gymnáziích zřejmě také pracují podobnějším tempem, tudíž učitelé necítí potřebu při výuce tolik diferencovat. Na gymnáziích je naopak častěji využíváno zkoušení žáků před celou třídou, což může svědčit o více akademicky orientované výuce s důrazem na osvojení většího množství poznatků.

Je-li jedním ze znaků kvalitní výuky pestrá nabídka vyučovacích postupů, které učitel podle možností přizpůsobuje konkrétním situacím a potřebám žáků ([OECD, 2013](#); [Hofmann, 2010](#)), lze kvalitu výuky podpořit zvyšováním pocitu zdatnosti učitelů. Subjektivní pocit zdatnosti, zejména zdatnosti ve využívání výukových postupů a zdatnosti v motivování a zapojování žáků, se ukázal být významným prediktorem intenzity využívání celé škály sledovaných výukových postupů. Šetření TALIS dále naznačilo, že častější využívání inovativních výukových postupů je možné podpořit vhodnými formami dalšího profesního vzdělávání učitelů. Změny ve prospěch častějšího zařazování inovativních výukových postupů mohou pravděpodobně navodit nikoli běžné seminární formy, ale spíše intenzivnější aktivity profesního rozvoje, které učitelům poskytují příležitost k aktivnímu (participativnímu) učení a učení se formou spolupráce s dalšími učiteli. Tématu dalšího profesního vzdělávání a rozvoje se podrobněji věnuje následující kapitola.

4. Další vzdělávání a profesní rozvoj učitelů

V předchozí kapitole byla věnována pozornost výuce ve třídách, tedy jádru učitelské profese. Učitelství je profesí učenou a učící se. Jelikož jde současně o profesi, na níž do jisté míry závisí osudy dalších lidí, je stěží představitelné, aby se její příslušníci dále nevzdělávali a nerozvíjeli své profesní kompetence. Cílem této kapitoly je představit zjištění, která o dalším profesním vzdělávání a profesním rozvoji učitelů přineslo šetření TALIS 2013, a zasadit je do širších souvislostí a stávajících výzkumných poznatků.

4.1 Uvedení do problematiky

Termín *profesní rozvoj (růst)* odkazuje k individuálnímu vnitřnímu procesu, který spočívá ve zvyšování předpokladů profesionála provozovat kvalitní profesní činnosti. Termín *profesní rozvoj* bývá mnohdy nesprávně ztotožňován se samotnými edukačními aktivitami, jež směřují k podpoře *profesního rozvoje*. Pro označení těchto edukačních aktivit by se mělo používat neredukované označení *podpora profesního rozvoje*. Zatímco *podpora profesního rozvoje učitelů* je zastřešujícím označením celého souboru aktivit vedoucích ke zdokonalování výkonu profese učitele a zkvalitňování výsledků učení žáků, *další vzdělávání učitelů* označuje jednu z forem, v nichž se může profesní rozvoj učitelů realizovat (srov. Starý et al., 2012, s. 12).

Další profesní vzdělávání není výhradně věcí profesní odpovědnosti jednotlivého učitele, pamatuje se na ně také v rovině vzdělávacího systému jako takového. Legislativně je jako *další vzdělávání pedagogických pracovníků* (DVPP) zakotveno v [zákoně 563/2004 Sb.](#) Zde se v § 24, odst. 1 uvádí, že všichni pedagogičtí pracovníci mají po dobu výkonu své pedagogické činnosti povinnost dalšího profesního vzdělávání, kterým si obnovují, udržují a doplňují kvalifikaci – k tomuto účelu jim přísluší volno v rozsahu 12 pracovních dnů ve školním roce (§ 24, odst. 7).

Volbu dalšího profesního vzdělávání a míru účasti učitelů na něm je proto třeba chápat jako výsledek balancování mezi požadavky danými zvenčí a vlastními motivy a preferencemi jednotlivých učitelů, které vycházejí z reflexe problémů, s nimiž se setkávají v praxi. Vedle toho vstupuje do rozhodování úroveň školy reprezentovaná řediteli a jejich představami o dalším profesním vzdělávání učitelů na jejich škole. Dalším z faktorů je šíře a charakter nabídky dalšího profesního vzdělávání, neboť jeho volba je do značné míry dána existující nabídkou. Ze vzdělávacích systémů některých zemí je zdokumentováno, že další profesní vzdělávání učitelů se vlivem komercializace postupně stává „supermarketem“, který nabízí vše, jen ne to, co učitelé skutečně potřebují (za Rakousko s podporou o šetření TALIS 2008 srov. Kast, 2010).

Otázka po vztahu mezi vzdělávacími potřebami učitelů a nabídkou dalšího profesního vzdělávání učitelů se tudíž jeví jako výzkumně opodstatněná. Při zkoumání vzdělávacích potřeb jde prvořadě o podchycení vyhledávaných obsahových (tematických) oblastí, tj. o hledání odpovědi na otázku, v čem učitelé pociťují jako potřebné se vzdělávat. Na tuto otázku lze s podporou o šetření TALIS 2013 relativně přímočaře odpovědět ([část 4.2.1](#)). Naproti tomu analýza nabídky dalšího vzdělávání učitelů jako takového součástí šetření nebyla. Učitelé však byli analogicky tázáni, jakého obsahu bylo další profesní vzdělávání, jehož se účastnili v posledních 12 měsících od sběru dat ([část 4.2.2](#)).

Údaje o míře účasti na dalším profesním vzdělávání učitelů jsou důležité pro to, aby si čtenář vytvořil celkový přehled o problematice. Pro hlubší pohled je však zapotřebí se detailněji zaměřit na to, jakých forem dalšího profesního vzdělávání se učitelé účastní. Specifickou kategorii dále

představují komplexní systémy podpory profesního rozvoje učitelů, jako je např. indukce (zaškolení nových učitelů) či dlouhodobější mentoring a další (dále viz [kapitolu 5](#)). Z výzkumů zaměřených na efektivitu forem profesního rozvoje a dalšího profesního vzdělávání učitelů vyplývá, že právě intenzivnější, déletrvající formy orientované na jádro profesní činnosti učitelů (výuku), obsahově zaměřené, s prvky (akčního) výzkumu jsou účinnější než běžné formy seminárního typu (srov. [Lipowski, 2006](#); Starý et al., 2012; Píšová & Duschinská, 2011).

V tomto kontextu je užitečné nahlédnout na poznatky z šetření TALIS 2013 týkající se účasti na jednotlivých formách dalšího profesního vzdělávání a profesního rozvoje učitelů ([část 4.2.3](#)). V souvislosti s poznatky o jejich efektivitě si nelze nepoložit navazující otázku, jak to vypadá s účastí učitelů na intenzivnějších formách dalšího profesního vzdělávání a profesního rozvoje. Jestliže výsledky šetření TALIS 2013 ukazují, že v ČR je míra a především intenzita účasti učitelů na dalším profesním vzdělávání ve srovnání s mezinárodním průměrem o něco nižší (viz [Národní zprávu](#)), je třeba problém podrobněji analyzovat, a to přinejmenším ve dvou ohledech: zaprvé s ohledem na (učiteli vnímanou) efektivitu jednotlivých forem a obsahů dalšího profesního vzdělávání ([část 4.2.4](#)) a zadruhé s ohledem na (učiteli uváděné) bariéry účasti na dalším profesním vzdělávání ([část 4.2.5](#)).

4.2 Zjištění

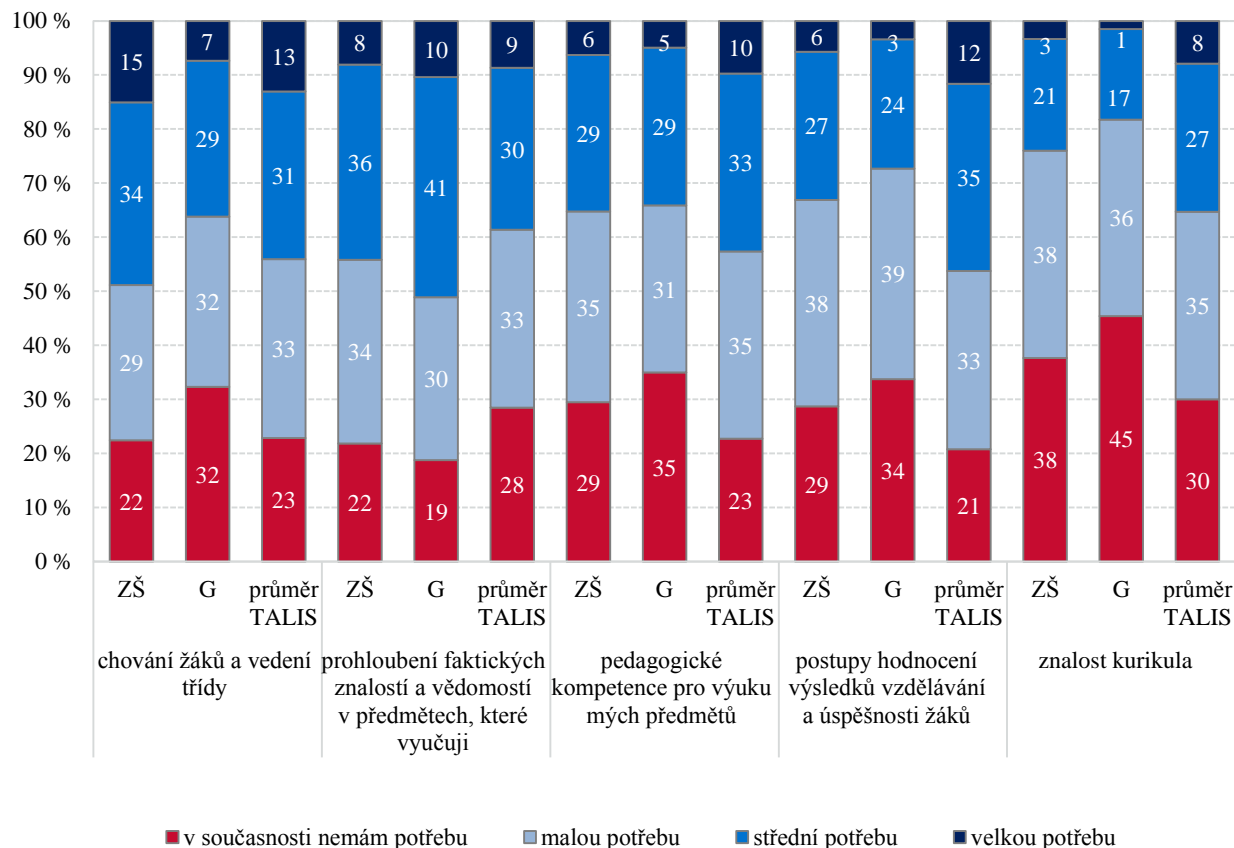
Níže prezentované výsledky vzešly z analýzy dat z učitelského dotazníku – šlo o jeho část nazvanou Profesní vzdělávání učitelů, konkrétně otázky č. 21–27. Byla použita převážně jednoduchá deskriptivní statistika (kontingenční tabulky, průměrné hodnoty), které jsou místy doplněné o souvislosti, které byly spočteny pomocí korelační či regresní analýzy. Grafy v této kapitole zpravidla ukazují výsledky za ČR v dělení podle typu školy (tj. v dělení na gymnázia a základní školy) a výsledky v mezinárodním průměru. Výsledky za všechny učitele v ČR může čtenář nalézt v [Národní](#) či [Mezinárodní](#) výzkumné zprávě. Pro rámcovou představu jsou však jednotlivé položky, kterými se grafy zabývají (např. oblasti, v nichž učitelé vnímají potřebu dalšího profesního vzdělávání), řazeny sestupně podle (průměrného) výsledku za všechny učitele v ČR. U témat, kde to považujeme za vhodné, zařazujeme i výsledky za ČR v dělení podle délky praxe (tj. v délce do 4 let, 5–9 let, 10–19 let a 20 a více let) a podle učitelů vyučovaných předmětů v rozlišení na šest hlavních předmětů či skupin předmětů (tj. český jazyk, matematika, cizí jazyky, přírodní vědy, společenské vědy a esteticko-výchovné předměty⁴⁹).

4.2.1 Vzdělávací potřeby učitelů v dalším profesním vzdělávání (pohled na obsahy)

Potřeby dalšího profesního vzdělávání, jak byly představeny v [Národní zprávě](#), byly mezinárodním konsorciem TALIS rozděleny do dvou skupin. Do první skupiny byly zařazeny potřeby vzdělávání v okruhu vyučovaného předmětu a didaktiky, do druhé potřeby v oblasti výuky pro různorodost.

⁴⁹ Pojmem „esteticko-výchovné předměty“ jsme nahradili skupinu předmětů spadajících do oblasti „umění“. Pro bližší seznámení s řazením předmětů do jednotlivých předmětových kategorií viz [dotazník pro učitele](#), s. 6 (pod odkazem ve složce „TALIS2013_učitelé“).

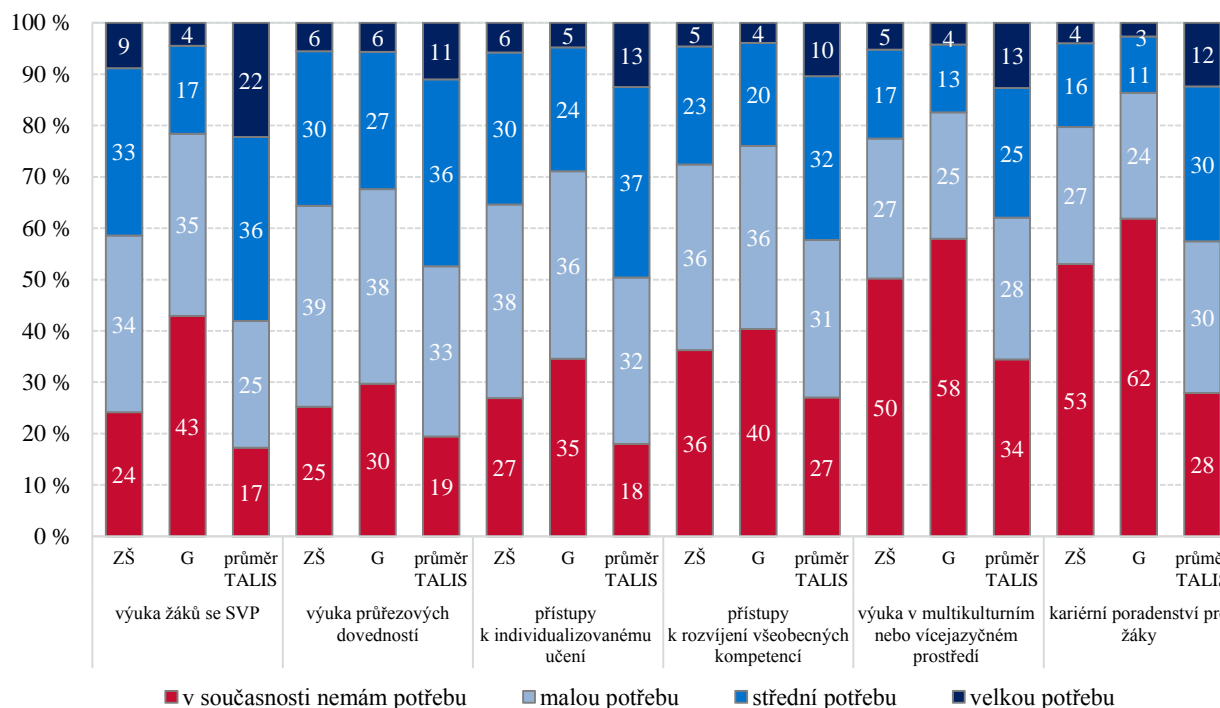
Graf č. 4.1 Potřeby vzdělávání v okruhu témat týkajících se vyučovaného předmětu a didaktiky



Téměř ve všech uvedených tematických oblastech z okruhu vyučovaného předmětu a didaktiky (viz [graf č. 4.1](#)) pociťují učitelé v České republice působící na 2. stupni základních škol o něco vyšší potřebu vzdělávání než učitelé v odpovídajících ročnících víceletých gymnáziích. Výjimkou je pouze oblast **prohlubování faktických znalostí a vědomostí**, v níž 51 % učitelů působících ve víceletých gymnáziích pociťuje velkou či středně velkou potřebu oproti 44 % učitelů v základních školách. Nejvýraznější rozdíl mezi gymnázii a základními školami najdeme v potřebě učitelů vzdělávat se v oblasti **chování žáků a vedení třídy**. Již méně zřejmá je však nižší potřeba učitelů ve víceletých gymnáziích vzdělávat se v oblasti **znalostí kurikula**.

V mezinárodním průměru vnímají učitelé zpravidla vyšší potřebu vzdělávání než učitelé u nás, ovšem kromě prohlubování **faktických znalostí a vědomostí** (zde učitelé v gymnáziích i v základních školách v ČR pociťují vyšší potřebu) a oblasti **chování žáků a vedení třídy** (to však již platí pouze pro základní školy).

Graf č. 4.2 Potřeby vzdělávání v okruhu témat týkajících se výuky pro různorodost



Jak je patrné v [grafu č. 4.2](#), ve všech uvedených oblastech vzdělávání v okruhu témat týkajících se výuky pro různorodost již platí, že v ČR vnímají **vyšší** potřebu vzdělávání **učitelé působící v základních školách** než učitelé v gymnáziích. Vcelku pochopitelně je tento rozdíl nejpatrnější v oblasti vzdělávání ve výuce žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

V mezinárodním průměru byly zároveň ve všech sledovaných oblastech zjištěny vyšší potřeby učitelů vzdělávat se, než jaké uvedli učitelé v základních školách i v gymnáziích na území ČR. Oproti mezinárodnímu průměru pocítují obě tyto skupiny učitelů v ČR zejména značně nižší potřebu vzdělávání v **kariérním poradenství pro žáky** (v obou skupinách více než polovina učitelů žádnou potřebu nepocítuje). Učitelé v ČR působící v základních školách i v gymnáziích navíc oproti mezinárodnímu průměru výrazně méně pocítují potřebu vzdělávání v oblasti **výuky v multikulturním nebo vícejazyčném prostředí** a dále **výuky žáků se speciálními vzdělávacími potřebami** (v této oblasti je zejména patrný rozdíl v míře vnímání velké potřeby).

Odlíšnosti mezi učiteli v ČR v závislosti na délce praxe a na vyučovaných předmětech

Pokud jde o to, jak se liší potřeby učitelů v ČR v závislosti na délce praxe, lze konstatovat, že se stoupajícím počtem let praxe má potřeba učitelů vzdělávat se téměř ve všech sledovaných oblastech **tendenci klesat**. Nejzřetelněji lze tuto tendenci pozorovat u potřeby vzdělávání v oblasti **pedagogických kompetencí** potřebných pro výuku předmětů, které učitel vyučuje, a u **chování žáků a vedení třídy**. Jediné dvě oblasti, kde byla zjištěna obrácená tendence, a tudíž učitelé s **delší praxí pocítovali vyšší potřebu** vzdělávání než učitelé s kratší praxí, byly **dovednosti v oblasti ICT** potřebné pro výuku a oblast **nových technologií** na pracovišti.

Zaměříme pozornost na vzdělávací potřeby **učitelů různých předmětů**. Ve většině oblastí se v podílu učitelů, kteří pocítují **velkou potřebu** se vzdělávat, umístili v popředí učitelé

esteticko-výchovných předmětů. Naopak podíl učitelů předmětových oblastí **matematiky** a dále **cizích jazyků**, kteří pociťují velkou potřebu se vzdělávat, byl ve srovnání s ostatními předměty v mnohých oblastech podprůměrný.

Potřeby učitelů v ČR a jejich subjektivně vnímaná zdatnost

Dejme nyní výše uvedené výsledky do souvislosti s tím, **jak se učitelé v ČR cítí zdatní** v jednotlivých oblastech (o subjektivně vnímané vlastní zdatnosti učitelů viz [kapitolu 1](#)). V ČR se prokázala statisticky významná souvislost mezi mírou subjektivně vnímané zdatnosti učitelů **v řízení třídy žáků** a učiteli pociťovanou potřebou dalšího profesního vzdělávání v oblasti chování žáků a vedení třídy (jako zdatnější v řízení třídy žáků se vnímají učitelé, kteří v této oblasti nevnímají výraznější potřebu se vzdělávat). Mezi pociťovanou zdatností učitelů **v motivování žáků** a potřebou vzdělávání v okruhu témat týkajících se vyučovaného předmětu a didaktiky je už souvislost pouze slabá (učitelé, kteří se posuzují jako méně zdatní, vnímají tuto potřebu jako vyšší) a pociťovaná zdatnost **ve využívání alternativních metod výuky** s učiteli vykázanou potřebou dalšího profesního vzdělávání prokazatelně nesouvisí (srov. s pozitivním hodnocením atmosféry ve třídě, resp. s relativně nízkým vykázaným podílem času věnovaným zjednávání pořádku, a naopak v porovnání s ostatními zeměmi podprůměrným využíváním aktivizujících metod ve výuce – viz [Národní zprávu](#)).

4.2.2 Účast na dalším profesním vzdělávání podle obsahu, na který se zaměřuje

Poté, co jsme představili výsledky z oblasti potřeb dalšího profesního vzdělávání (podle obsahu), je vhodné porovnat tyto potřeby s **účastí v příslušně obsahově zaměřených aktivitách dalšího profesního vzdělávání** v uplynulých 12 měsících od doby sběru dat. Zde lze konstatovat, že ve většině oblastí byla v ČR zaznamenána vyšší účast učitelů působících v základních školách než v gymnáziích. Přitom, jak bylo výše uvedeno, učitelé v základních školách vnímají v naprosté většině oblastí vyšší potřebu se vzdělávat.

V souladu s pociťovanými potřebami se učitelé v ČR v relativně vysoké míře účastnili vzdělávání zaměřeného na prohlubování **faktických znalostí a vědomostí** a na dovednosti v oblasti **ICT pro výuku předmětů**, které učitel vyučuje. Učitelé v gymnáziích se však častěji (tj. ve vyšším podílu) než vzdělávání zaměřeného na dovednosti práce s ICT potřebné pro výuku předmětů, jež učitel vyučuje, účastnili vzdělávání zaměřeného na **pedagogické kompetence** pro vyučované předměty. Oblast **chování žáků a vedení třídy**, která byla v ČR celkově i učiteli v základních školách vyhodnocena jako druhá nejpotřebnější, zaujala v míře účasti učitelů v základních školách mezi sledovanými oblastmi (viz [dotazník pro učitele](#)⁵⁰, otázka č. 22) až páté a učitelů v gymnáziích dokonce až jedenácté místo. V tomto aspektu se od sebe tyto dvě skupiny učitelů liší nejvíce. Rozdíl v účasti čítající 10 % a více učitelů najdeme i u oblasti výuky **průřezových dovedností** a dovedností v oblasti **práce s ICT potřebnými pro výuku** (v obou těchto oblastech byla v ČR zaznamenána vyšší účast učitelů působících v základních školách).

V mezinárodním průměru je zejména další profesní vzdělávání v oblasti **pedagogických kompetencí** pro výuku předmětů, postupů **hodnocení výsledků** vzdělávání a úspěšnosti žáků, **znalosti kurikula** a přístupů k **individualizovanému učení** učiteli navštěvované výrazně více, než jak je tomu u učitelů působících v základních školách i v gymnáziích na území ČR.

⁵⁰ Dotazník je možné stáhnout spolu s daty pod odkazem ve složce „TALIS2013_učitelé“.

Odlišnosti mezi učiteli v ČR v závislosti na délce praxe a na vyučovaných předmětech

Pokud jde o to, jak se odlišují učitelé v ČR v závislosti na délce praxe, ukazuje se, že v souladu s vyšší pociťovanou potřebou služebně mladších učitelů vzdělávat se v oblasti **pedagogických kompetencí** pro výuku předmětů, které vyučují, navštěvuje vzdělávání s tímto obsahem vyšší podíl učitelů s kratší praxí než učitelů s delší praxí. V oblasti **chování žáků a vedení třídy**, ve které byly obdobně zjištěny velké rozdíly v potřebě různě zkušených učitelů se vzdělávat, nejsou rozdíly v účasti ve sledovaných kategoriích učitelů dle délky praxe již tak velké a účast učitelů s praxí maximálně 4 roky a s praxí 20 let a více je srovnatelná. Ani v účasti ve vzdělávání v oblasti **ICT potřebných pro výuku** nebyly mezi učiteli s různě dlouhou praxí výrazné rozdíly. V **nových technologiích** na pracovišti se však vzdělával vyšší podíl učitelů s praxí v oboru max. 4 roky než učitelů s praxí 20 let a více. Přitom v těchto oblastech pociťovali služebně starší učitelé vyšší potřebu vzdělávání.

Výše bylo uvedeno, že učitelů esteticko-výchovných předmětů, kteří pociťují v uvedených oblastech velkou potřebu se vzdělávat, je nadprůměrný podíl. V souladu s tímto zjištěním je podíl učitelů **esteticko-výchovných předmětů**, kteří se v posledním roce od sběru dat účastnili dalšího profesního vzdělávání, ve většině z uvedených oblastí průměrný či nadprůměrný. Obdobně je tomu i u **společenskovědních předmětů**. Naopak v souladu se zjištěným nižším podílem učitelů matematiky pociťujících velkou potřebu se vzdělávat v mnohých z uvedených oblastí je také podíl učitelů **matematiky** účastnících se v posledním roce od sběru dat dalšího profesního vzdělávání ve většině oblastí spíše podprůměrný. Výjimkou je pouze oblast ICT dovedností potřebných pro výuku a oblast nových technologií na pracovišti. Jako učitelé matematiky jsou na tom z tohoto hlediska podobně i učitelé **přírodovědných předmětů**.

Účast učitelů v ČR v dalším profesním vzdělávání a jejich subjektivně vnímaná zdatnost

Jak je uvedeno v [Národní zprávě](#) (s. 25, graf č. 13), **oblast pedagogických kompetencí** pro výuku předmětů se celkově umístila jako třetí učitelé v ČR nejnavštěvovanější v dalším profesním vzdělávání. Relativně nižší pociťovaná potřeba učitelů v ČR vzdělávat se v této oblasti tak ve světle nízké pociťované zdatnosti učitelů ve využívání alternativních metod výuky a v oblasti motivování žáků může znamenat, že navštěvované vzdělávání v oblasti pedagogických kompetencí učitelům příliš nepomáhá posílit sebevědomí a dosahovat v těchto dvou ohledech pokroků (ať již je to dáno tím, že se na ně uvedené vzdělávání nezaměřuje, nebo nějakými dílčími nedostatky). Je však také možné, že učitelé nejsou k zařazování alternativních metod výuky a ke snahám motivovat všechny žáky ve třídě dostatečně vybízeni (srov. s vysokým podílem učitelů v ČR, kteří jsou se svým výkonem ve škole spokojeni – viz [kapitolu 1](#)). Přitom byla zjištěna statisticky významná souvislost mezi sebehodnocením zdatnosti **v oblasti motivování žáků** a počtem různých druhů obsahu absolvovaného dalšího profesního vzdělávání (čím více druhů obsahu dalšího profesního vzdělávání učitelé absolvují, tím bývá jejich pociťovaná zdatnost v motivování žáků vyšší). Slabá pozitivní souvislost se prokázala též mezi zdatností **ve využívání alternativních metod výuky** a množstvím druhů obsahu absolvovaného dalšího profesního vzdělávání.

V [části 4.2.1](#) jsme uvedli, že v ČR vyšla jako statisticky významná negativní souvislost mezi mírou subjektivně vnímané zdatnosti **v řízení třídy žáků** a učitelé pociťovanou potřebou dalšího profesního vzdělávání v oblasti chování žáků a vedení třídy. Naproti tomu se neprokázala souvislost mezi subjektivním hodnocením vlastní zdatnosti učitelů v řízení třídy žáků a obsahem navštěvovaného dalšího profesního vzdělávání.

4.2.3 Účast v dalším profesním vzdělávání podle jeho formy

Profesní rozvoj učitelů se může realizovat prostřednictvím běžných seminárních forem dalšího profesního vzdělávání nebo formou méně formalizovaných, intenzivnějších edukačních forem. V rámci sledování různých forem dalšího profesního vzdělávání se ve výkladu nejprve zaměříme na kurzy, semináře a exkurze, tedy běžné seminární formy profesního rozvoje (viz [dotazník pro učitele](#)⁵¹, otázka 21, část I.).

Kurzy a semináře (např. k vyučovanému předmětu, metodám výuky a/nebo k dalším tématům souvisejícím se vzděláváním) navštěvoval v ČR vyšší podíl učitelů působících v základních školách (71 %) než učitelů v gymnáziích (62 %). Rovněž **exkurze či hospitace v jiných školách** uvedl větší podíl učitelů působících v základních školách (15 %) než v gymnáziích (11 %). Oproti mezinárodnímu průměru se obě tyto skupiny respondentů v ČR liší zejména v účasti na **pedagogických konferencích**. Shodně uvedly o polovinu nižší podíl účasti (22 %, resp. 23 %), než jaký byl shledán v mezinárodním průměru (44 %).

Nyní se zaměříme na využívání intenzivnějších forem dalšího vzdělávání a profesního rozvoje (viz [dotazník pro učitele](#)⁵², otázka 21, část II.).

Zatímco mezi učiteli **v základních školách v ČR** byla v posledním roce od doby sběru dat z uvedených forem jednoznačně nejčastější účast v systému mentoringu nebo vzájemných konzultací či hospitací v rámci formálně nastaveného systému práce ve škole (37 % oproti 18 % a méně v ostatních formách), mezi učiteli **v gymnáziích** je v ČR účast v jednotlivých intenzivnějších formách mnohem vyrovnanější (17 % – 23 %). **Ve srovnání s mezinárodním průměrem** byli v ČR **učitelé v základních školách** častěji zapojeni do mentoringu či formálních konzultací či hospitací ve škole a ve srovnatelné míře se účastnili kvalifikačních programů. Přibližně dvakrát nižší je však jejich zapojení do skupiny učitelů orientované na profesní rozvoj svých členů a do individuálního či skupinového výzkumu. Učitelé, kteří v ČR působí ve **víceletých gymnáziích**, uvedli s mezinárodním průměrem srovnatelnou míru účasti ve kvalifikačních programech, účast v ostatních formách dalšího profesního vzdělávání však byla již nižší (nejvýrazněji to platí opět pro zapojení do skupiny učitelů orientované na profesní rozvoj svých členů a do individuálního či skupinového výzkumu).

Odlíšnosti mezi učiteli v ČR v závislosti na délce praxe a na vyučovaných předmětech

Při sledování rozdílů mezi učiteli s různě dlouhou praxí a učiteli různých předmětových skupin se zaměříme již pouze na intenzivnější formy dalšího profesního vzdělávání. Zatímco účast v **kvalifikačních programech** se zvyšující se délkou praxe klesá, účast ve **skupině učitelů vytvořené za účelem profesního rozvoje** naopak mírně stoupá. V účasti v **individuálním nebo skupinovém výzkumu** nejsou mezi učiteli s různě dlouhou zkušeností výrazné rozdíly. Do **mentoringu a vzájemných hospitací** pak byli nejčastěji zapojeni učitelé s praxí maximálně 4 roky a s praxí 20 let a více, nejméně často pak učitelé s praxí 5–9 let.

S ohledem na dělení podle předmětových skupin najdeme mezi učiteli výraznější rozdíly zejména v účasti na **mentoringu a/nebo vzájemných hospitací a konzultací**, a sice v rámci formálně nastaveného systému ve škole. Uvedlo ji 41 % učitelů českého jazyka oproti 32 % učitelů

⁵¹ Dotazník je možné stáhnout spolu s daty pod odkazem ve složce „TALIS2013_učitelé“.

⁵² Dotazník je možné stáhnout spolu s daty pod odkazem ve složce „TALIS2013_učitelé“.

přírodních věd. Vzdělávání v rámci kvalifikačního programu je nejrozšířenější mezi učiteli cizích jazyků.

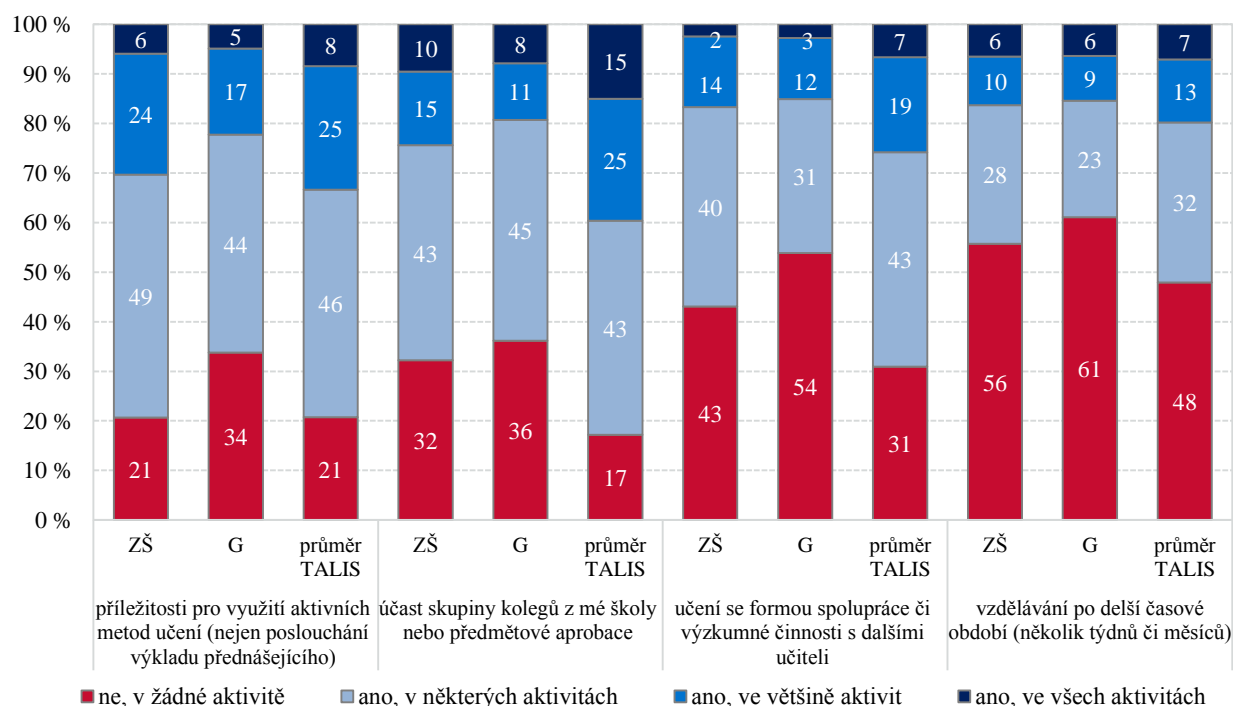
Souvislost mezi pestrostí forem dalšího profesního vzdělávání a subjektivně vnímanou zdatností učitelů

Kromě výše uvedených výsledků je možné také přihlídnout ke skutečnosti, že učitelé se mohou účastnit pouze jedné (např. osvědčené či lépe dostupné) formy dalšího profesního vzdělávání, nebo vyzkoušet více různých druhů a získávat tím pro svou práci potenciálně více různých podnětů. Lze také předpokládat, že některé méně běžné formy mohou být brány spíše jako doplňkové k několika stěžejním. Celkově ze všech učitelů, kteří uvedli, že navštěvovali kurzy a semináře k vyučovanému předmětu, jich 22 % uvedlo tuto formu jako jedinou. U ostatních forem je tento podíl již jen 7 % a méně. Přitom byla v ČR zjištěna statisticky významná souvislost mezi subjektivně vnímanou vlastní zdatností učitelů ve **využívání alternativních metod výuky a pestrostí aktivit** absolvovaných v rámci dalšího profesního vzdělávání ve 12 měsících předcházejících dobu sběru dat (čím více forem dalšího profesního vzdělávání učitelé absolvují, tím bývá jejich pocitovaná zdatnost v tomto ohledu vyšší). Je tedy žádoucí, aby se učitelé neomezovali pouze na účast v kurzech a seminářích.

4.2.4 Efektivita dalšího profesního vzdělávání z pohledu učitelů

Jak již bylo předesláno v [kapitole 3](#), v šetření TALIS byla učitelům také položena otázka, do jaké míry obsahovalo další profesní vzdělávání, jehož se za poslední rok od doby sběru dat účastnili, prvky, které jej mají podle dosavadních výzkumů **činit efektivnějším** (viz [OECD, 2013](#), s. 25).

Graf č. 4.3 Míra výskytu uvedených žádoucích prvků v dalším profesním vzdělávání ve 12 měsících předcházejících dobu sběru dat

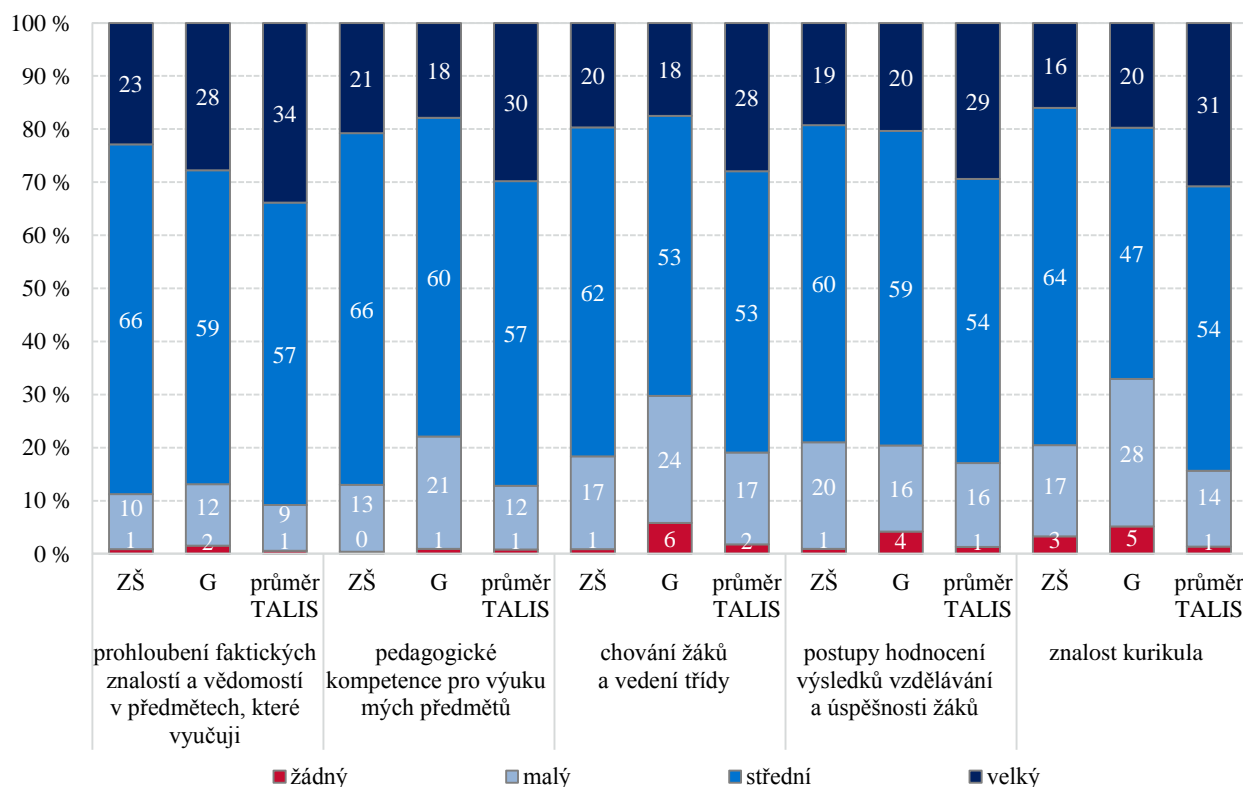


V [grafu č. 4.3](#) je možné si všimnout, že učitelé v ČR působící v **základních školách** uváděli **častější výskyt** všech sledovaných žádoucích prvků než učitelé působící v gymnáziích. Až na příležitosti pro využití aktivních metod učení jsou navíc výsledky v **mezinárodním průměru** oproti výsledkům za základní školy i gymnázia v ČR ve všech ohledech **o něco příznivější**.

Přitom je třeba poznamenat, že se v ČR prokázala statisticky významná pozitivní souvislost mezi zahrnutím uvedených prvků do dalšího profesního vzdělávání učitelů a jejich **spokojeností s pracovním prostředím i s povoláním učitele**. Statisticky významná je také souvislost mezi zahrnutím uvedených prvků do dalšího profesního vzdělávání učitelů a jejich **pocit'ovanou zdatností** ve využívání alternativních metod výuky a v oblasti motivování žáků. Pouze slabě již souvisí zahrnutí uvedených prvků do dalšího profesního vzdělávání se zdatností v oblasti řízení třídy žáků.

Grafy [č. 4.4](#) a [4.5](#) ukazují, do jaké míry učitelé v základních školách i gymnáziích v ČR a učitelé v mezinárodním průměru zaznamenali **pozitivní účinek dalšího profesního vzdělávání, které navštěvovali v posledních 12 měsících předcházejících dobu sběru dat, na výuku**, a to v dělení na **různé tematické oblasti** tohoto vzdělávání. Jednotlivé položky jsou rozděleny do tematických okruhů definovaných již u vzdělávacích potřeb (viz [část 4.2.1](#)).

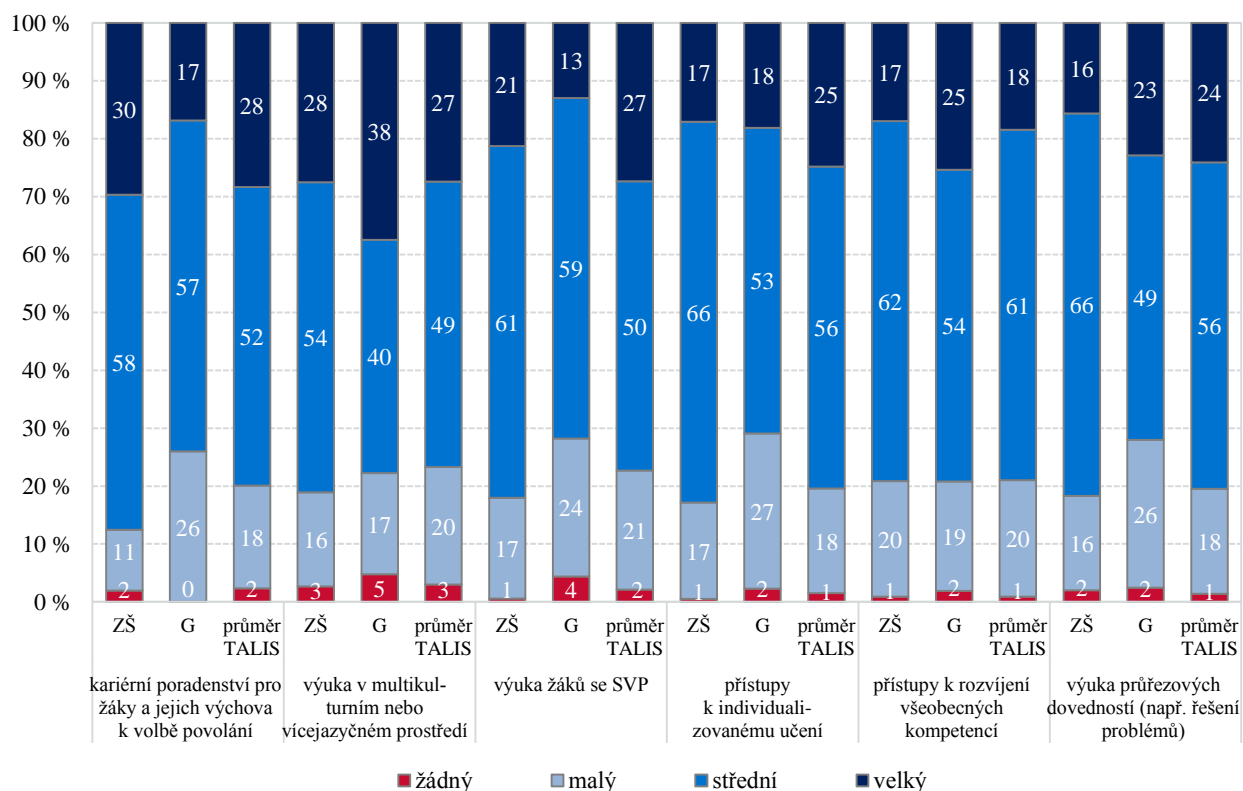
Graf č. 4.4 Hodnocení míry pozitivního účinku vzdělávání (absolvovaného ve 12 měsících předcházejících dobu sběru dat) v okruhu témat týkajících se vyučovaného předmětu a didaktiky



Ve všech sledovaných oblastech v okruhu témat týkajících se vyučovaného předmětu a didaktiky byl v **mezinárodním průměru** zaznamenán oproti učitelům v ČR, ať již působícím v základních

školách či v gymnáziích, **vyšší podíl učitelů, kteří hodnotili pozitivní účinek dalšího profesního vzdělávání jako velký**. V míře označení, že uvedené další profesní vzdělávání mělo **středně velký či velký** pozitivní vliv na praxi, se učitelé v ČR působící v **základních školách** oproti mezinárodnímu průměru v uvedených oblastech výrazně **neliší**, ale mezi učiteli vyučujícími **v gymnáziích** je již podíl učitelů, kteří zaznamenali středně velký či velký pozitivní vliv dalšího profesního vzdělávání v oblasti **pedagogických kompetencí pro výuku, chování žáků a vedení třídy a znalosti kurikula** na praxi, oproti mezinárodnímu průměru o poznání nižší.

Graf č. 4.5 Hodnocení míry pozitivního účinku vzdělávání (absolvovaného ve 12 měsících předcházejících dobu sběru dat) v okruhu témat týkajících se výuky pro různorodost



Co se týká témat spadajících do okruhu výuky pro různorodost, učitelé v ČR, kteří působí **v gymnáziích, zaznamenali častěji** než učitelé, kteří v ČR vyučují v základních školách, a než všichni učitelé v mezinárodním průměru, **velký pozitivní vliv dalšího profesního vzdělávání v oblasti výuky v multikulturním či vícejazyčném prostředí a také v oblasti přístupů k rozvíjení všeobecných kompetencí pro budoucí studium či zaměstnání**. V míře zaznamenaného středně velkého či velkého pozitivního vlivu v těchto oblastech se však od učitelů v ZŠ a od mezinárodního průměru výrazněji neliší. Učitelé v ČR vyučující v gymnáziích naopak zaznamenali **v menší intenzitě** než jejich kolegové v základních školách a učitelé v mezinárodním průměru pozitivní dopad vzdělávání zaměřeného na oblast **přístupů k individualizovanému učení**, v oblasti **výuky žáků se speciálními vzdělávacími potřebami** a v oblasti **kariérního poradenství** pro žáky. Bereme-li v potaz podíl označení, že vzdělávání mělo středně velký či velký pozitivní vliv, pak oproti ostatním sledovaným skupinám učitelů také učitelé v gymnáziích v ČR

hodnotí vliv vzdělávání zaměřeného na **výuku průřezových dovedností** hůře, nicméně jich zároveň oproti učitelům v základních školách vyšší podíl hodnotí takové vzdělávání jako velmi účinné.

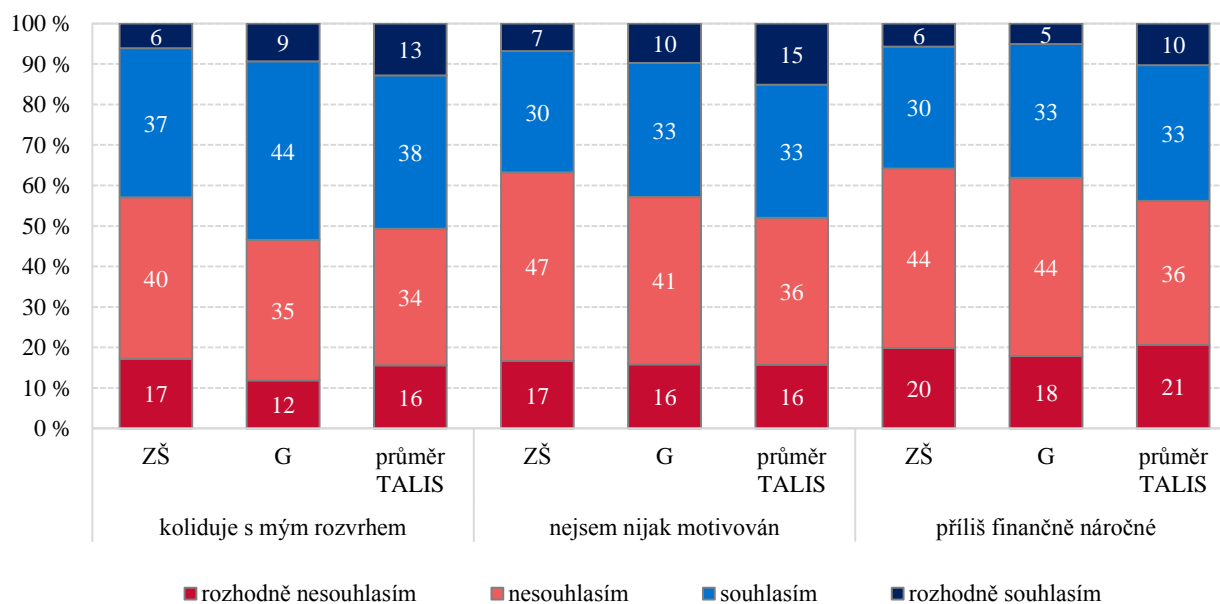
Hodnocení učitelů **základních škol v ČR** je již hodnocení učitelů v mezinárodním průměru bližší. Výraznější rozdíl v uvedení velkého či středně velkého pozitivního účinku vzdělávání na praxi lze nalézt pouze v oblasti **kariérního poradenství** pro žáky a jejich výchovu k volbě povolání – podíl učitelů v základních školách v ČR, kteří u tohoto obsahu vzdělávání zaznamenali středně velký či velký pozitivní vliv na svou výuku, byl oproti mezinárodnímu průměru vyšší.

Celkově lze říci, že přes podprůměrný výskyt prvků v absolvovaném dalším profesním vzdělávání, které by podle dosavadních výzkumů měly činit další profesní vzdělávání efektivnějším (viz výše), hodnotí celkově učitelé v ČR (tj. působící v gymnáziích i v základních školách) dopad dalšího profesního vzdělávání na výuku značně pozitivně a v míře uvádění středně velkého či velkého dopadu dalšího profesního vzdělávání na výuku za mezinárodním průměrem ve většině aspektů výrazněji nezaostávají (viz [Národní zprávu](#), graf č. 14).

4.2.5 Bariéry účasti na dalším profesním vzdělávání z pohledu učitelů

Jak [Národní zpráva](#) doložila, hlavními třemi překážkami, které učitelé uváděli, byl nedostatek času (resp. kolize s pracovním rozvrhem), motivace a financí.

Graf č. 4.6 Hlavní tři bariéry v účasti v dalším profesním vzdělávání



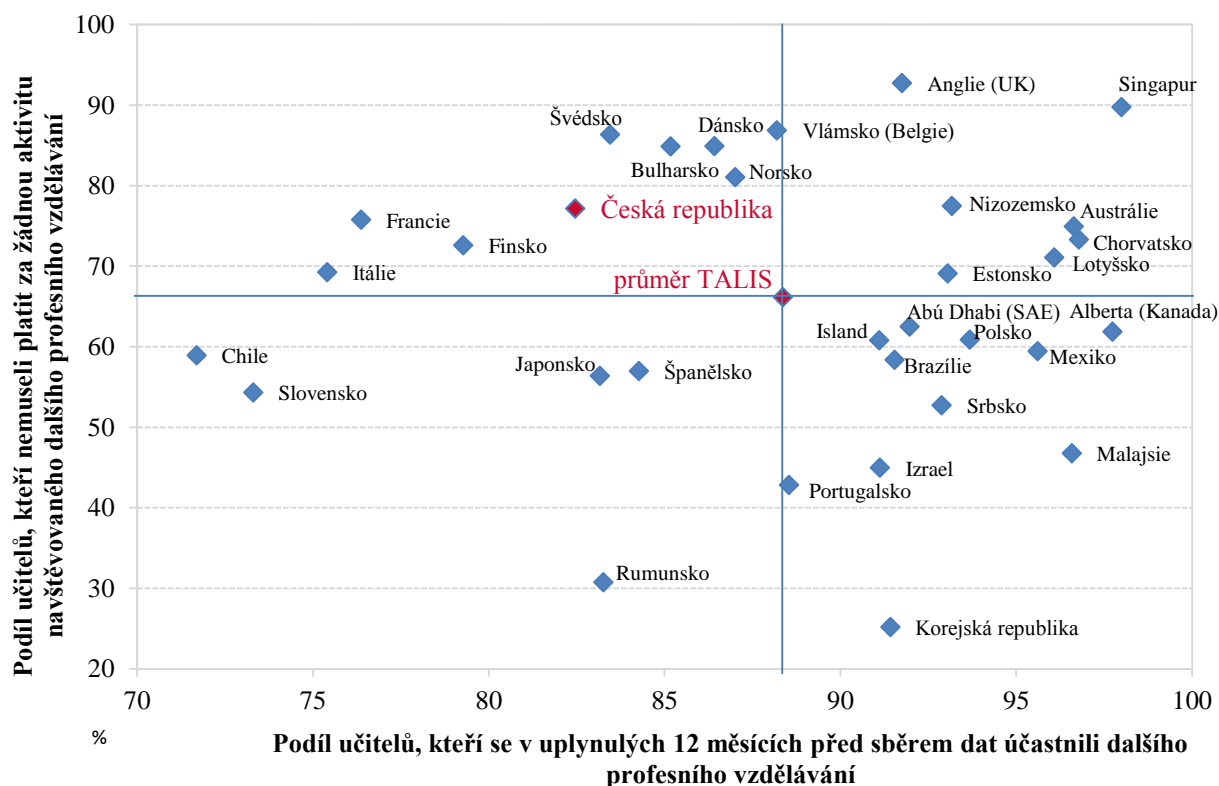
Jak je patrné v [grafu č. 4.6](#), v ČR vnímají učitelé v gymnáziích problémy s kolizí s pracovním rozvrhem častěji než učitelé v základních školách. Zároveň jich o něco vyšší podíl také vnímá nedostatečnou motivaci pro další profesní vzdělávání.

Ohledně **kolize s pracovním rozvrhem** doplníme, že 61 % učitelů v základních školách na území ČR, kteří se v posledním roce účastnili dalšího profesního vzdělávání, uvedlo, že jim bylo za tímto

účelem **poskytnuto pracovní volno**. Mezi učiteli v gymnáziích je tento podíl již nižší (56 %) a je blíže mezinárodnímu průměru, který činí 54 %. Co se týká **nedostatečné motivace**, potvrdilo se, že se učitelé, kteří vnímají tuto překážku v účasti v dalším profesním vzdělávání, v průměru cítí celkově i v dílčích třech sledovaných aspektech subjektivně vnímané vlastní zdatnosti učitelů (viz [kapitolu 1](#)) statisticky významně **méně zdatní** než učitelé, kteří tuto překážku nevnímají.

Kromě morální podpory je samozřejmě důležitá i materiální podpora, zejména **finanční**. I v této oblasti je situace v ČR oproti mezinárodnímu průměru o něco pozitivnější. V celkovém pohledu však stojí za povšimnutí, že v ČR 36 % učitelů v základních školách, resp. 38 % učitelů v gymnáziích rozhodně souhlasilo či souhlasilo s tím, že finance jsou překážkou v jejich účasti ve vzdělávání. V grafu č. 4.7 jsou umístěny země podle podílu učitelů, kterým byly uhrazeny všechny aktivity, kterých se za posledních 12 měsíců účastnili (viz svislou osu), a podle podílu učitelů, kteří se v tomto období zúčastnili nějakého dalšího profesního vzdělávání (viz vodorovnou osu). Jak je patrné, v ČR se dalšího profesního vzdělávání zúčastnil mírně podprůměrný podíl učitelů, nicméně nadprůměrný podíl z nich uvedl, že mu byly veškeré aktivity dalšího profesního vzdělávání uhrazeny.⁵³

Graf č. 4.7 Mezinárodní srovnání podílu učitelů, kterým byly všechny aktivity dalšího profesního vzdělávání, jichž se účastnili ve 12 měsících předcházejících sběr dat, hrazeny, a učitelů, kteří se v uvedeném období účastnili dalšího profesního vzdělávání

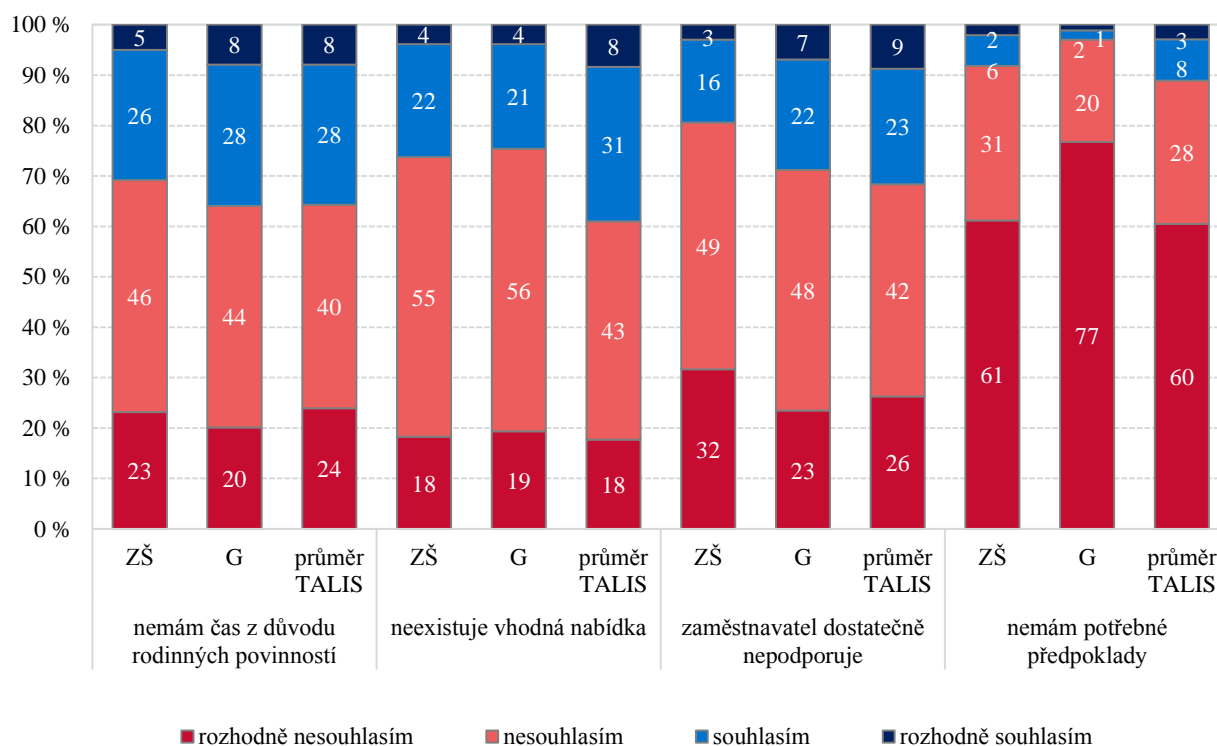


⁵³ V [Národní zprávě](#) je též zachyceno, že nadprůměrný podíl učitelů uvedl, že mu byl poskytnut příplatek za účast na dalším profesním vzdělávání mimo pracovní dobu (14 % oproti 8 % v mezinárodním průměru).

Nabízí se vysvětlení, že učitelé v ČR vykazují mírně nižší účast a hlavně nižší intenzitu účasti, protože vzdělávání zdarma je jim poskytováno pouze v omezeném rozsahu a za další aktivity by museli platit, nebo by se učitelé rádi účastnili jiného vzdělávání, než je jim nabízeno zdarma, ale nejsou ochotni do něj investovat. Zaměříme-li se podrobněji na situaci v ČR, pak si častěji museli další profesní vzdělávání hradit učitelé působící v gymnáziích (11 % jich uvedlo, že si museli hradit veškeré vzdělávání, 21 % pak část absolvovaného vzdělávání; u učitelů v základních školách jsou tyto podíly 4 %, resp. 17 %).

V šetření TALIS byly zjišťovány i **další možné bariéry**, které jsou pro učitele překážkou v účasti na dalším profesním vzdělávání.

Graf č. 4.8 Další sledované bariéry v účasti v dalším profesním vzdělávání



Jak vyplývá z [grafu č. 4.8](#), v ČR pokládají za důvod neúčasti v dalším profesním vzdělávání **nedostatečné předpoklady** častěji učitelé v základních školách než učitelé v gymnáziích. Celkově však hraje tato překážka pouze minimální roli. Oproti mezinárodnímu průměru je v ČR nižší i podíl učitelů působících v základních školách, kteří uvedli, že **zaměstnavatel další profesní vzdělávání dostatečně nepodporuje**; odpovědi učitelů působících v gymnáziích se již od mezinárodního průměru v zásadě neliší. Učitelé v základních školách i v gymnáziích také oproti mezinárodnímu průměru v menší míře (a vzájemně srovnatelné) uváděli, že účasti v dalším profesním vzdělávání brání to, že není k dispozici **vhodná nabídka** vzdělávacích aktivit.

Z překážek uvedených v [grafu č. 4.8](#) stojí za pozornost zejména nevhodná nabídka dalšího profesního vzdělávání a nedostatečná podpora zaměstnavatele. První odkazuje na míru připravenosti systému na potřeby učitelů, druhá spíše na podmínky v konkrétních školách

(ovlivněné vnějšími okolnostmi). Těmto dvěma tématům bude věnována následující kapitola této publikace.

4.3 Shrnutí a závěry

Pokud jde o **vzdělávací potřeby učitelů**, šetření TALIS 2013 přineslo důležité poznatky. Ve srovnání s výzkumem [Lazarové a Prokopové \(2004\)](#), který se asi před deseti lety zaměřoval na vzdělávací potřeby učitelů druhého stupně ZŠ, lze konstatovat dílčí posuny, třebaže určitá témata byla a jsou i nadále vnímána jako naléhavá. Zatímco ve výzkumu Lazarové a Prokopové (2004, s. 256) učitelé nejčastěji vyjadřovali vzdělávací potřeby „spojené se stěžejní oblastí jejich profese – přímou prací ve třídě“ a preferovali témata, která se vážou „k vlastnímu vyučovacímú předmětu, didaktice, zvládání třídy“, v šetření TALIS se vyjadřované vzdělávací potřeby relativně největšího podílu učitelů týkaly **ICT dovedností potřebných pro výuku, zvládání chování žáků a vedení třídy a nových technologií používaných na pracovišti**. Nedávná zjištění Starého et al. (2012) jsou přitom již s šetřením TALIS ve shodě – obě šetření poukazují na vysokou míru učiteli pociťované potřeby dalšího profesního vzdělávání zaměřeného na ICT, ale do jisté míry také na otázky spojené s výukou žáků se specifickými vzdělávacími potřebami.

Zároveň z šetření TALIS vyplynulo zajímavé zjištění, že (oproti ostatním oblastem i mezinárodnímu průměru) relativně **nižší subjektivně vnímaná zdatnost** učitelů v ČR ve využívání alternativních metod výuky a v oblasti motivování žáků se příliš **neodráží do jejich pociťované potřeby** vzdělávat se. Podstatný je dále poznatek, že **problematika kurikula nepatří mezi nejvyhledávanější témata** z nabídky dalšího profesního vzdělávání, přičemž výraznější zdrženlivost byla patrná u učitelů ve víceletých gymnáziích. To se může zdát překvapivé, neboť šetření se vztahovalo na období náběhu kurikulární reformy do praxe. Máme toto zjištění vnímat jako signál, že kurikulární reforma v ČR je považována za uzavřenou kapitolu a pozvolna odeznívá? Nebo je zjištěná zdrženlivost výrazem odstupu učitelů vůči reformě? Na rozporuplné vnímání kurikulární reformy školami a učiteli (v gymnáziích) již dříve poukazovaly některé výzkumy (např. [Janík et al., 2011](#), s. 399 an.) a jedná se otázku hodnou dalšího prozkoumání.

Dále jsme ukázali, že učitelé u nás pociťují vyšší (a v mezinárodním srovnání nadprůměrnou) potřebu vzdělávání ve faktických znalostech a vědomostech ve vyučovaných předmětech než v didakticky zaměřených oblastech, ve kterých zároveň uvádějí v mezinárodním srovnání podprůměrnou potřebu se vzdělávat. To lze interpretovat jako potvrzení **identity učitele v ČR jakožto učitele konkrétních vyučovacích předmětů**, a tedy jako argument pro obsahově zaměřený přístup v dalším profesním vzdělávání učitelů. Tuto hypotézu dále podporuje zjištěná souvislost mezi spokojeností učitelů s povoláním učitele i s pracovním prostředím a jejich formálním vzděláním v obsahu předmětů, které vyučují (viz [kapitolu 1](#)). Takové zjištění by se mělo odrazit v **adresnějším zaměření akcí dalšího profesního vzdělávání** a profesního rozvoje na oborově didaktickou problematiku, což by představovalo protiváhu akcím, které oborově didakticky zakotveny nejsou, čímž je jejich potenciál oslovit učitele limitovaný.

Jako relativně **nižší** se pro ČR ukázala **účast učitelů na intenzivnějších formách dalšího profesního vzdělávání** (zapojení do skupiny učitelů orientovaných na profesní rozvoj svých členů a do individuálního či skupinového výzkumu). Jelikož právě u těchto forem (založených na reflektování a výzkumu praxe) je prokázána účinnost (srov. [Lipowski, 2006](#); Kansanen, 2014), bylo by žádoucí **poskytnout jim výraznější podporu a vybudovat pro ně systémový rámec** propojený se zaškolovacími programy na straně jedné a mentoringem na straně druhé. Doplňme,

že v [Národní zprávě](#) je uvedeno, že se zapojením učitelů do těchto dvou forem profesního rozvoje v ČR souviselo častější využívání všech tří aktivizujících metod výuky.

Dále byly zjištěny souvislosti mezi zahrnutím efektivních prvků do dalšího profesního vzdělávání učitelů a subjektivně pocíťovanou zdatností učitelů ve využívání alternativních metod výuky a v oblasti motivování žáků. Kromě toho byla v ČR zjištěna statisticky významná souvislost mezi subjektivně vnímanou vlastní zdatností učitelů ve využívání alternativních metod výuky při výuce a pestrostí aktivit absolvovaných v rámci dalšího profesního vzdělávání (čím více forem dalšího profesního vzdělávání učitelé absolvují, tím bývá jejich pocíťovaná zdatnost v této oblasti vyšší). Tyto výsledky nahrávají hypotéze, že **pro zvýšení pocíťování zdatnosti učitelů v motivování žáků a ve využívání alternativních metod výuky** (tedy v oblastech, kde se cítí relativně méně zdatní) **je důležitá forma** (či uspořádání), v jaké se další profesní vzdělávání odehrává, a je žádoucí, aby se **neomezovalo pouze na kurzy či semináře**. Kromě toho se ukázalo, že je vhodné, aby kombinovalo více tematických oblastí (učitelé s pestřejší paletou témat hodnotili svou zdatnost v motivování žáků jako vyšší).⁵⁴

Mnohdy se poukazuje na to, že **základní školy a víceletá gymnázia** představují odlišné kultury vyznačující se odlišnostmi ve složení učitelských a žakovských kolektivů apod. Poukazuje se také na to, že **učitelé různých vyučovacích předmětů** představují odlišné oborové kultury s odlišně strukturovanými vzdělávacími potřebami. Vedle toho je zřejmé, že z hlediska vzdělávacích potřeb hraje roli také **délka praxe učitelů**. Pokud jde o jejich další profesní vzdělávání a rozvoj, jeví se tudíž otázka po odlišnostech mezi zmiňovanými skupinami učitelů jako relevantní. Šetření TALIS ukázalo, že jakkoliv nejsou odlišnosti mezi uvedenými skupinami fundamentální, ukazují na **potřebu diferencovaného a na potřeby učitelů citlivě reagujícího systému** dalšího profesního vzdělávání a rozvoje učitelů.

⁵⁴ Alternativně je také možné vysvětlení, že se někteří učitelé (např. na některých školách) cítí zdatnější a tento dobrý pocit spolu příp. s nadprůměrně motivujícím prostředím je vede k účasti i v méně obvyklých formách dalšího profesního vzdělávání a pestřejších co do obsahu, a naopak. Jak je však v [Národní zprávě](#) uvedeno, většina rozdílů mezi subjektivně vnímanou zdatností učitelů leží na úrovni jednotlivých učitelů, nikoliv škol.

5. Ředitelé a vytváření podmínek pro profesní rozvoj učitelů

Tato kapitola navazuje na předchozí zjištění a dává je do vztahu k podmínkám, které škola jako instituce vzdělávacího systému a zejména vedení školy vytváří pro profesní rozvoj učitelů. Výsledky šetření TALIS 2013 v této oblasti jsou představeny a diskutovány ve vztahu k současnému stavu poznání a k výzkumným nálezům jak u nás, tak v zahraničí.

První část (5.1) je obecnějším úvodem do problematiky podpory profesního rozvoje učitelů a role vedení škol, včetně teoretických otázek leadershipu tak, jak jsou pojímány současnou pedagogickou teorií i výzkumem. Další části kapitoly 5 jsou věnovány prezentaci a interpretaci dat v nejdůležitějších problémových okruzích, konkrétně vztahům mezi vedením škol a zprostředkovaným vlivem na kvalitu výuky v kontextu současných proměn vzdělávání, tj. zejména skrze personální vedení a podporu profesního rozvoje učitelů (5.2.1), a to v souvislosti s podmínkami pro práci ředitelů (5.2.2). Zvláštní pozornost je přitom věnována roli vedení škol v oblasti podpory profesního rozvoje začínajících učitelů. Poslední částí kapitoly 5 je pak shrnutí hlavních poznatků a z nich vyplývající formulace podnětů pro praxi a její aktéry, zejména pro představitele vzdělávací politiky (5.3).

5.1 Uvedení do problematiky

Problematika vedení škol či obecněji leadershipu ve vzdělávání nabývá na významu zejména v souvislosti s globalizací vzdělávání a s reformními kroky v různých částech světa, ať se již jedná o větší celky (např. v rámci evropského vzdělávacího prostoru) či jednotlivé země. Svědčí o tom mimo jiné i řada pojmů, které se – často bez přesnějšího vymezení či hlubší konceptualizace – v dané oblasti používají (pro ilustraci: v angličtině se lze ve vztahu k vedení škol setkat s pojmy *instructional leadership*, *transformational leadership*, *moral leadership*, *constructivist leadership*, *servant leadership*, *cultural leadership*, *primal leadership*; Goleman, Boyatzis, & McKee, 2002).

Studie zaměřené na teoretické či výzkumné uchopení problematiky vedení škol spadají v zásadě do tří oblastí, a to do oblasti školního managementu, do oblasti výzkumů efektivity školy a obecněji vzdělávání, s nimi pak lze dále ve více či méně těsných souvislostech najít řadu psychologicky založených studií zabývajících se zejména vztahy mezi vedením škol/řediteli a učiteli (srov. [Lukas, 2009](#)).

V přehledové studii Leithwooda et al. (2006) je možné nalézt dělení výše uvedených studií do několika typů, a to od kvalitativních hloubkových výzkumů (např. Scheurich, 1998) až po typicky kvantitativní studie zaměřené na celkové efekty leadershipu, které se snaží postihnout přímé i zprostředkované působení vedení škol na výsledky učení žáků (např. Creemers & Reezigt, 1996).

Jiné možné dělení studií přináší [Lukas \(2009\)](#), jenž rozlišuje (1) výzkumy věnované zjišťování charakteristik ředitele, a to včetně jeho chování a jednání; (2) zkoumání podoby a míry vlivu ředitele na různé aspekty učitelovy práce a také jejího prožívání, tj. pracovní spokojenosti, self-efficacy apod.; (3) výzkumy interpersonálních vztahů, zejména komunikace mezi ředitelem a učiteli.

V českém prostředí se různým aspektům práce ředitelů škol věnovali v posledních přibližně dvou desetiletích Pol et al. (např. 2013), Vašutová (2004), v souvislosti s programem Zdraví ve škole Havlínová (1998) aj. V souvislosti s klimatem školy a učitelského sboru byla role vedení škol

zjišťována ve studiích Laška (2001), Ježka (např. 2006), [Sedláčka \(2008\)](#) a [Urbánka et al. \(2014 aj.\)](#).

V této kapitole se budeme zabývat detailnější analýzou výsledků šetření TALIS 2013, přičemž vycházíme především z role vedení školy jako agenta změny. V době rozšiřující se autonomie, kurikulární decentralizace a zrychlujícího se tempa společenských změn, které významně ovlivňují i proměny vzdělávání, stále narůstá význam vedení školy pro kvalitu výuky, jak ostatně dokazují i výše uvedené výzkumy ze zahraničí (Leithwood et al., 2006). Analýza se snaží postihnout zejména fenomén označovaný jako *leadership for learning*, tj. vedení školy jako faktor ovlivňující výsledky vzdělávání žáků zprostředkovaně, prostřednictvím nejen administrativního, ale především tzv. pedagogického vedení (*instructional leadership*), tj. zejména vedení lidských zdrojů/podpory profesního rozvoje učitelů a vytváření podmínek pro jejich práci a vytváření podmínek pro kvalitní výuku (nastavování a dosahování cílů).

5.2 Zjištění

Výsledky, které předkládá tato kapitola, jsou založeny na analýze dat převážně z ředitelského dotazníku (část týkající se formálního hodnocení práce učitelů, zaškolování nových učitelů a mentoringu, vedení školy a školního klimatu), doplněné o údaje z učitelského dotazníku (poskytování zpětné vazby, profesní vzdělávání – zaškolování a mentoring). Jako třídící proměnná byl využit typ školy (v členění na základní školy a víceletá gymnázia), typ zřizovatele (veřejné a neveřejné školy) a velikost školy (do 20 učitelů, 21–30 učitelů, 31–40 učitelů, nad 40 učitelů) a v případě učitelů také věkové kategorie (do 29 let, 30–49 let a 50 a více let).

5.2.1 Vedení škol a kvalita výuky (podpora profesního rozvoje učitelů)

Dosavadní výzkumy (Robinson, Hohepa, & Lloyd, 2009) ukazují, že pedagogické vedení vykazuje nejvyšší míru vlivu tehdy, když se vedení škol přímo podílí na profesním rozvoji učitelů prostřednictvím formativního hodnocení práce učitelů, tedy hodnocení spojeného s plánováním a koordinací jejich profesního rozvoje. Podobně zdůrazňují důležitost vedení orientovaného na rozvoj lidských zdrojů i další badatelé (Bubb & Earley, 2010; Townsend & MacBeath, 2011), přičemž např. Hattie (2009) připomíná, že nedílnou součástí takového vedení je identifikace a oceňování vysoké kvality výkonu učitelské profese.

V této části zprávy je nejprve uveden pohled na hodnocení učitelů vedením školy a jeho formativní funkci, tj. zejména na tvorbu plánů dalšího vzdělávání. Zvláštní pozornost je dále věnována zejména začínajícím/novým učitelům, jejich zaškolování a specifickým formám tohoto zaškolování. Konkrétněji jsou analýzy zaměřeny na mentoring, který je v současné době v České republice (na rozdíl od řady dalších zemí; viz [Národní zprávu](#), s. 21) poměrně novým fenoménem v procesech podpory profesního rozvoje učitelů.

Hodnocení učitelů a poskytování zpětné vazby

Hodnocení jako jedna z forem podpory profesního rozvoje učitelů představuje důležitou podmínku pro zvyšování kvality výuky. Z výsledků šetření TALIS 2013 vyplývá, že formální hodnocení od ředitele školy v ČR obdrželi všichni učitelé, a to nejčastěji na základě hospitací ve třídě.⁵⁵

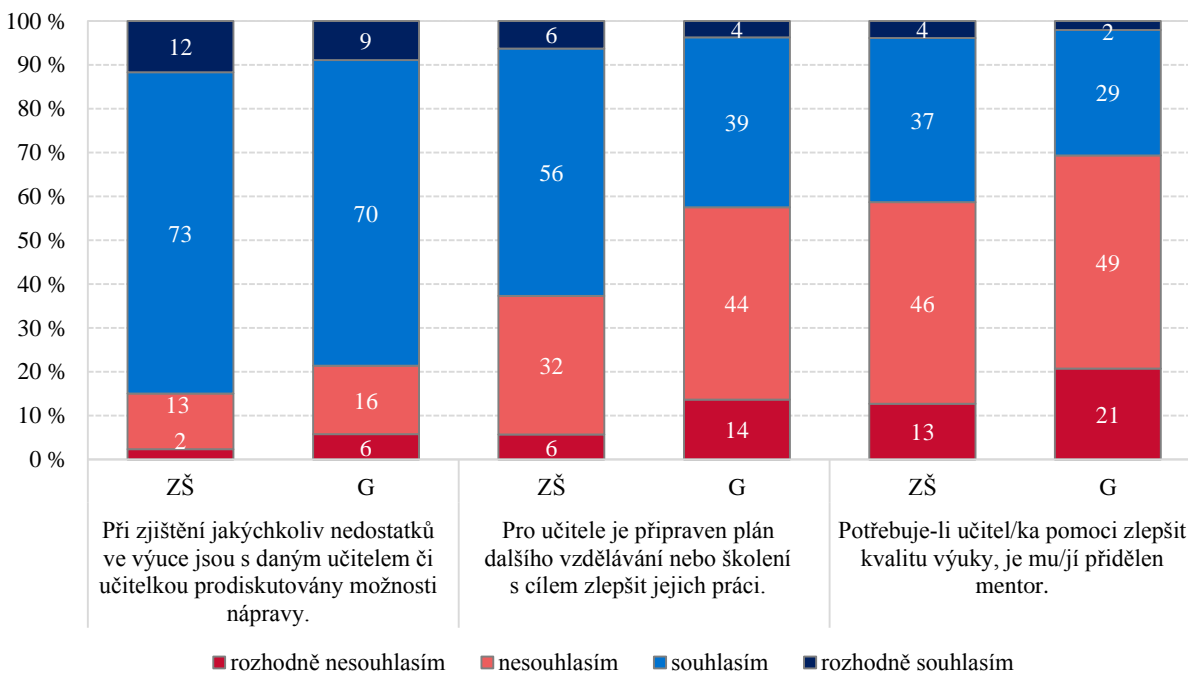
⁵⁵ Viz [Národní zprávu](#), s. 31, graf č. 20.

Formativní funkce hodnocení ale předpokládá provázanost s následným profesním vzděláváním. Šetření TALIS 2013 ukázalo, že tato provázanost je poměrně nízká: pouze 30 % učitelů uvedlo, že poskytnutá zpětná vazba vedla k velké či střední pozitivní změně v objemu profesního vzdělávání (v mezinárodním srovnání se jedná o podprůměrný podíl). Nicméně 59 % učitelů vyjádřilo souhlas s tím, že v jejich škole je v důsledku hodnocení či poskytnuté zpětné vazby připraven pro učitele plán dalšího vzdělávání nebo školení s cílem zlepšit jejich práci, přičemž tento podíl odpovídá mezinárodnímu průměru. Rovněž 30 % učitelů uvedlo, že v důsledku hodnocení učitelů ve škole je vedle přípravy plánu dalšího vzdělávání učitelům přidělován také mentor.

V dalších analýzách byla zjištěna souvislost s **pedagogickým vedením** školy ze strany ředitele. Vyšší podíl ředitelů, kteří častěji vykonávají činnosti označované jako pedagogické vedení⁵⁶, vytváří plán dalšího vzdělávání pro jednotlivé učitele a provádí hospitační činnost u svých učitelů. To, zda po formálním hodnocení bude učitelů přidělen mentor, naopak s mírou pedagogického vedení ředitele školy nesouvisí.

[Graf č. 5.1](#) uvádí vybrané důsledky poskytnuté zpětné vazby učitelům v členění podle typu školy na učitele působící v základních školách a ve víceletých gymnáziích.

Graf č. 5.1 Důsledky zpětné vazby – podíl učitelů



Jak je z grafu patrné, s výrokem, že pro učitele v jejich škole je v důsledku hodnocení či zpětné vazby připraven plán dalšího vzdělávání nebo školení s cílem zlepšit jejich práci, častěji (rozhodně) souhlasili v porovnání s učiteli ve víceletých gymnáziích učitelé v základních školách. Podobně učitelé v základních školách ve větší míře než učitelé ve víceletých gymnáziích uváděli, že na základě zpětné vazby bývá učitelům v jejich škole přidělen pro zlepšení kvality výuky

⁵⁶ Viz [Národní zprávu](#), s. 17, část 2.5.

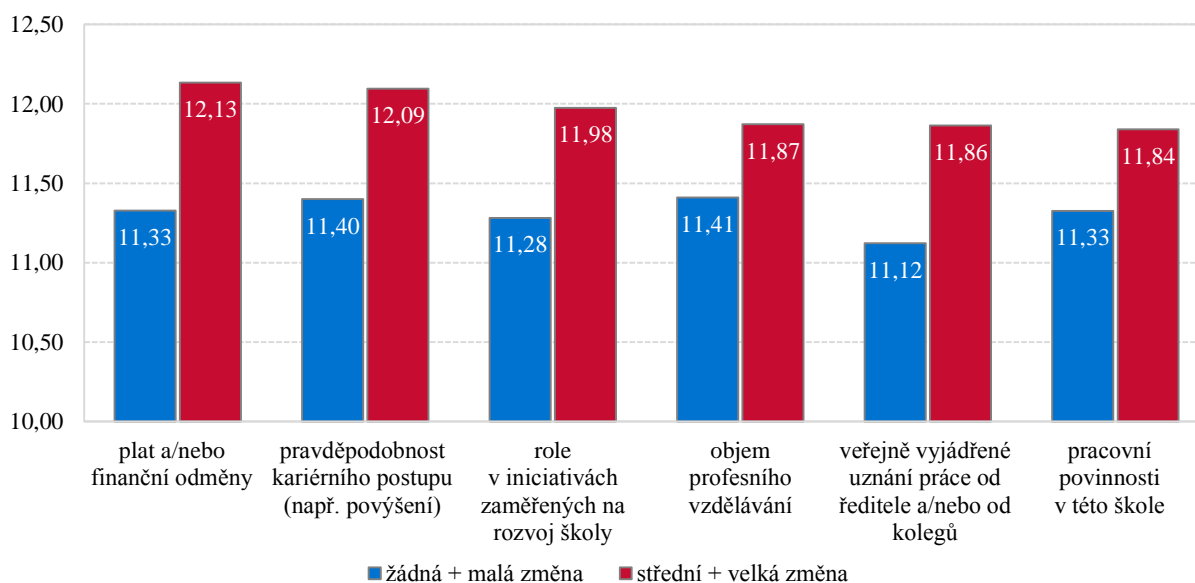
mentor. Pouze malé rozdíly (na hraně statistické významnosti) mezi učiteli základních škol a víceletých gymnázií byly zaznamenány v názoru na to, zda je s učitelem diskutována možnost nápravy, pokud jsou ve výuce zjištěny nedostatky (s výrokem opět mírně častěji souhlasili učitelé v základních školách).

Ve sledovaných oblastech nebyly prokázány rozdíly ve výpovědích učitelů veřejných a neveřejných škol, s výjimkou plánu dalšího vzdělávání – s výrokem, že v důsledku hodnocení či zpětné vazby je učitel připraven plán dalšího vzdělávání (rozhodně) souhlasil vyšší podíl učitelů veřejných škol.

V důsledku hodnocení a poskytnuté zpětné vazby může docházet ke změnám v různých aspektech, které můžeme rozčlenit do tří oblastí: změna v postavení učitele, změna v kvalitě výuky a změna v motivaci⁵⁷ (viz [kapitulu 2](#)). V této části zprávy se zaměřujeme pouze na pozitivní změny v postavení učitele, které byly učiteli uváděny v menší míře než pozitivní změny v kvalitě výuky a v oblasti motivace (viz [Národní zprávu](#)).

Při členění dopadů hodnocení a zpětné vazby v postavení učitele podle typu školy, zřizovatele a podle velikosti školy nebyly zjištěny statisticky významné rozdíly. Ukázalo se však, že všechny sledované dopady v oblasti postavení učitele pozitivně souvisejí se spokojeností učitelů v zaměstnání⁵⁸ – učitelé, kteří v důsledku hodnocení či zpětné vazby uvedli velkou nebo střední pozitivní změnu v oblasti platu, kariéry, role v iniciativách zaměřených na rozvoj školy, objemu dalšího vzdělávání, veřejně vyjádřeného uznání či pracovních povinností, jsou ve svém zaměstnání spokojenější (viz [graf č. 5.2](#)).

Graf č. 5.2 Průměrné hodnoty indexu spokojenosti učitele v zaměstnání podle změny postavení učitele na základě hodnocení a zpětné vazby

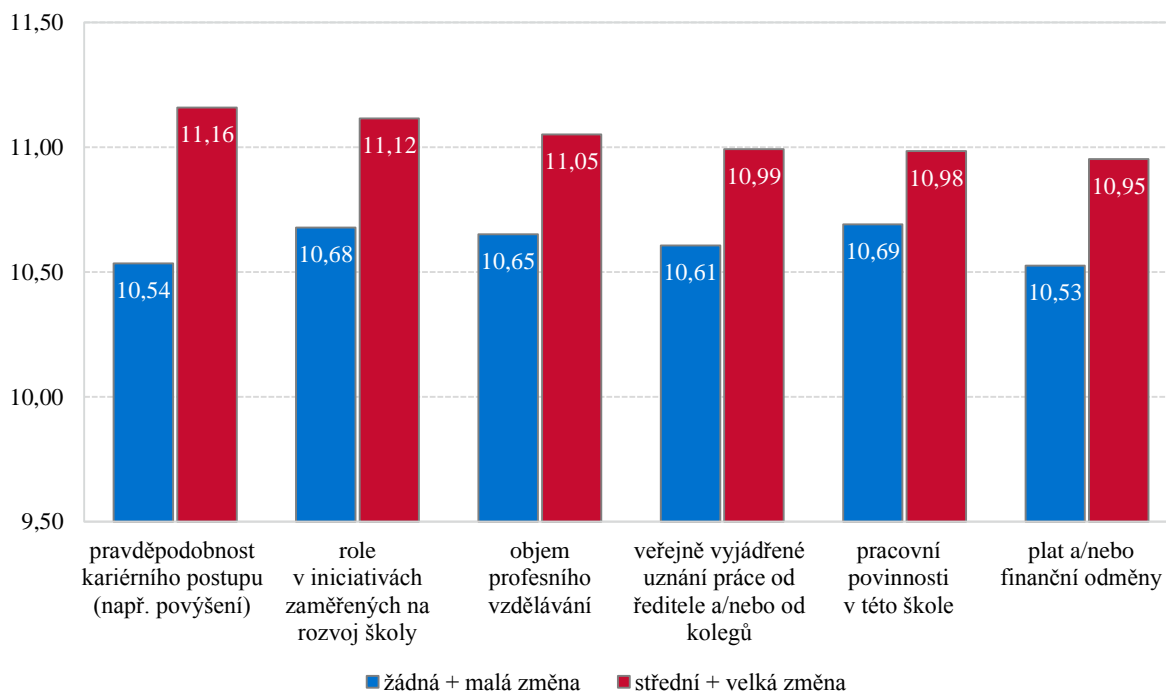


⁵⁷ V Národní zprávě byly tyto dopady označeny jako objektivní, praktické a subjektivní.

⁵⁸ Index spokojenosti učitele v zaměstnání byl spočítán tak, aby hodnota 2,5 na čtyřstupňové škále odpovědí souhlasila s hodnotou indexu 10, který má směrodatnou odchylku 2. Vyšší hodnota indexu značí vyšší spokojenost.

Souvislost pozitivních změn v postavení učitele byla prokázána také se subjektivně vnímanou zdatností učitelů⁵⁹. Učitelé, kteří uváděli střední nebo velké pozitivní změny ve svém postavení, se cítili zdatnější (viz [graf č. 5.3](#)).

Graf č. 5.3 Průměrné hodnoty indexu subjektivně vnímané zdatnosti učitele v zaměstnání podle změny postavení učitele na základě hodnocení a zpětné vazby



Zaškolování nových učitelů (indukce) a mentoring

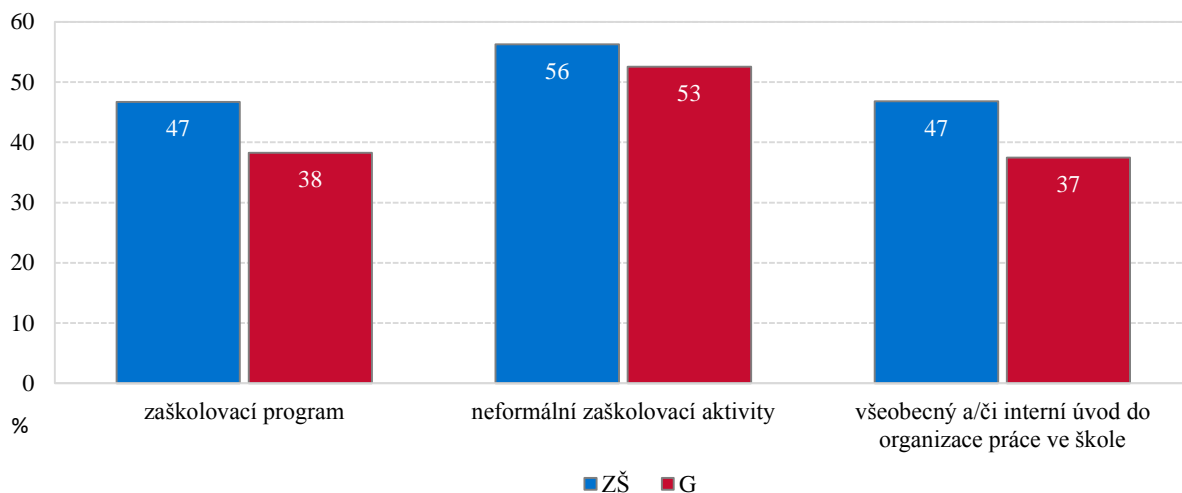
V České republice mají systémy zaškolování (indukce) a mentoringu⁶⁰ poměrně nízké zastoupení (viz [Národní zprávu](#), s. 19, část 3.2). Toto relativně nízké zastoupení mechanismů podpory učitelů ve školském systému v České republice je dáno mj. absencí systémového přístupu k podpoře profesního rozvoje učitelů (např. v rámci kariérního systému), tzn., že není adekvátně řešen problém začínajících učitelů. Absence formálního zaškolovacího programu pro začínající učitele je často kompenzována neformálními aktivitami, které však nepředstavují systémové řešení.

Pro řešení daného problému jsou důležité informace o současném stavu. Nejprve se zaměříme na rozdíly v existenci systémů zaškolování a mentoringu podle různých charakteristik škol.

⁵⁹ Index subjektivně vnímané zdatnosti učitelů byl spočítán tak, aby hodnota 2,5 na čtyřstupňové škále odpovědí souhlasila s hodnotou indexu 10, který má směrodatnou odchylku 2. Vyšší hodnota indexu značí vyšší subjektivně vnímanou zdatnost.

⁶⁰ O roli, kterou indukce a mentoring v učitelství hrají, svědčí mj. pozornost, již mu věnují klíčové dokumenty, jakými jsou např. zprávy OECD *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers* (2007) a *Developing coherent and system-wide induction programmes for beginning teachers: a handbook for policymakers* (2010) nebo dokument Evropské komise *Improving the Quality of Teacher Education* (2008).

Graf č. 5.4 Podíl učitelů, kteří se ve svém prvním zaměstnání účastnili nějakého zaškolovacího programu – podle typu školy



Ačkoli jsou všechny tři uváděné zaškolovací aktivity dostupné v podobné míře jak v základních školách, tak i ve víceletých gymnáziích, byl při vstupu do prvního učitelského zaměstnání zjištěn rozdíl v jejich využití. Zaškolovacího programu se ve svém prvním zaměstnání ve srovnání s učiteli víceletých gymnázií účastnil vyšší podíl učitelů v základních školách. Vyšší podíl učitelů v základních školách byl také uveden do organizace práce ve škole. Rozdíly v neformálních zaškolovacích aktivitách již nejsou statisticky významné.

Podíl učitelů, kteří se ve svém prvním zaměstnání účastnili zaškolovacího programu, je v ČR podprůměrný, a to jak celkově ve srovnání se zeměmi, které se zúčastnily šetření TALIS 2013, tak v evropském kontextu. Přitom šetření TALIS 2013 dokládá, že účast ve formálních či neformálních zaškolovacích aktivitách souvisí také s účastí (mírou i četností) v dalším profesním vzdělávání.⁶¹ Současně platí, že učitelé, kteří ve svém prvním zaměstnání prošli nějakou formou zaškolovacích aktivit, jsou častěji mentorem pro jiné/ho učitele, přičemž roli hraje také počet těchto aktivit – jako mentor působí vyšší podíl učitelů, kteří se zapojili do vyššího počtu jednotlivých forem zaškolování. Je však třeba vzít v úvahu, že učitelů, kteří uvedli, že působí jako pověřeni mentoři pro jiné/ho učitele, je v ČR pouze 8 %.

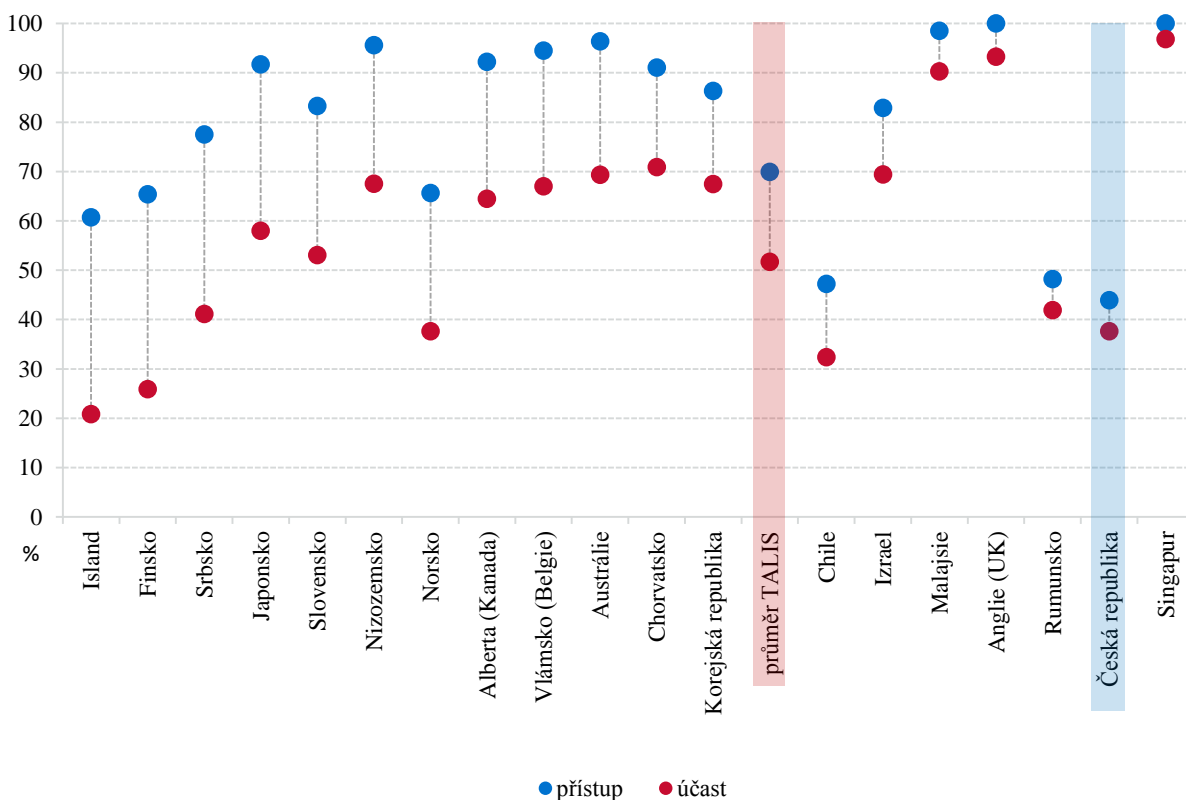
Z hlediska podílu ředitelů škol na existenci zaškolovacího programu pro začínající/nové učitele lze v obecné rovině konstatovat přímou souvislost zaškolování a **pedagogického vedení**: ředitelů, kteří ve větší míře realizují pedagogické vedení, mají ve své škole častěji zaveden zaškolovací (indukční) program pro nové učitele a častěji poskytují novým učitelům všeobecný a/či interní úvod do organizace práce ve škole.

Dále analýza ukázala, že formálního zaškolovacího programu se ve svém prvním zaměstnání účastnil vyšší podíl starších učitelů (50 let a více) ve srovnání s učiteli mladšími (do 50 let). To může být částečně vysvětleno dřívější existencí krajských pedagogických center a formálně ustanoveného uvádějího učitele.

⁶¹ Viz [Národní zprávu](#), s. 24.

Předchozí výsledky vztahující se k různým aspektům zaškolování nových/začínajících učitelů, tj. existence nabídky zaškolovacích programů (neboli jejich existence) a výsledky týkající se účasti v zaškolovacích programech, je ale nezbytné chápat a interpretovat ve vzájemném vztahu. Tento vztah zachycuje [graf č. 5.5](#).

Graf č. 5.5 Přístup k formálním zaškolovacím programům a účast začínajících učitelů v těchto programech⁶²



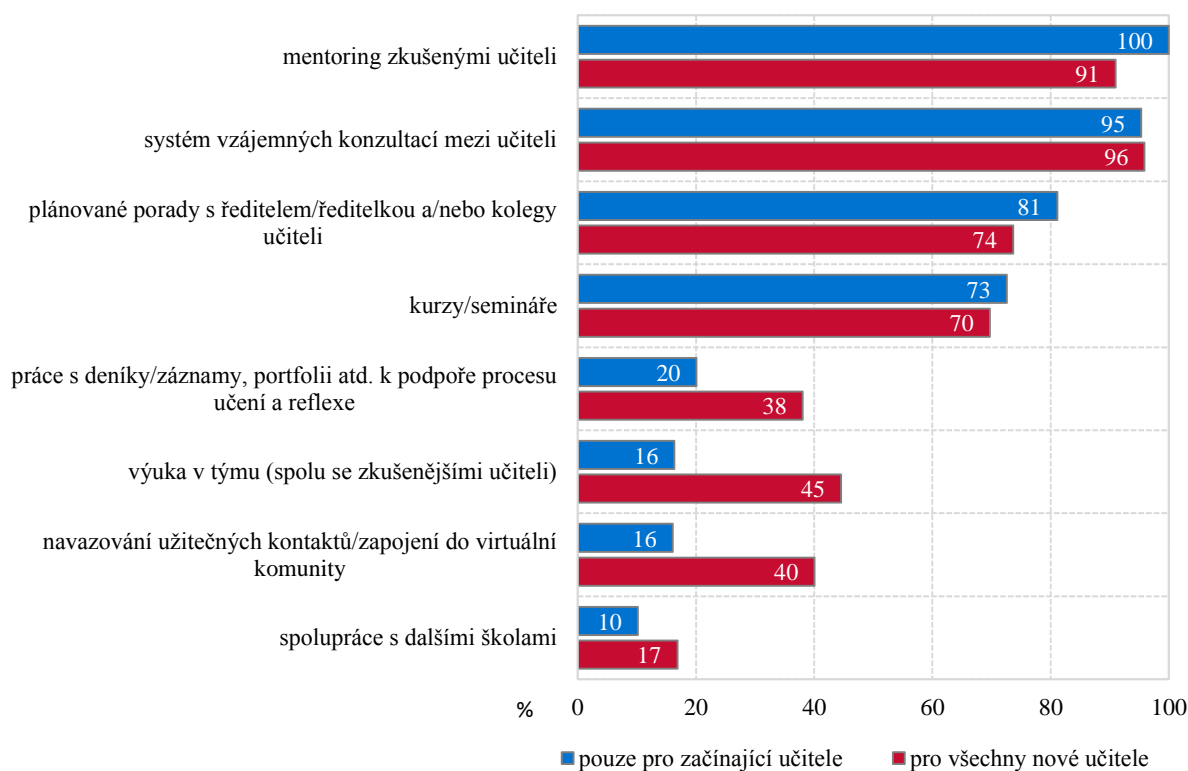
Analýza ukazuje, že v mezinárodním srovnání je u nás rozpor mezi nabídkou zaškolovacího programu⁶³ ve škole a jeho reálným využitím jeden z nejnižších – nabídka zaškolovacích programů je tedy učitelé využívána hojně, avšak celkově jsou nabídka i účast v České republice podprůměrné.

V rámci této nabídky nabývají zaškolovací programy různých podob. V obecné rovině se v procesech zaškolování v instituci obvykle uplatňují prvky a postupy spojované jak s mentoringem, tak se supervizí a koučováním, a v neposlední řadě kooperativní přístupy realizované formou kolegiální spolupráce (Píšová & Duschinská et al., 2011). Vedle toho jsou v rámci zaškolování samozřejmě využívány i externí formy dalšího vzdělávání. Podrobnější pohled na přístup učitelů k různým typům zaškolovacích intervencí nabízí [graf č. 5.6](#).

⁶² V grafu nejsou zobrazeny země, ve kterých je podíl učitelů s méně než 3 roky praxe v dané škole a méně než 3 roky celkové učitelé praxe menší než 5 %.

⁶³ Podíl učitelů, kteří pracují ve školách, kde je podle výpovědi ředitele k dispozici formální zaškolovací program.

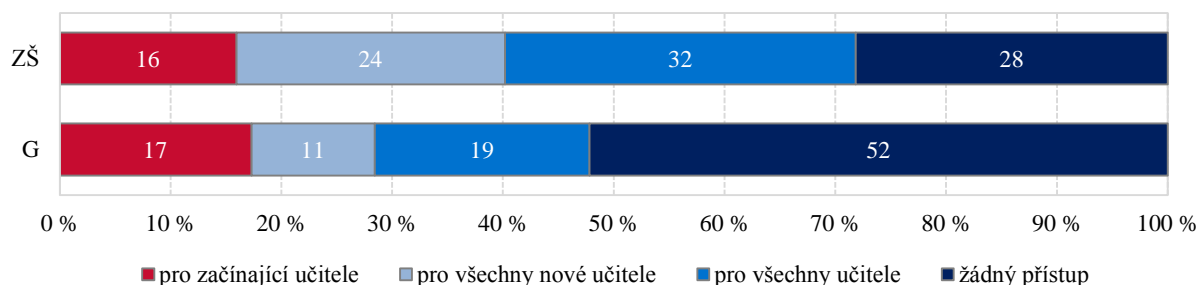
Graf č. 5.6 Podíl učitelů, jejichž ředitel uvedl danou činnost jako součást zaškolovacího programu



Jako součást zaškolovacího programu ředitelé nejčastěji uváděli mentoring (podpora noviců zkušenými učiteli) a systém vzájemných konzultací mezi učiteli. Nejméně častá pak byla spolupráce s dalšími školami, práce s portfolií, síťování (vytváření virtuálních komunit) a výuka v týmu. Síťování, výuka v týmu a práce s deníky či portfolií byly zároveň ve větší míře k dispozici pro všechny nové učitele, nikoliv pouze začínající.

Dostupnost mentoringu jako nejčastěji uplatňované formy podpory profesního rozvoje v zaškolovací fázi ale není (zcela) rovnoměrná, což v dalším grafu dokládá srovnání základních škol a víceletých gymnázií.

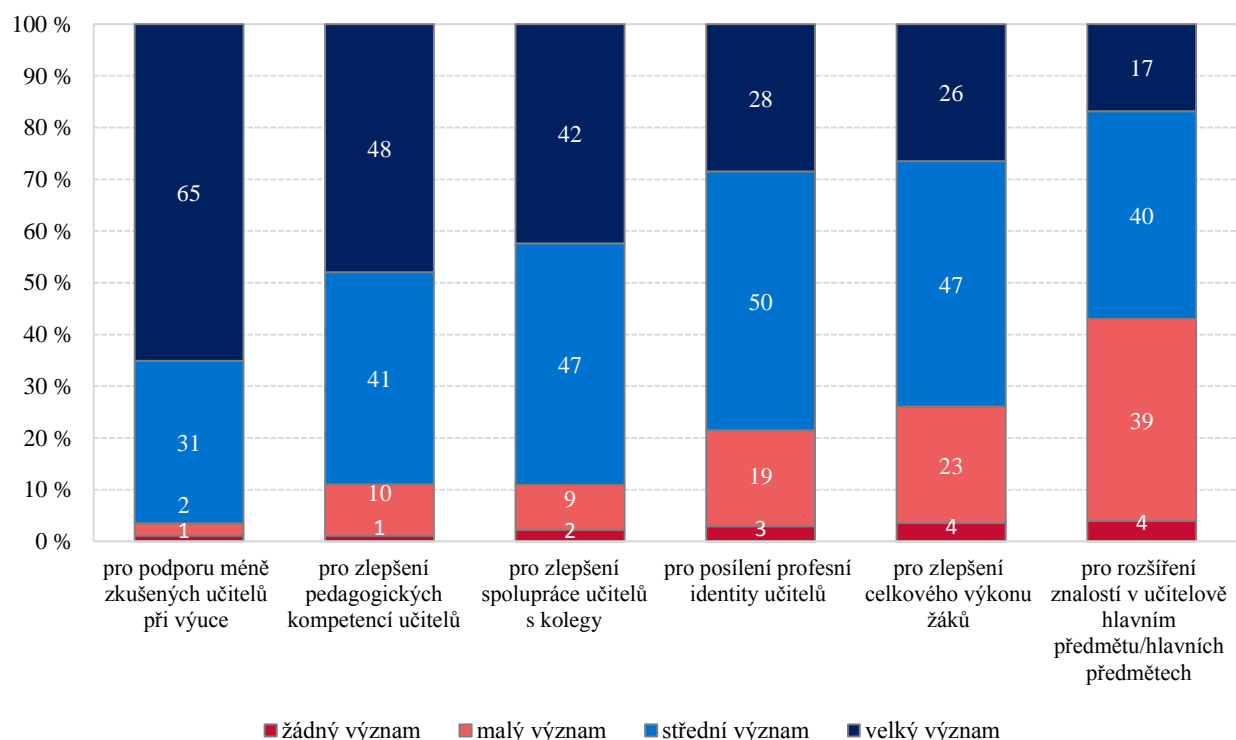
Graf č. 5.7 Podíl učitelů, jejichž ředitel uvedl, že ve škole mají učitelé přístup k systému mentoringu – podle typu školy



System mentoringu je v základních školách ve srovnání s gymnázii k dispozici vyššímu podílu nových, ale i všech ostatních učitelů. Z výsledku analýzy vyplývá, že mentoring je obecně považován za formu podpory, která je uplatňována jak pro novice ve školách, tak v případě potřeb pro učitele s praxí.⁶⁴

Analýza ale také ukazuje, že mentoring na celou řadu škol dosud neprošel – více než polovina učitelů ve víceletých gymnáziích k němu nemá přístup. V současné situaci, kdy v České republice neexistuje všeobecný systém či schéma podpory profesního rozvoje učitelů, svědčí tento fakt v obecné rovině o tom, jak mentoring vnímají a jakou důležitost mu přikládají sami ředitelé či vedení škol. Konkrétněji tento fakt postihuje [graf č. 5.8](#).

Graf č. 5.8 Význam mentoringu pro učitele a pro školy – podle názoru ředitelů



Středně velký či velký význam mentoringu spatřuje převážná většina ředitelů v podpoře méně zkušených učitelů (96 %), ve zlepšení pedagogických kompetencí učitelů (89 %) a pro zlepšení spolupráce s kolegy (89 %). Naopak více než dvě pětiny ředitelů nepřikládají žádný nebo pouze malý význam mentoringu pro rozšíření znalostí učitelů ve svém hlavním předmětu. Více než čtvrtina ředitelů také nevidí příliš velký význam mentoringu pro zlepšení celkového výkonu žáků.

⁶⁴ V odborné literatuře (zejména anglosaské) se v této souvislosti objevují různé klasifikace a specifické termíny spojované s konkrétními typy mentoringu (např. tzv. grooming mentoring vs. co-mentoring – Mullen & Lick, 1999; reverse mentoring, kdy i méně zkušený učitel může podporovat kolegu ve specifických činnostech, např. využívání ICT – CIPD, 2009).

5.2.2 Podmínky pro práci ředitelů

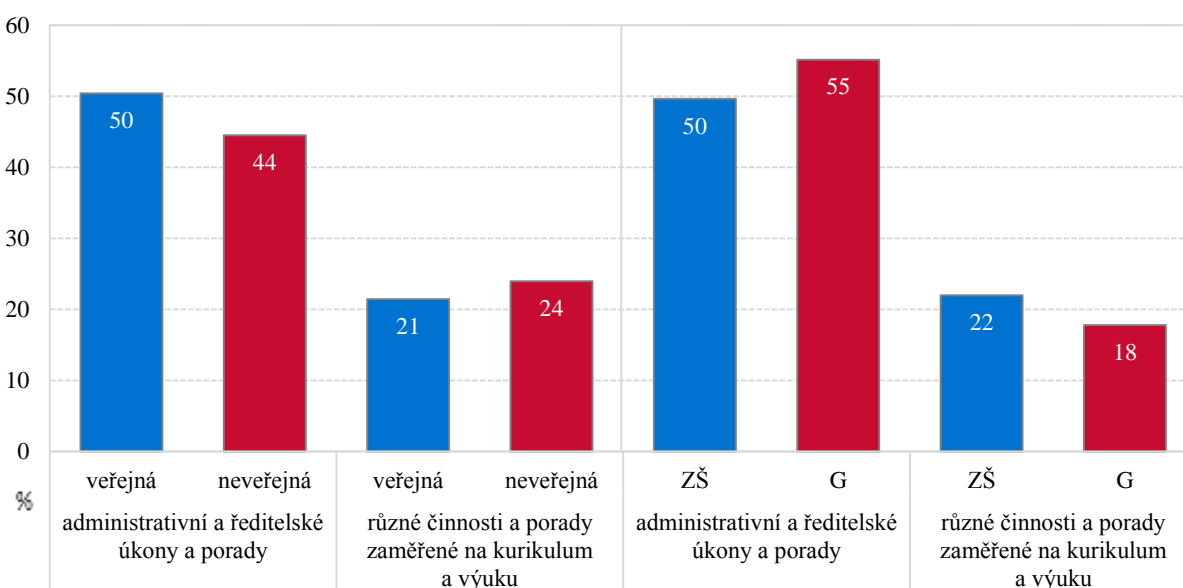
Zatímco [část 5.2.1](#) se poměrně podrobně zabývala pedagogickým vedením, resp. jeho složkou v oblasti činností vedení školy a zejména ředitelů směřujících k podpoře profesního rozvoje učitelů, v této části se alespoň stručně zastavíme u některých determinant práce ředitelů. Teprve na jejich základě je pak možné přemýšlet o zjištěních, která šetření TALIS 2013 přineslo, a o závěrech, které z nich plynou.

Na podmínky práce ředitelů se podíváme perspektivou několika vybraných proměnných, konkrétně skrze analýzu náplně činností ředitele školy, subjektivně vnímaných faktorů, které omezují práci ředitele, a nedostatků v materiálních a personálních zdrojích.

Činnosti ředitele školy v průběhu jednoho školního roku

Na základě dat sebraných prostřednictvím ředitelského dotazníku bylo zjištěno, že ředitelé veřejných škol věnují administrativním a ředitelským úkonům a poradám vyšší průměrný podíl času v průběhu jednoho školního roku (50 %) než ředitelé neveřejných škol (44 %) – viz [graf č. 5.9](#).

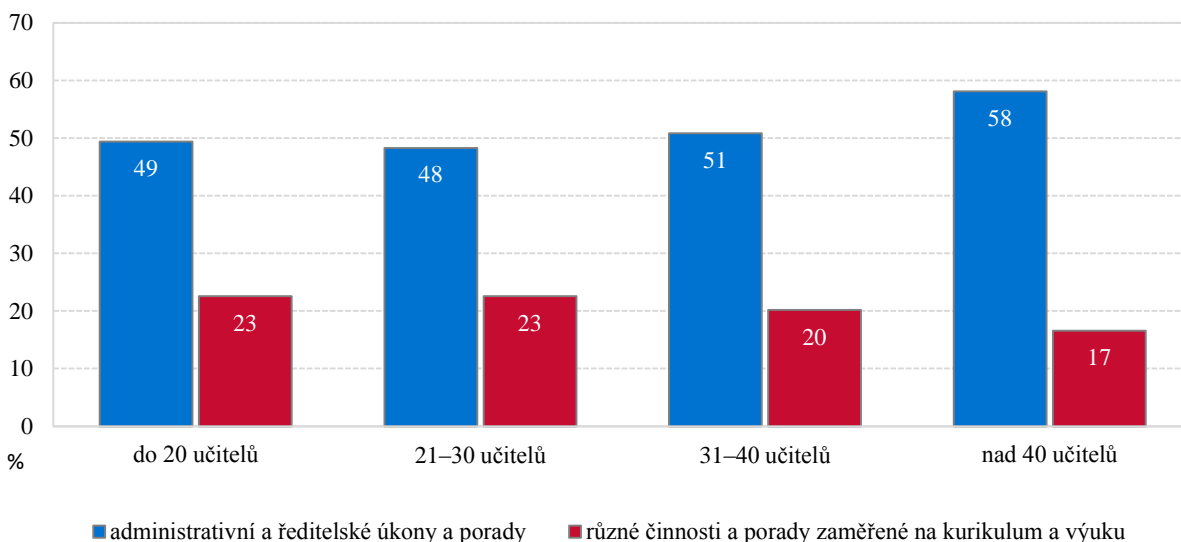
Graf č. 5.9 Podíl času ředitelů věnovaný jednotlivým činnostem – podle typu zřizovatele a školy



Zároveň byly zaznamenány rozdíly podle typu školy – ředitelé víceletých gymnázií věnují administrativním a ředitelským úkonům a poradám vyšší podíl času (55 %) než ředitelé základních škol (50 %). To může být způsobeno větší velikostí školy⁶⁵ a poskytováním kromě základního také středního vzdělávání. S tímto zjištěním se ve srovnání se základními školami (22 %) váže nižší podíl času věnovaného činnostem spojeným s výukou (18 %).

⁶⁵ Zatímco podíl základních škol, kde je zaměstnáno 40 a více učitelů, činí v šetření TALIS 2013 pouze 10 %, v gymnáziích tvoří tyto školy téměř polovinu (47 %).

Graf č. 5.10 Podíl času ředitelů věnovaný jednotlivým činnostem – podle velikosti školy



Podíl času věnovaný dvěma sledovaným aktivitám souvisí také s velikostí školy. Z [grafu č. 5.10](#) vyplývá, že administrativním úkonům věnují ředitelé větších škol (nad 40 učitelů) více času než ředitelé menších škol (do 40 učitelů). V ČR je rozsah přímé vyučovací povinnosti ředitele stanoven podle velikosti školy – ředitelé ve větších školách tak věnují výuce menší podíl času. Může se tak nabízet vysvětlení, že činnosti spojené s výukou (včetně tvorby kurikula, výuky žáků, třídních hospitací, hodnocení žáků, mentorování učitelů, profesního vzdělávání učitelů) jsou naplňovány především samotnou výukou ředitele a přípravou na ni.

Potvrdil se přitom předpoklad, že ředitelé, kteří ve větší míře vykonávají **pedagogické vedení**⁶⁶, se více věnují různým činnostem a poradám zaměřeným na kurikulum a výuku. Souvislost s mírou **sdíleného vedení**⁶⁷ ve škole však nebyla prokázána.

Důležité je dále zjištění, že vyšší podíl času věnovaného činnostem spojeným s výukou na úkor času věnovaného administrativním činnostem souvisí s vyšší mírou spokojenosti ředitelů škol v zaměstnání. Neprokázala se však souvislost uvedených činností ředitele školy se subjektivně vnímanou zdatností učitelů a jejich spokojeností v zaměstnání.

Omezení efektivity práce ředitele školy

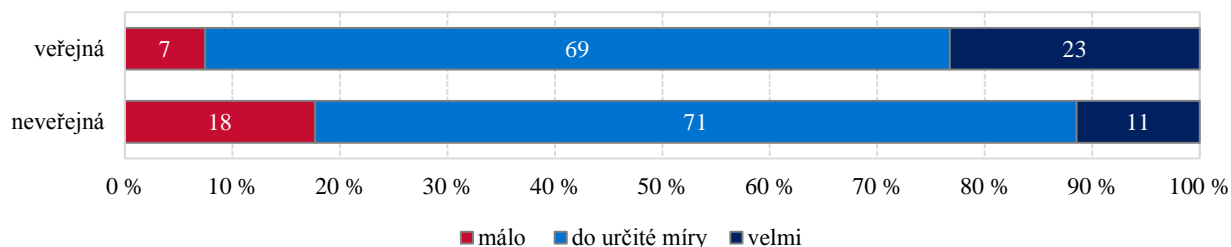
Pro efektivní řízení školy, naplňování její koncepce a strategie potřebují mít ředitelé vyhovující podmínky. Ředitelé proto měli uvést, do jaké míry je efektivita jejich práce omezena určitými skutečnostmi, ať už na úrovni školy, či celého školského systému (viz [Národní zprávu](#)).⁶⁸

⁶⁶ Viz [Národní zprávu](#), a sice s. 17, část 2.5.

⁶⁷ Viz [Národní zprávu](#), a sice s. 15, 16.

⁶⁸ Pro další analýzy byl vytvořen index omezení efektivity práce ředitele, kdy byla v případě, že odpovědi na všechny aspekty byly „vůbec ne“ nebo „velmi málo“, indexu přiřazena hodnota 1 a byla označena jako „málo“. Pokud byla odpověď na všechny sledované aspekty „do určité míry“ a „značně“, byla hodnota indexu 2 a byla označena jako „velmi“. Zbývajícím případům byla přiřazena hodnota 3 a byly označeny jako „do určité míry“.

Graf č. 5.11 Omezení efektivity práce ředitele školy – podle typu zřizovatele

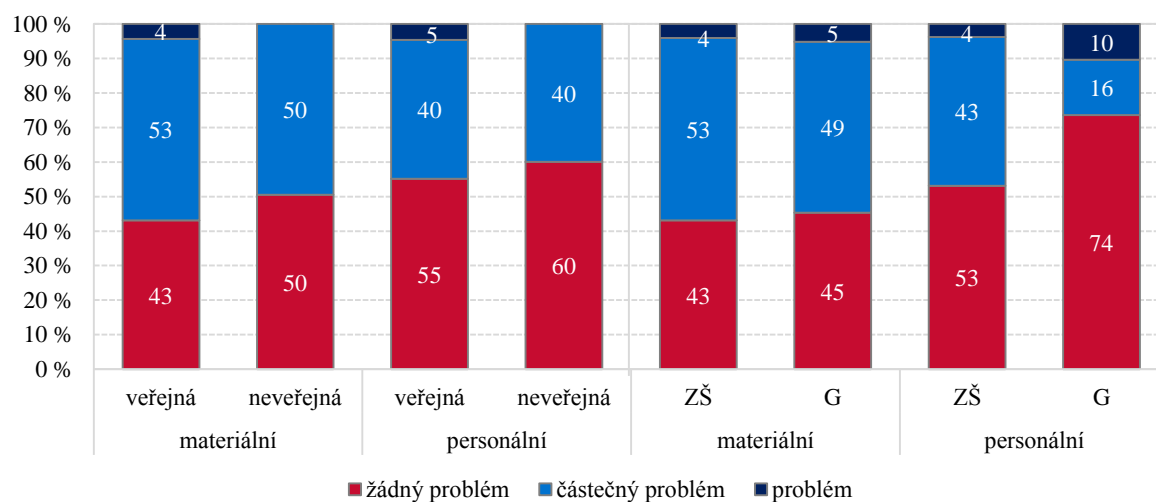


Ze srovnání výsledků podle zřizovatele vyplynulo, že ředitelé veřejných škol pocítují překážky pro efektivní vykonávání své práce ve větší míře než ředitelé neveřejných škol (jedná se však o velice slabou souvislost). Ředitelé veřejných škol uváděli častěji jako omezující platový systém učitelů založený na kariérním postupu⁶⁹ a chybějící příležitosti a podporu pro profesní vzdělávání učitelů. Rozdíly se naopak neprokázaly mezi řediteli základních škol a víceletých gymnázií. Podle očekávání se ukázalo, že vyšší míra pocitu omezení efektivity práce ředitele má negativní vliv na spokojenost ředitele v zaměstnání.

Nedostatek materiálních a personálních zdrojů

Ředitelé byli také dotázáni, zda v době vyplňování dotazníku existovaly nějaké překážky, které by škole bránily v poskytování kvalitní výuky. Jednotlivé otázky byly následně rozděleny do dvou indexů, které mapovaly subjektivní vnímání nedostatku materiálních a personálních zdrojů. Ukázalo se, že rozdíly mezi školami podle typu zřizovatele nejsou statisticky významné – ředitelé veřejných a neveřejných škol uváděli přibližně ve stejné míře, že materiální zdroje pro ně nepředstavují žádný problém (viz [graf č. 5.12](#)).

Graf č. 5.12 Nedostatek materiálních a personálních zdrojů – školy podle typu zřizovatele a školy



⁶⁹ „Platový systém založený na kariérním postupu“ je takový systém, kdy výše platu zaměstnance je ovlivněna hlavně úrovní dosaženého vzdělání a věkem nebo odpracovanými roky spíše než pracovním výkonem.

Dále bylo zjištěno, že zatímco ředitelé základních škol a gymnázií se příliš neliší ve vnímání nedostatku materiálních zdrojů, personální zdroje představují (částečný) problém pouze pro 26 % ředitelů v gymnáziích oproti 47 % ředitelů v základních školách. Stejně jako v případě vyššího pocitu omezení efektivity práce ředitele je spokojenost ředitelů v zaměstnání negativně ovlivněna i vnímaným nedostatkem materiálních a personálních podmínek.

5.3 Shrnutí a závěry

Tato kapitola si kladla za cíl doplnit zjištění uvedená v předchozích kapitolách o pohled na podmínky, které škola jako instituce vzdělávacího systému a zejména vedení školy vytváří pro profesní rozvoj učitelů. Výsledky sekundárních analýz jsou v tomto směru celkem ve shodě s dalšími současnými výzkumy, které poukazují na vnímání leadershipu jako „meta-řízení“ (Scheerens, 2012), jež spočívá mj. ve vytváření podmínek pro práci učitelů ve smyslu jejich ochrany před rušivými externími vlivy, zajišťováním administrativního chodu instituce a materiálních i lidských zdrojů. Vedle toho je ale úkolem „meta-řízení“ vytvářet příležitosti pro profesní rozvoj, strukturovat procesy profesního učení, zajišťovat zpětnou vazbu na základě výkonových standardů a sdílení společné vize i cílů školy (Leithwood & Riehl, 2005).

Obě tyto oblasti činností ředitele by měly být adekvátně časově vyvážené, [Národní zpráva](#) (s. 12, graf č. 2) však poukázala na vysoký podíl času, který ředitelé v České republice věnují administrativním činnostem. V následných analýzách bylo zjištěno, že ředitelé gymnázií a ředitelé větších škol věnují administrativním činnostem vyšší podíl času než ředitelé základních škol a menších škol. Současně se prokázala souvislost administrativní zátěže se spokojeností ředitele v zaměstnání – ředitelé, kteří uváděli vyšší podíl času věnovaného administrativě na úkor činností spojených s výukou, jsou méně spokojeni ve svém zaměstnání. Z uvedeného vyplývá potřeba snížit administrativní zátěž ředitelů tak, aby měli dostatečný prostor pro pedagogické vedení.

Efektivitu řízení školy a pedagogického vedení samozřejmě ovlivňují podmínky, v nichž vedení škol působí. Ve srovnání s řediteli gymnázií pociťují ředitelé základních škol ve větší míře nedostatek personálních zdrojů. Současně ředitelé veřejných škol vypověděli, že se podmínkami cítí omezení ve větší míře. Tyto aspekty (vyšší pocit omezení efektivity práce a vyšší míra pociťovaného nedostatku materiálních a personálních zdrojů pro kvalitní výuku) pak negativně souvisejí se spokojeností ředitelů v zaměstnání.

Pedagogické vedení jako klíčová složka fenoménu *leadership for learning* akcentuje učícího se jedince a procesy učení. Jak ukazuje řada současných studií, vedení školy má silný, ale nepřímý vliv na výsledky učení se žáků (Marzano, Waters, & McNulty, 2003; Hattie, 2009). Tento vliv je zprostředkováván skrze podporu profesního rozvoje učitelů, jejíž podstatnou součástí je hodnocení a zpětná vazba. V tomto směru již zpráva OECD ([Santiago et al., 2012](#)) poukázala na absenci jednotného přístupu k hodnocení učitelů – pro systematické hodnocení chybí standardy a kritéria hodnocení. Ředitelé škol tak v rámci své autonomie sami určují, co je obsahem formálního hodnocení. V současné době je problém učitelského standardu a systému hodnocení učitelů v České republice poměrně široce diskutován v souvislosti s tvorbou kariérního systému ([Janík et al., 2014](#)). Zjištění uvedená v kapitolách 4 a 5, jak se zdá, podporují potřebu zohlednit při tvorbě standardu rozdíly mezi stupni vzdělávání či typy škol, resp. dbát na takovou míru obecnosti kritérií, která by umožnila postihnout jejich specifika.

Šetření TALIS 2013 dále poukázalo na nízkou provázanost formálního hodnocení a následného profesního vzdělávání, na což upozornila již zpráva OECD ([Santiago et al., 2012](#)). V sekundárních analýzách bylo zjištěno, že v důsledku hodnocení a zpětné vazby je přidělován mentor nebo vytvářen individuální plán profesního vzdělávání pro jednotlivé učitele v menší míře v gymnáziích než v základních školách. Pokud nejsou výsledky hodnocení učitelů transparentně provázány s konkrétními následnými opatřeními, hrozí formalismus, jehož důsledky se mohou projevat v řadě aspektů (pracovní spokojenost učitelů, jejich subjektivně vnímaná zdatnost, motivace atd.) diskutovaných již v předchozích kapitolách. Je rovněž na místě poukázat na možné souvislosti se současným stavem dalšího vzdělávání učitelů, tj. na to, zda je k dispozici vhodná nabídka vzdělávacích aktivit (viz [část 4.1](#); srov. Starý et al., 2012).

Výsledky dále prokázaly nízké využití systému mentoringu v České republice a převahu neformálních zaškolovacích aktivit nad formálními zaškolovacími programy. Pro polovinu učitelů ve víceletých gymnáziích je systém mentoringu nedostupný. Analýza výpovědí ředitelů o významu, jaký přikládají mentoringu, svědčí o tom, že více než čtvrtina ředitelů nevnímá mentoring jako přínosný pro zlepšování výsledků žáků. Dá se tedy usuzovat, že v České republice převažuje vnímání mentoringu jako formy podpory začínajících a nových učitelů, nikoli jako systému, který doprovází učitele v průběhu celé kariéry (srov. Píšová & Duschinská, 2011). Účast učitelů v zaškolovacích aktivitách přitom pozitivně souvisí s pozdějším působením učitele jako mentora, přispívá tudíž k budování profesní učící se komunity (Stoll & Seashore-Louis, 2007) či školy jako učící se instituce (Senge, 1990).

Závěry a doporučení

V této publikaci byla představena a diskutována zjištění, která naznačují, že pro zvyšování kvality podmínek učitelů ve školách poskytujících nižší sekundární vzdělávání je vhodné:

- Klást důraz na podporu sebedůvěry a pocitu vlastní zdatnosti učitelů, zejména v oblasti motivování žáků a jejich aktivního zapojování do výuky a ve využívání alternativních metod výuky – viz zejména [kapitolu 1](#).
- Podporovat, aby se učitelům dostalo kvalitního formálního vzdělání v obsahu všech vyučovaných předmětů a v jejich didaktice – viz [kapitolu 1](#).
- Podporovat spoluodpovědnost a podílnictví aktérů na fungování školy, spolupráci učitelů (zejména bližší profesní spolupráci formou společně vykonávaných činností), ale i poskytování zpětné vazby mezi učiteli navzájem a otevřené klima ve škole – viz [kapitolu 2](#).
- Poskytovat učitelům, kteří vyučují žáky ze sociálně a ekonomicky znevýhodňujícího prostředí a žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, dostatečnou podporu a sociální oporu – viz [kapitolu 2](#).
- Poskytovat zejména začínajícím učitelům podporu v oblasti vedení třídy žáků a chování žáků při výuce – viz [kapitolu 2](#).
- Podporovat učitele při využívání pestřejší škály výukových postupů a při přizpůsobování výuky konkrétním žákům a situacím, ovšem s ohledem na specifika konkrétních předmětů a konkrétních typů škol – viz [kapitolu 3](#).
- Zaměřit pozornost na to, aby se učitelům dostávalo časové, finanční, morální i psychické podpory pro zlepšování svých dovedností, a to zejména v oblastech, v nichž se necítí příliš zdatní (i přesto, že výsledky naznačují, že se jim tyto oblasti mohou jevit jako méně podstatné či nevyžadující jejich zapojení do dalšího profesního vzdělávání) – viz [kapitolu 4](#).
- Volit adresnější zaměření akcí dalšího vzdělávání a profesního rozvoje na oborově didaktickou problematiku jako protiváhu akcím, které oborově didakticky zakotveny nejsou, čímž je jejich potenciál oslovit učitele limitovaný – viz [kapitolu 4](#).
- Podporovat účast učitelů v širším spektru forem profesního vzdělávání, neomezovat se pouze na kurzy či semináře, nýbrž zahrnout i intenzivnější formy obsahující žádoucí prvky, které mohou činit vzdělávání efektivnějším – viz [kapitolu 4](#) a [kapitolu 3](#).
- Podporovat pestrost profesního vzdělávání i co se týká tematického zaměření – viz [kapitolu 4](#).
- Podporovat diferencovaný a na potřeby učitelů citlivě reagující systém profesního vzdělávání a rozvoje učitelů – viz [kapitolu 4](#).
- Lépe a adresněji provázat formální hodnocení učitelů s jejich následnou účastí v profesním vzdělávání či s jejich zapojením do systému mentoringu ve škole – viz [kapitolu 5](#).

- Podporovat formální zaškolování nových učitelů a mentoring nejen začínajících učitelů, ale i těch s delší praxí – viz [kapitulu 5](#).
- Snižovat administrativní zátěž ředitelů, která je v ČR ve srovnání s ostatními zeměmi nadprůměrná, odvádí je od činností spojených s výukou a negativně se promítá do jejich spokojenosti v zaměstnání – viz [kapitulu 5](#).

Bližší argumentaci a podrobnější výsledky, např. rozdíly mezi různými učiteli či školami v ČR, lze nalézt v jednotlivých kapitolách, na které je ve výše uvedených doporučeních odkázáno.

Literatura

- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1995). *Self-efficacy in changing societies*. Cambridge university press: UK [cit. 21. 11. 2014]. Dostupné z: <http://catdir.loc.gov/catdir/samples/cam034/94049049.pdf>
- Bubb, S., & Earley, P. (2010). *Helping staff develop in schools*. London: Sage CIPD.
- Centrum pro výzkum veřejného mínění, Sociologický ústav AV ČR (2014). *Prestiž povolání – červen 2013* (Tisková zpráva) [cit. 21. 11. 2014]. Dostupné z: http://cvvm.soc.cas.cz/media/com_form2content/documents/c1/a7054/f3/eu130903.pdf
- Creemers, B. P. M., & Reetzig, G. J. (1996). School level conditions affecting the effectiveness of instruction. *School Effectiveness and School Improvement*, 7(3), 197–228 [cit. 21. 11. 2014]. Dostupné z: <http://www.highreliabilityschools.co.uk/resources/files/downloads/effectiveness/bcgr1996.pdf>
- Gavora P., & Majerčíková, J. (2012). Vnímaná zdatnosť (self-efficacy) učiteľa: oblasť vyučovania a oblasť spolupráce s rodičmi. *Pedagogická orientace* 22(2), 205–221 [cit. 21. 11. 2014]. Dostupné z: http://www.ped.muni.cz/pedor/archiv/2012/pedor12_2_vnimana_gavoramajercikova.pdf
- Goleman, D., Boyatzis, R., & McKee, A. (2002). *The New Leaders: Transforming the Art of Leadership into the Science of Results*. London: Little Brown.
- Gracová, B., & Labischová, D. (2012). Současná teorie a praxe dějepisného vzdělávání na školách. *Pedagogická orientace*, 22(4), 516–543 [cit. 21. 11. 2014]. Dostupné z: http://www.ped.muni.cz/pedor/archiv/2012/pedor12_4_dejepis_gracovalabischova.pdf
- Grossman, P. L., & Stodolsky, S. S. (1995). Content as context: The role of school subjects in secondary school teaching. *Educational Researcher*, 24(8), 5–11 [cit. 21. 11. 2014]. Dostupné z: <http://edr.sagepub.com/content/24/8/5>
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Havlíková M. (Ed.). (1998). *Program podpory zdraví ve škole*. Praha: Portál.
- Hiebert, J., Gallimore, R., Garnier, K., Bogard Givvin, K., Hollingsworth, J., Jacobs, J., & Stigler, J. W. (2003). *Teaching mathematics in seven countries. Results from the TIMSS 1999 video study*. Washington, DC: U.S. Department of Education [cit. 21. 11. 2014]. Dostupné z: <http://nces.ed.gov/pubs2003/2003013.pdf>
- Höfer, G., Pulpán, Z., & Svoboda, E. (2005). *Výuka fyziky v širších souvislostech – názory žáků. Výzkumná zpráva o výsledcích dotazníkového šetření*. Plzeň: PdF ZČU. Dostupné z: http://kdf.mff.cuni.cz/vyzkum/materialy/vyuka_fyziky_v_sirsich_souvislostech.pdf

- Hofmann, F. (2010). Lehreinstellungen und Lehrmethoden. Wodurch unterscheiden sich Lehrpersonen bezüglich ihrer Unterrichtsgestaltung? In Schmich, J., & Schreiner, C. (Hrsg.), *TALIS 2008: Schule als Lernumfeld und Arbeitsplatz. Vertiefende Analysen aus österreichischer Perspektive* (s. 51–61). Graz: Leykam [cit. 21. 11. 2014]. Dostupné z: https://www.bifie.at/system/files/buch/pdf/2010-05-17_br-2010-4.pdf
- Huberman, M. (1993). *The Lives of Teachers*. London: Cassell, New York: Teachers' College Press.
- Janík, T. (2007). Cílová orientace ve výuce fyziky: exkurz do subjektivních teorií učitelů. *Pedagogická orientace*, 17(1), 12–33 [cit. 21. 11. 2014]. Dostupné z: http://www.ped.muni.cz/pedor/archiv/2007/pedor07_1_cilovaorientacevevyucefyziky_janik.pdf
- Janík, T. (2009). *Didaktické znalosti obsahu a jejich význam pro oborové didaktiky, tvorbu kurikula a učitelské vzdělávání*. Brno: Paido.
- Janík, T., Janko, T., Knecht, P., Najvar, P., Najvarová, V., Šebestová, S., & Vlčková, K. (2009). *Kurikulum – výuka – školní klima – učitelské povolání. Analýza nálezů českého pedagogického výzkumu (2001–2008)*. Brno: Masarykova univerzita [cit. 21. 11. 2014]. Dostupné z: <http://www.ped.muni.cz/weduresearch/texty/plne/analyza09.pdf>
- Janík, T., Knecht, P., Najvar, P., Pišová, M., & Slavík, J. (2011). Kurikulární reforma na gymnáziích: výzkumná zjištění a doporučení. *Pedagogická orientace*, 21(4), 375–415 [cit. 21. 11. 2014]. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/830>
- Janík, T., Slavík, J., Mužík, V., Trna, J., Janko, T., Lokajíčková, V., Minaříková, E., Lukavský, J., Sliacky, J., Šalamounová, Z., Šebestová, S., Vondrová, N., & Zlatníček, P. (2013). *Kvalita (ve) vzdělávání: obsahově zaměřený přístup ke zkoumání a zlepšování výuky*. Brno: Masarykova univerzita.
- Janík, T., Spilková, V., & Pišová, M. (2014). Standard a kariérní systém učitele: problémy předložené koncepce v širších souvislostech. *Pedagogická orientace*, 24(2), 259–274 [cit. 21. 11. 2014]. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/621>
- Ježek, S. (2006). *Možnosti diagnostiky psychosociálního klimatu školy*. Disertační práce. Brno: MU.
- Kagan, D. (1992). Implication of Research on Teacher Belief. *Educational Psychologist*, 27(1), 65–90 [cit. 21. 11. 2014]. Dostupné z: http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/s15326985ep2701_6?journalCode=hedp20#.VHL2EGfej_Y
- Kansanen, P. (2014). Teaching as a Masters Level Profession in Finland: Theoretical Reflections and Practical Solutions. In McNamara, O. et al. (Eds.), *Workplace Learning in Teacher Education, Professional Learning and Development in Schools and Higher Education*, 10, 279–292.
- Kast, F. (2010). Fortbildungsbedarf: Disparitäten in Abhängigkeit von Schulart, Alter und Geschlecht der Lehrer/innen. In Schmich, J., & Schreiner, C. (Hrsg.), *TALIS 2008: Schule als Lernumfeld und Arbeitsplatz. Vertiefende Analysen aus österreichischer Perspektive* (27–49). Graz: Leykam.
- Kašparová, V., Boudová, S., Ševců, M., & Soukup, P. (2014). *Národní zpráva šetření TALIS 2013*. Praha: ČŠI [cit. 21. 11. 2014]. Dostupné z: <http://www.csicr.cz/Prave-menu/Mezinarodni-setreni/TALIS/Narodni-zprava-TALIS-2013>

- Korthagen, F., Kessels, J., Koster, B., Lagerwerf, B., & Wubbels, T. (2011). *Jak spojit praxi s teorií: didaktika realistického vzdělávání učitelů*. Brno: Paido.
- Lašek, J. (2001). *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Hradec Králové: Gaudeamus.
- Lazarová, B. (2005). Osobnost učitele a rezistence vůči změně. *Studia paedagogica*, 10, 109–122 [cit. 21. 11. 2014]. Dostupné z: http://digilib.phil.muni.cz/bitstream/handle/11222.digilib/104571/U_Paedagogica_10-2005-1_11.pdf?sequence=1
- Lazarová, B., & Prokopová, A. (2004). Učitelé a jejich další vzdělávání: K některým psychologickým aspektům. *Pedagogika*, 54(2), 261–273 [cit. 21. 11. 2014]. Dostupné z: <http://pages.pdf.cuni.cz/pedagogika/?p=1812>
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A., & Hopkins, D. (2006). *Seven strong claims about successful school leadership*, Nottingham: National College for School Leadership.
- Leithwood, K., & Riehl, C. (2005). What we know about successful school leadership. In Firestone, W., & Riehl, C. (Eds.). *A new agenda: Directions for research on educational leadership*, 2–47. New York: Teachers' College Press.
- Lipowsky, F. (2006). Auf den Lehrer kommt es an. Empirische Evidenzen für Zusammenhänge zwischen Lehrerkompetenzen, Lehrerhandeln und dem Lernen der Schüler. *Zeitschrift für Pädagogik*, 51(1), 47–70 [cit. 21. 11. 2014]. Dostupné z: http://www.pedocs.de/volltexte/2013/7370/pdf/Lipowsky_Auf_den_Lehrer_kommt_es_an.pdf
- Lukas, J. (2009). Vztahy mezi učiteli a řediteli na základních školách – přehled relevantních výzkumů. *Studia Paedagogica*, 14 (1), 127–146 [cit. 21. 11. 2014]. Dostupné z: <http://www.phil.muni.cz/journals/index.php/studia-paedagogica/article/view/75>
- Mandíková, D., & Palečková, J. (2007). Videostudie TIMSS 1999 – jak se vyučuje přírodním vědám v různých zemích. *Pedagogika*, 57(3), 238–250 [cit. 21. 11. 2014]. Dostupné z: <http://pages.pdf.cuni.cz/pedagogika/?p=1290>
- Mareš, J., Slavík, J., Svatoš, T., & Švec, V. (1996). *Učitelovo pojetí výuky*. Brno: Masarykova univerzita.
- Mareš, J. (2001). Sociální klima školy. In Čáp, J., & Mareš, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 581–596
- Marzano, R. J., Waters, T., & McNulty, B. (2003). *School leadership that works: From research to results*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Mullen, C. A., & Lick, D. (Eds.). (1999). *New Directions in Mentoring: Creating a Culture of Synergy*. London: Falmer Press.
- Najvar, P., Najvarová, V., Janík, T., & Šebestová, S. (2011). *Videostudie v pedagogickém výzkumu*. Brno: Paido.
- OECD (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*. OECD Publishing [cit. 21. 11. 2014]. Dostupné z: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264068780-en>
- OECD (2013). *Teaching and learning international survey TALIS 2013 conceptual framework* [cit. 21. 11. 2014]. Dostupné z: http://www.oecd.org/edu/school/TALIS%20Conceptual%20Framework_FINAL.pdf

- OECD (2014). *TALIS 2013 Results: an international perspective on teaching and learning*. TALIS. OECD publishing [cit. 21. 11. 2014]. Dostupné z: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264196261-en>
- Píšová, M., & Duschinská, K. (2011). *Mentoring v učitelství*. Praha: Pedagogická fakulta UK.
- Pol, M., Hloušková, L., Lazarová, B., Novotný, P., & Sedláček, M. (2013). *Když se školy učí*. Brno: Masarykova univerzita.
- Průcha, J. (2002). Sociální klima ve třídách českých škol: Porovnání nálezů z empirických šetření. Sborník prací filozofické fakulty Brněnské univerzity. *Studia paedagogica*, 7, 63–76 [cit. 21. 11. 2014]. Dostupné z: <http://www.phil.muni.cz/journals/index.php/studia-paedagogica/article/view/375/531>
- Průcha, J. (2004). *Interkulturní psychologie. Sociopsychologické zkoumání kultur, etnik, ras a národů*. Praha: Portál.
- Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J. (2003). *Pedagogický slovník*, Praha: Portál.
- Robinson, V., Hohepa, M., & Lloyd, D. (2009). *School leadership and student outcomes: Identifying what works and why: Best evidence synthesis*. Wellington: New Zealand, Ministry of Education.
- Roth, K. J., Druker, S. L., Garnier, H., Lemmens, M., Chen, C., Kawanaka, T., & Gallimore, R. (2006). *Teaching science in five countries: Results from the TIMSS 1999 video study*. Washington, DC: U.S. Department of Education.
- Santiago, P., Gilmore, A., Nusche, D., & Sammons, P. (2012), *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Czech Republic 2012*. OECD Publishing [cit. 21. 11. 2014]. Dostupné z: http://www.oecd-ilibrary.org/education/oecd-reviews-of-evaluation-and-assessment-in-education-czech-republic-2012_9789264116788-en
- Sedláček, M. (2008). Řízení školy na vesnici: Případová studie. *Studia Paedagogica*, 13(1), 85–101 [cit. 21. 11. 2014]. Dostupné z: <http://www.phil.muni.cz/journals/index.php/studia-paedagogica/article/view/197>
- Seebauerová, R. (2007). Proměny subjektivních teorií u studentů učitelství od začátku studia do konce čtvrtého semestru. *Pedagogická orientace*, 17(3), 53–65 [cit. 21. 11. 2014]. Dostupné z: http://www.ped.muni.cz/pedor/archiv/2007/pedor07_3_promenysubjektivnichteoriistudentuucitelstvi_seebauerova.pdf
- Seidel, T., & Prenzel, M. (2006). Stability of teaching patterns in physics instruction: Findings from a video study. *Learning and instruction*, 16(3), 228–240.
- Seidel, T., Prenzel, M., Rimmele, R., Dalehefte, I. M., Herweg, C., Kobarg, M., & Schwindt, K. (2008). Pohledy na výuku fyziky v Německu: souhrnné výsledky videostudie IPN. *Orbis scholae*, 2(1), 115–136 [cit. 21. 11. 2014]. Dostupné z: http://www.orbisscholae.cz/archiv/2008/2008_1_06.pdf
- Senge, P. (1990). *The Fifth Discipline*. New York: Doubleday.
- Scheerens, J. (Ed.) (2012). *School leadership effects revisited: Review and meta-analysis of empirical studies*. London: Springer.
- Starý, K., Dvořák, D., Greger, D., & Duschinská, K. (2012). *Profesní rozvoj učitelů: Podpora učitelů pro zlepšování výsledků žáků*. Praha: Karolinum.
- Stodolsky, S. S. (1988). *The subject matters*. Chicago: University of Chicago Press.

- Stoll, L., & Seashore-Louis, K. (2007). *Professional learning communities: Divergence, depth and dilemmas*. Maidenhead: McGraw-Hill International.
- Straková, J. (2010). Pedagogické činnosti českých učitelů v mezinárodním srovnání. *Pedagogika*, 60(3–4), 81–96 [cit. 21. 11. 2014]. Dostupné z: <http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=1688>
- Straková, J., Spilková, V., Friedlaenderová, H., Hanzák, T., & Simonová, J. (2014). Profesní přesvědčení učitelů základních škol a studentů fakult připravujících budoucí učitele. *Pedagogika*, 64(1), 34–65 [cit. 21. 11. 2014]. Dostupné z: <http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=1498>
- Svoboda, E., & Höfer, G. (2006/2007). Názory a postoje žáků k výuce fyziky. *Matematika, fyzika, informatika*, 16(4), s. 212–223 [cit. 21. 11. 2014]. Dostupné z: http://www.mfi.upol.cz/old/MFI_16_pdf/Fyz_16_4.pdf
- Švec, V. (2005). *Od implicitních teorií výuky k implicitním pedagogickým znalostem*. Brno: Paido.
- Townsend, T., & MacBeath, J. (2011). Leadership for learning: paradoxes, paradigms and principles. In Townsend, T., & MacBeath, J. (Eds.) *International Handbook of Leadership for Learning*, s. 1–28. Rotterdam: Springer.
- Urbánek, P. (2006). Klima učitelských sborů ZŠ: empirická zjištění. In *Sborník z XIV. konference ČAPV v Plzni* [cit. 21. 11. 2014]. Dostupné z: <http://www.kpg.zcu.cz/capv/HTML/105/105.pdf>
- Urbánek, P. (2011). Učitelské sbory základních škol: dvě odlišné profesní subkulturny? In Walterová, E. et al: *Dva světy základní školy? Úskalí přechodu z 1. na 2. stupeň*. UK Praha: Karolinum.
- Urbánek, P., Dvořák, D., & Starý, K. (2014). Dynamika sociálního klimatu učitelských sborů v době reformy. *Orbis scholae*, 8 (1), 65–78 [cit. 21. 11. 2014]. Dostupné z: http://www.orbisscholae.cz/archiv/2014/2014_1_04.pdf
- Vašutová, J. (2004). *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido.
- Vieluf S., Kaplan, D., Klieme, E., & Bayer, S. (2012). *Teaching Practices and Pedagogical Innovation: Evidence from TALIS*. OECD Publishing [cit. 21. 11. 2014]. Dostupné z: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264123540-en>

Analytická zpráva z šetření TALIS 2013

Analytická zpráva byla zpracována kolektivem složeným z pracovníků České školní inspekce a externích institucí. Česká školní inspekce usiluje o úzkou spolupráci s nejrůznějšími institucemi zabývajícími se teoretickými či praktickými aspekty školství a vzdělávání, s cílem propojovat vědecké přístupy a fundovaná akademická zjištění s poznatky přímé pedagogické praxe a s podklady vzešlými z inspekční či projektové činnosti. Všichni autoři publikace byli součástí projektového týmu České školní inspekce, vedení jejich domovských institucí za jejich laskavé uvolnění pro práci na tomto projektu Česká školní inspekce děkuje.

Na publikaci spolupracovali:

Mgr. Vendula Kašparová (Česká školní inspekce)

Mgr. Anna Holečková, Ph.D. (Scio)

Mgr. Jan Hučín (Scio)

doc. PhDr. Tomáš Janík, Ph.D., M.Ed. (Institut výzkumu školního vzdělávání PedF MU Brno)

Mgr. Petr Najvar, Ph.D. (Institut výzkumu školního vzdělávání PedF MU Brno)

doc. PhDr. Michaela Píšová, M.A., Ph.D. (Institut výzkumu školního vzdělávání PedF MU Brno)

Mgr. Eva Potužníková (samostatné expertní činnosti v oblasti vzdělávání)

PhDr. Ing. Petr Soukup (Institut sociologických studií FSV UK Praha)

Mgr. Martina Ševců (Česká školní inspekce)

Za přečtení publikace ve fázi její přípravy a za cenné připomínky děkujeme RNDr. Janě Palečkové (Česká školní inspekce) a Mgr. Jaroslavu Šterclovi (Asociace pedagogů základního školství ČR).

Jazykové korektury: PaedDr. Marie Javorková

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

Česká školní inspekce
Praha 2015