



Výsledky šetření TALIS 2018

UČITELÉ A ŘEDITELÉ ŠKOL JAKO RESPEKTOVANÍ
PROFESIONÁLOVÉ

ČÁST II



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



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY





PEDAGOGICKÁ
FAKULTA
Univerzita Karlova

Výsledky šetření TALIS 2018

Učitelé a ředitelé škol jako respektovaní profesionálové

Část II

Podrobný český výtah s komentáři

Obsah

Kapitola 1: Implikace výsledků TALIS pro vzdělávací politiku	7
Profesionalita učitelů a vedoucích pracovníků škol	7
<i>Profesionalita učitelů jako zastřešující rámec pro TALIS 2018</i>	7
<i>TALIS 2018: výsledky a doporučení pro vzdělávací politiku</i>	9
Získávání a výběr vysoce kvalitních kandidátů do přípravných programů pro učitele a přípravu k vedení	17
<i>Cíl: Monitorovat dynamiku pracovní síly za účelem vybudování různorodé a motivované pracovní síly</i>	17
<i>Cíl: Zvyšovat prestiž učitelské profese jako klíčového atributu její atraktivity</i>	19
Profesní rozvoj učitelů prostřednictvím vysoce kvalitní pregraduální přípravy a dalšího profesního rozvoje	21
<i>Cíl: Poskytnout budoucím učitelům a vedoucím pracovníkům škol vysoce kvalitní počáteční nebo pregraduální přípravu a propojit ji s dalším (celoživotním) profesním rozvojem</i>	21
<i>Cíl: Poskytovat vysoce kvalitní další profesní rozvoj se zaměřením na prioritní oblasti</i>	24
<i>Cíl: Odstraňovat překážky v účasti učitelů na profesním rozvoji</i>	26
Podpora rozvoje učitelů prostřednictvím uvádění do praxe, mentoringu a spolupráce	27
<i>Cíl: Poskytovat začínajícím učitelům a nově jmenovaným ředitelům na míru vytvořenou podporu</i>	28
<i>Cíl: Maximálně využívat čas učitelů k podpoře kvalitní výuky a používání efektivních vyučovacích metod</i>	31
<i>Cíl: Budovat klima školy a třídy, které napomáhá učení a pohodě žáků</i>	33
<i>Cíl: Rozvíjet ve školách kulturu spolupráce</i>	34
<i>Cíl: Podporovat mentoring a zpětnou vazbu od kolegů jako klíčové atributy profesní práce</i>	36
Zmocnění učitelů prostřednictvím autonomie, participace na vedení a příležitosti pro kariérní postup	38
<i>Cíl: Podporovat vedení (leadership) na všech úrovních systému</i>	38
<i>Cíl: Maximálně využívat čas ředitelů k podpoře pedagogického vedení</i>	43
<i>Cíl: Propojovat hodnocení učitelů s jejich kariérním postupem</i>	44
Udržení učitelů prostřednictvím naplňujících a odměňujících pracovních podmínek, pocitů pohody a uspokojujících pracovních pozic	45
<i>Cíl: Budovat motivované a efektivní učitele a ředitele prostřednictvím atraktivních pracovních podmínek</i>	46
<i>Cíl: Snižovat stres a zvyšovat pocity pohody</i>	50
<i>Cíl: Podporovat intelektuální naplnění z výkonu profese s cílem zvýšit spokojenost s prací</i>	54
<i>Cíl: Posílit pocit profesního naplnění učitelů prostřednictvím zvyšování subjektivně vnímané profesní zdatnosti</i>	59
Odkazy	61
Kapitola 2: Zvyšování prestiže a statusu učitelské profese	69
Terminologické okénko	69
Hlavní zjištění	70
Úvod do kapitoly	71
Prestiž a status profese jako prvky její atraktivity	72
<i>Jak učitelé vnímají prestiž učitelské profese?</i>	72
<i>Pohledy ředitelů a společnosti na hodnotu učitelské profese</i>	79
Spokojenost učitelů s profesí a s prací ve stávajícím pracovním prostředí	81
<i>Spokojenost učitelů s prací</i>	83
<i>Co vede k pracovní spokojenosti učitelů</i>	90
<i>Spokojenost ředitelů s jejich prací (pracovním prostředím a profesí)</i>	94
Zdroj a úroveň stresu mezi učiteli a vedoucími pracovníky škol	96
<i>Úroveň stresu učitelů</i>	96
<i>Zdroje stresu učitelů a ředitelů</i>	99
<i>Počet pracovních hodin a stres</i>	102
<i>Co řídí úroveň stresu učitelů</i>	105
Riziko dobrovolných odchodů učitelů z profese	108
Odkazy	114
Kapitola 3: Poskytování jistých, flexibilních a uznávaných pracovních míst učitelům a vedoucím pracovníkům škol	121
Hlavní zjištění	121
Úvod do kapitoly	122

Jistota zaměstnání a časová flexibilita ve školách	124
<i>Učitelé s pracovní smlouvou na dobu určitou</i>	125
<i>Učitelé a ředitelé pracující na částečný úvazek</i>	129
<i>Učitelé pracující ve více školách</i>	135
<i>Jak souvisí jistota zaměstnání a pružná pracovní doba se sebedůvěrou učitele a pohodou na pracovišti</i>	137
Formální hodnocení učitele	139
<i>Četnost a zdroje hodnocení učitelů</i>	142
<i>Metody hodnocení učitelů</i>	145
<i>Důsledky hodnocení učitelů</i>	147
Spokojenost učitelů a ředitelů s jejich platem a dalšími podmínkami zaměstnání	151
<i>Spokojenost učitelů a ředitelů s platem</i>	152
<i>Spokojenost učitelů a ředitelů s ostatními podmínkami</i>	155
<i>Jak spokojenost učitelů s platem a pracovními podmínkami souvisí s udržením učitele v profesi</i>	158
Odkazy	164
Kapitola 4: Podpora spolupráce s cílem zvýšení profesionality učitelů	171
Hlavní zjištění	171
Úvod do kapitoly	172
Jakým způsobem učitelé spolupracují?	173
<i>Spolupráce učitelů</i>	174
<i>Interakce učitelů – diskuse s učiteli, výměna materiálů a koordinace výuky mezi učiteli</i>	175
<i>Profesní spolupráce</i>	178
<i>Změna spolupráce v průběhu času</i>	184
<i>Jak spolupráce učitelů souvisí s dalšími dimenzemi profesionality učitelů</i>	187
<i>Mezinárodní mobilita učitelů</i>	190
<i>Kolegiální vztahy učitelů</i>	191
<i>Úloha vedoucích pracovníků škol při podpoře spolupráce</i>	195
Jak učitelé využívají zpětnou vazbu?	198
<i>Prevalence zpětné vazby</i>	199
<i>Zdroje zpětné vazby</i>	201
<i>Metody zpětné vazby</i>	202
<i>Jak učitelé vnímají dopady zpětné vazby</i>	206
<i>Formy zpětné vazby, které učitelé považují za užitečné</i>	209
Odkazy	211
Kapitola 5: Posílení postavení učitelů a vedoucích pracovníků škol	217
Hlavní zjištění	217
Terminologické okénko	218
Úvod do kapitoly	219
Posílení rozhodovacích pravomocí školy	220
<i>Distribuce odpovědností mezi školami a aktéry mimo školu</i>	221
<i>Distribuce zodpovědností v rámci školy</i>	226
Podpora vedoucí úlohy ředitelů	231
<i>Povinnosti ředitelů ve škole</i>	231
<i>Typy vedení, které používají ředitelé</i>	234
<i>Pedagogické vedení a aktivity pedagogického vedení</i>	235
<i>Administrativní vedení a aktivity administrativního vedení</i>	240
<i>Systémové vedení a aktivity systémového vedení</i>	241
<i>Změny ve způsobu vedení škol mezi roky 2013 a 2018</i>	242
<i>Analýza systémového vedení: rodiče a komunity</i>	242
<i>Jak ředitelé vnímají podporu ze strany úřadů a svůj vlastní politický vliv</i>	244
Vedoucí úloha učitelů	245
<i>Povinnosti učitelů ve škole</i>	245
<i>Mají učitelé pod kontrolou svoji práci?</i>	248
<i>Aktivity učitelů směřující k dosažení akademického úspěchu studentů</i>	253
<i>Vztahy učitelů s tvůrci politik a médií</i>	255
Odkazy	259



„Tento výstup lze použít v souladu s licenčními podmínkami Creative Commons BY 4.0 International (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/legalcode>)“

Kapitola 1: Implikace výsledků TALIS pro vzdělávací politiku

Mezinárodní zpráva o výsledcích mezinárodního šetření **Teaching and Learning International Survey (TALIS)** realizovaného v roce 2018 se zaměřuje na různé dimenze profesionality učitelů a vedení škol. První díl, *Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*, vydaný v roce 2019, prozkoumal vyučovací postupy, měnící se kontexty výuky a dimenze znalostí a dovedností učitele a vedení škol. Tento druhý díl, *Teachers and School Leaders as Valued Professionals*, se zabývá prestiží a oblíbeností učitelské profese, systémy ochrany, flexibilitou práce, odměňováním učitelů a vedoucích pracovníků škol v průběhu jejich kariéry, mírou profesní spolupráce a kolegiálních vztahů v rámci škol a mírou autonomie a participace na vedení, které jsou učitelům a vedoucím pracovníkům škol v zaměstnání poskytovány. Kapitola 1 shrnuje hlavní zjištění prezentovaná v obou výše uvedených publikacích. Zároveň na jejich základě nabízí doporučení pro vzdělávací politiku a diskutuje kompromisy, které by měly být zvažovány tvůrci vzdělávacích politik při koncipování politik týkajících se učitelů.

Profesionalita učitelů a vedoucích pracovníků škol

Profesionalita učitelů jako zastřešující rámec pro TALIS 2018

Znalosti a dovednosti jsou v dnešních ekonomikách a společnostech klíčem k individuálnímu i kolektivnímu úspěchu. To vytváří vysoké nároky na vzdělávací systémy a jejich učitele a vedení škol. Od učitelů se očekává, že budou mít hluboké a široké porozumění tomu, co učí, a žákům, které učí. Očekává se od nich také, že porozumí vztahu mezi výzkumem, teorií a praxí, a že budou mít badatelské a výzkumné dovednosti a stanou se de-facto celoživotními studenty, kteří neustále rostou ve své profesi. Od učitelů se však také očekává, že budou plnit i další úkoly, především, že usnadní rozvoj sociálních a emocionálních dovedností svých žáků, budou umět reagovat na jejich individuální rozdíly a spolupracovat s rodiči i ostatními učiteli, aby zajistili jejich holistický rozvoj.

Významné jsou v tomto ohledu i nároky na vedoucí pracovníky škol. V mnoha vzdělávacích systémech se od vedoucích pracovníků škol očekává nejen správa a řízení škol, ale také vytvoření podmínek vedoucích ke zlepšení výuky a učení. Mezi tyto činnosti patří zejména vypracovávání plánu na zlepšení školy, podpora účasti učitelů na efektivním profesním rozvoji a jejich vzájemné spolupráce, ale také zajišťování poradenství žákům a informování rodičů ohledně jejich pokroku a v neposlední řadě zapojení školy do sítě škol a místní komunity. To vše komunity od vedení škol a učitelů očekávají. Zásadní otázkou nicméně je, jak mohou komunity co nejlépe podpořit školy při plnění těchto úkolů.

Je zjevné, že jsou učitelé i vedoucí pracovníci škol v centru jakéhokoli pokusu o zlepšení kvality vzdělávání. Za desítky let výzkumů bylo zjištěno, že učitelé a vedoucí pracovníci škol vytvářejí kvalitu výuky, která pak významně ovlivňuje výsledky žáků (Barber a Mourshed, 2009; Darling-Hammond, 2017; OECD, 2018). Není

tedy divu, že vzdělávací systémy hledají cesty, jak přilákat, rozvíjet a udržet kvalitní učitele a vedoucí pracovníky (OECD, 2005).

Mezinárodní šetření *Teaching and Learning (TALIS)* definuje učitele jako jedince, kteří poskytují výuku v programech na dané vzdělávací úrovni, a ředitele jako vedoucí pracovníky svých škol. TALIS se prostřednictvím shromážděných údajů a informací snaží přispět k debatě o učitelském povolání jako profesi (*teaching as a profession*) (Guerriero, 2017; Ingersoll a Collins, 2018), která se opírá o pět klíčových pilířů, viz obr. II. 1. 1, viz:

1. Znalostní a dovednostní základnu (*knowledge and skills base*) která obsahuje sdílené specializované znalosti a bývá vymezena standardy pro vstup do profese, přípravným vzděláváním a dalším profesním rozvojem.
2. Kariérní, resp. profesní příležitosti (*career opportunities*) a pracovní předpisy vztahující se k učitelskému povolání, např. smluvní vztahy poskytující ochranu a flexibilitu, ale také kompetitivní struktury odměňování srovnatelné s profesními kritérii, systémy a mechanismy hodnocení a prostor pro kariérní růst. Podrobněji viz kapitola 3.
3. Sdílené vedení a kulturu spolupráce (*peer opportunities and collaborative culture*), která je závislá na sebeřízených a kolegiálních profesních komunitách, které dávají prostor pro spolupráci a poskytují zpětnou vazbu k podpoře profesní praxe a posílení kolektivní identity profese. Podrobněji viz kapitola 4.
4. Odpovědnost a autonomie (*responsibility and autonomy*) vymezené stanovenou mírou autonomie a participace na vedení, které jsou učitelům a vedení škol poskytovány v jejich každodenní práci k rozhodování, k uplatňování odborného úsudku a k informování tvůrců vzdělávací politiky na všech úrovních vzdělávacího systému tak, aby mohla profese vzkvétat. Podrobněji viz kapitola 5.
5. Prestiž a oblíbenost (*prestige and standing*) profese vymezené etickými standardy kladenými na pracovníky ve školství, intelektuální a profesní náplní práce, ale i vnímané společenské hodnoty a oblíbenosti ve vztahu k dalším povoláním. Podrobněji viz kapitola 2.

Obrázek II. 1.1. Pět pilířů učitelské profese

Zdroj: OECD, TALIS 2018, Obrázek II. 1.1.

Pomocí těchto pěti pilířů tato zpráva zkoumá různé atributy učitelské profesionality prostřednictvím řady různých ukazatelů/indikátorů, a to od ukazatelů založených na objektivních faktech, až po ukazatele postihující více subjektivní faktory. Zároveň tato zpráva zkoumá nástroje, které zvyšují míru profesionality učitelů a vedoucích pracovníků škol.

TALIS 2018: výsledky a doporučení pro vzdělávací politiku

Každá profese se opírá o specializovaný soubor znalostí a dovedností, z nichž odborníci čerpají svoji legitimitu a prestiž. První díl mezinárodní zprávy TALIS 2018 ukázal, jak učitelé a ředitelé škol nahlíží na svoji každodenní praxi a jak rozvíjejí své znalosti a dovednosti, aby mohli žákům a studentům pomoci budovat jejich kognitivní, sociálně-emoční a akademické znalosti a dovednosti potřebné v dnešním měnícím se světě. Zároveň ukázal, jak moc se změnilo prostředí výuky mezi lety 2008 a 2013 (tj. mezi jednotlivými cykly TALIS). Zkoumal souvislosti mezi obsahem a rysy počátečního vzdělávání učitelů a jejich dalšího profesního rozvoje a pocity připravenosti na práci, self-efficacy učitelů¹ a jejich pracovní spokojenost atp. Tedy do jaké

¹ Poznámka: self-efficacy (do češtiny se jen výjimečně překládá, například jako vnímání vlastní účinnosti, vnímaná osobní účinnost, vnímaná profesní zdatnost, nebo sebedůvěra ve vlastní (profesní) znalosti a dovednosti). Self-efficacy je psychologický koncept kanadsko-amerického psychologa Alberta Bandury. Koncept je zkoumán zejména v rámci sociální psychologie a psychologie osobnosti vedle dalších „self“ konceptů jako self-esteem, self-evaluation a dalších. Self-efficacy je definované jako sebedůvěra ve vlastní schopnosti, sebeúčinnost, sebeuplatnění, přesvědčení o vlastní způsobilosti plánovat a jednat způsobem nezbytným k dosažení nějakého cíle, zvládnutí nějaké situace či úkolu v nejšířím slova smyslu.“ (viz <https://cs.wikipedia.org/wiki/Self-efficacy>).

míry znalosti a dovednosti učitelů a ředitelů škol podporují jejich práci, a ve kterých oblastech se mohou dále rozvíjet.

Charakteristiky profesních povolání se však neomezují pouze na jejich znalostní a dovednostní základnu. Historicky byly profese definovány také v závislosti na vlastním odborném úsudku členů profesní komunity, autonomie jejich rozhodování, budování specializovaného souboru znalostí a dovedností a kolegiální povaze profesní komunity regulované jasnými standardy (Evans, 2008). S ohledem na učitelskou profesi byly navrženy následující klíčové atributy pro charakterizaci učitelů nebo vedení škol jako profesionálů:

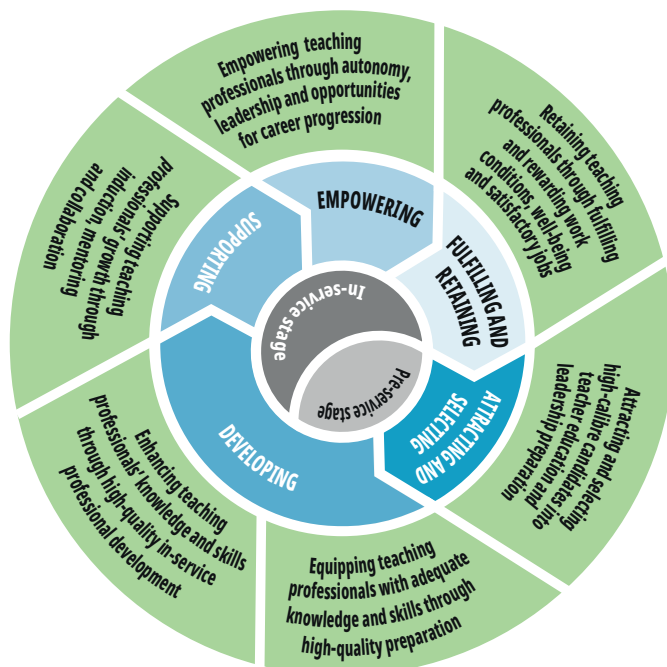
1. individuální i kolektivní zvládnutí základní znalostní báze;
2. rozvoj a využití specifických dovedností;
3. aplikace odborného úsudku v jejich každodenní praxi;
4. samostatnost při rozhodování;
5. kvalitní počáteční a průběžné vzdělávání;
6. kolegiální spolupráce s ostatními příslušníky profese;
7. samoregulace odbornou komunitou nebo orgánem na základě jasných standardů;
8. etický rozměr profese podpořený smyslem pro veřejnou službu a sociální odpovědnost;
9. prestiž a status profese, které se odvíjejí především od existence dalších atributů (Guerriero, 2017; Ingersoll a Collins, 2018; OECD, 2016; Price and Weatherby, 2018; Rowan, 1994; Schleicher, 2018).

Tato první kapitola druhého dílu Zprávy TALIS 2018 shrnuje hlavní zjištění obou dílů mezinárodních zpráv a nabízí ukazatele, které je třeba vzít v úvahu při navrhování politik zaměřených na učitele. Následná kapitola 2 se zaměřuje na *pilíř prestiže učitelské profese* a zkoumá, do jaké míry se učitelé a vedení škol domnívají, že si jejich profese společnost váží. Zkoumá míru pracovní spokojenosti učitelů a míru a zdroje jejich stresu, stejně tak jako to, jak pracovní podmínky učitelů souvisí s jejich odchody z profese. Kapitola 3 se poté věnuje *pilíři kariérních příležitostí* a popisuje pracovní podmínky učitelů a vedoucích pracovníků škol z hlediska jistoty a flexibility zaměstnání, procesů hodnocení a spokojenosti učitelů se strukturami odměňování a dalšími pracovními podmínkami. V kapitole 4 se pozornost přesouvá na *pilíř sdíleného vedení a kultury spolupráce*. Kapitola se zabývá aspekty vzájemné spolupráce učitelů z hlediska jejich frekvence, forem a toho, jak spolupráce utváří jejich odbornost a spokojenost s prací. Zároveň se věnuje problematice kolegiality učitelů a kvality jejich mezilidských vztahů jako základny pro utváření pracovního prostředí založeného na spolupráci, poskytování zpětné vazby, kterou potřebují ke zlepšení své pedagogické praxe. Poslední kapitola 5 se zaměřuje na *pilíř odpovědnosti a autonomie* a potenciál vedení škol utvářet efektivní vzdělávací prostředí a v konečném důsledku také prostor pro efektivní učení žáků a studentů.

Následující text je věnován strategiím, které vedou k podpoře zkvalitnění pracovního prostředí učitelů, a politikám podporujícím zaměstnance škol k dosažení kvalitního vzdělání. Text je organizován dle modelu učitelé dráhy, viz obrázek II. 1. 2:

1. získávání a výběr vysoce kvalitních kandidátů do přípravných programů pro učitele a přípravu k vedení (*leadership preparation*);
2. profesní rozvoj učitelů prostřednictvím vysoce kvalitní pregraduální přípravy a dalšího (celoživotního) profesního rozvoje;
3. podpora profesního rozvoje učitelů prostřednictvím uvádění do praxe, mentoringu a spolupráce;
4. zmocnění učitelů prostřednictvím autonomie, participace na vedení a příležitostí pro kariérní postup;
5. udržení učitelů prostřednictvím vytváření uspokojujících a naplňujících pracovních podmínek, které umožní ocenění jejich práce, naplnění jejich profesních potřeb, podporují jejich pocit pohody a uspokojení z práce.

Obrázek II. 1.2. Model profesní dráhy učitelé kariéry



Zdroj: OECD, TALIS 2018, Obrázek II. 1.2. Převzato z OECD (2019), *A Flying Start: Improving Initial Teacher Preparation Systems*, OECD Publishing, Paris, Figure 1.1..

V následujícím textu budou prezentována doporučení pro vzdělávací politiku. Tato doporučení jsou ke zvážení při hledání cest ke zdokonalování v oblastech výše definovaných obecných cílů učitelské profese. Stanovená doporučení staví na výsledcích šetření TALIS 2018 a dalších výzkumech. Pokud není uvedeno jinak, zjištění TALIS uvedená v této kapitole se týkají nižšího sekundárního stupně vzdělávání (ISCED 2). Číslování zdrojových tabulek udává, zda jsou tato zjištění diskutována ve výsledcích TALIS 2018 (svazek I) (OECD, 2019), např. *Tabulka I.x.x*, nebo ve výsledcích TALIS 2018 (svazek II.), např. *Tabulka II.x.x*. Ne všechny tabulky, na které se v tomto textu odkazujeme, jsou z důvodu rozsahu textu jeho součástí, konkrétní tabulky si čtenář může dohledat v originálních reportech na webových stránkách TALIS: <https://www.oecd.org/education/talis-2018-results-volume-ii-19cf08df-en.htm>.

Je důležité poznamenat, že s ohledem na design šetření nelze ve vztazích identifikovaných v TALIS zjistit kauzalitu a určit, co je ve vztahu příčinou a co je následkem. Navíc neexistuje žádný jednotný univerzálně platný přístup k navrhování politik zaměřených na učitele a učitelskou profesi. Při výběru z různých možností musí vlády brát v úvahu kontexty, specifika a omezení svých vlastních vzdělávacích systémů stejně tak jako širokou škálu důkazů, se kterými přicházejí relevantní empirické studie, které mohou podpořit a podložit jejich politická rozhodnutí. V souladu s tím by měly být politické ukazatele, cíle a doporučení pro vzdělávací politiku, uvedené v dalších částech textu, interpretovány jako návrhy OECD založené na výsledcích analýzy a dalších empirických důkazech.

Tabulka II. 1. 1 mapuje, jak se každá z výše uvedených kategorií profesní kariéry učitelů propojuje s cíli a doporučeními pro vzdělávací politiku. Tabulka rovněž zahrnuje příklady politik z různých vzdělávacích systémů, které se snaží podpořit dosažení v tabulce uvedených cílů.

Tabulka II. 1.1. TALIS 2018: cíle a doporučení pro vzdělávací politiku

Fáze modelu profesní kariéry učitelství	Cíle a doporučení pro vzdělávací politiku	Příklady vzdělávací politiky z různých zemí
<p>Získávání a výběr vysoce kvalitních kandidátů do přípravných programů pro učitele a přípravu k vedení</p>	<p>Monitorovat dynamiku pracovní síly za účelem vybudování různorodé a motivované pracovní síly</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Monitorujte a předpověďte budoucí potřeby lidských zdrojů a připravte se na obnovu pracovní síly učitelů a ředitelů. 2. Navrhněte účinné náborové kampaně povzbuzující muže i ženy, aby se připojili k řadám učitelů a vedoucím pracovníkům škol. 3. Vybírejte pro učitelskou profesi kandidáty, kteří vykazují vysokou míru vnitřní motivace. 	<p><i>Federal Equal Treatment Act</i> na podporu žen ve vedení škol v Rakousku (viz Box I. 3. 2).</p> <p><i>The National Academy for the Teaching Profession</i> na posílení prestiže a atraktivity profese ve Švédsku (viz Box II. 2. 1).</p> <p>Vzbuzování zájmu o profesi u mládeže prostřednictvím školních programů v Estonsku (viz Box II. 2. 1).</p>

	<p>Zvyšovat prestiž učitelé profese jako klíčové součásti její atraktivitu</p> <p>4. Navrhněte efektivní komunikační prostředky a mediální kampaně k propagaci komplexnosti a intelektuální náročnosti učitelé profese a přínosu učitelů pro společnost.</p> <p>5. Rozvíjejte systémový přístup ke zvyšování prestiže a statusu profese za účelem získávání kvalitních kandidátů na učitelé a vedoucí pozice ve školách.</p>	
<p>Profesní rozvoj učitelů prostřednictvím vysoce kvalitní pregraduální přípravy a dalšího (celoživotního) profesního rozvoje</p>	<p>Poskytnout budoucím učitelům a vedoucím pracovníkům škol vysoce kvalitní počáteční nebo pregraduální přípravu a propojit ji s dalším (celoživotním) profesním rozvojem</p> <p>6. Otevřete alternativní cesty ke vstupu do profese při současném zachování kvality vzdělávání</p> <p>7. Vytvářejte přípravné vzdělávání vedoucích pracovníků škol.</p> <p>8. Zajistěte provázanost náplní počátečního a dalšího profesního vzdělávání učitelů.</p>	<p>Národní standardy pro vzdělávání učitelů v Estonsku (viz Box I. 4. 2).</p> <p><i>Leaders in Education Programme</i> na podporu vedoucích pracovníků ve školství v Singapuru (viz Box I. 4. 4).</p> <p><i>Enlaces</i> – v rámci ICT programu v Chile byla zahájena činnost centra inovací a výuky zkvalitňované technologiemi pro venkovské školy (viz see Box I. 2. 1).</p> <p><i>Digital Education Policy v Izraeli</i> zahrnuje souvislosti mezi kurikulárními cíli, dovednostmi pro 21. století a technologiemi řízeným vzděláváním (viz (see Box I. 2. 1).</p>
	<p>Poskytovat vysoce kvalitní další profesní rozvoj se zaměřením na prioritní oblasti</p> <p>9. Podporujte ve školách na spolupráci založený aktivní profesní rozvoj, jenž odpovídá místním potřebám a je přizpůsobený specifickým podmínkám škol.</p> <p>10. Přizpůsobte podporu začlenění informačních a komunikačních technologií (ICT) do výuky potřebám škol a šíření dobré praxe.</p> <p>11. Zařadte do kurikula přípravného a dalšího vzdělávání učitelů výukové strategie pro výuku v rozmanitých prostředích.</p> <p>12. Posilujte odbornou přípravu učitelů v oblasti výuky žáků se specifickými vzdělávacími potřebami.</p>	<p>Koučování jako efektivní forma profesního rozvoje – ukázka z Brazílie (viz see Box I. 5. 3).</p> <p>Rozvoj schopností učitelů fungovat v různorodých vzdělávacích prostředích v Albertě (Kanada) a ve Švédsku (viz see Box I. 5. 7).</p> <p>Mobilní interkulturní týmy a výuky mateřských jazyků v rámci migračních iniciativ v Rakousku (viz Box I. 3. 7).</p> <p>Podněty a možnosti spojené s potřebami profesního rozvoje učitelů v Gruzii a Itálii (viz Box I. 5. 8).</p>
	<p>Odstraňovat překážky v účasti učitelů na profesním rozvoji</p> <p>13. Vyhraďte čas na účast na profesním rozvoji.</p> <p>14. Vytvářejte a rozvíjejte pobídky k účasti v profesním rozvoji.</p>	

<p>Podpora profesního rozvoje učitelů prostřednictvím uvádění do praxe, mentoringu a spolupráce</p>	<p>Poskytovat začínajícím učitelům a nově jmenovaným ředitelům na míru vytvořenou podporu</p> <p>15. Přezkoumejte rozmístění začínajících učitelů ve školách.</p> <p>16. Poskytněte ředitelům škol aktivní roli v přípravě a rozvoji příležitosti uvádění do praxe a mentoringu s cílem maximalizovat zapojení začínajících učitelů.</p> <p>17. Vytvořte programy mentoringu pro nově jmenované ředitele škol.</p>	<p>Prvky programů efektivního uvádění do praxe v USA (viz Box I. 4. 5).</p> <p>Metodologické asociace v Kazachstánu a sítě vzdělávacích priorit ve Francii pro podporu spolupráce učitelů ve školách (viz Box II. 4. 5).</p> <p>Strukturované týmové vyučování v Rakousku (viz Box II. 4. 2).</p>
	<p>Maximálně využívat čas učitelů k podpoře kvalitní výuky a používání efektivních vyučovacích metod.</p> <p>18. Podporujte učitele v užívání efektivních vyučovacích metod.</p> <p>19. Přehodnoťte rozvrhy učitelů a časové a prostorové nastavení školy za účelem podpory výuky v malých skupinách a optimalizovat výukový čas ve třídě.</p>	<p><i>Empowered Management Programme</i> pro podporu spolupráce mezi školami v Šanghaji (Čína) (viz Box II. 4. 1).</p> <p>Zpětná vazba prostřednictvím osobního koučování v Jižní Africe (viz Box I. 5. 3).</p>
	<p>Budovat klima třídy a školy, které napomáhá učení a pohodě žáků</p> <p>20. Implementujte strategie a postupy boje proti šikaně na systémové i školní úrovni.</p>	
	<p>Rozvíjet ve školách kulturu spolupráce</p> <p>21. Využijte potenciál společného profesního rozvoje a profesních učících se komunit k zakládání a šíření na spolupráci založené kultury školy.</p> <p>22. Budujte ve školách kolegiální klima, abyste tím podpořili dobrovolnou spolupráci mezi učiteli.</p> <p>23. Stavějte ve školách na „mistrech“ spolupráce a sdíleném vedení.</p>	
	<p>Podporovat mentoring a zpětnou vazbu od kolegů jako klíčové atributy profesní práce</p> <p>24. Podporujte rozvojový způsob myšlení a kulturu formativní zpětné vazby v rámci profese.</p> <p>25. Podporujte a uvádějte do běžné praxe formy zpětné vazby, které učitelé považují za nejúčinnější.</p> <p>26. Podporujte mentoring a poskytování zpětné vazby ve všech fázích profesní dráhy.</p>	

<p>Zmocnění učitelů prostřednictvím autonomie, participace na vedení a příležitosti pro kariérní postup</p>	<p>Podporovat vedení (leadership) na všech úrovních systému</p> <p>27. Podporujte u učitelů prostřednictvím vyšší autonomie a distribuovaného vedení smysl pro profesní aktérství².</p> <p>28. Posilujte vedení (leadership) škol.</p> <p>29. Posilujte systémové vedení (system leadership) a vyslyšte hlasy učitelů a ředitelů škol v debatách o vzdělávací politice.</p>	<p><i>Project for Autonomy and Curricular Flexibility v Portugalsku</i> (viz Box I. 2. 6).</p> <p>Podpora vedení v oblasti výuky ve Vietnamu a Norsku (viz Box II. 5. 4).</p> <p><i>Chancellor's Teachers' Cabinet</i> na podporu vedení učitelů ve Washingtonu DC (USA) (viz Box II. 5. 6).</p> <p>Hodnocení a poskytování zpětné vazby učitelů prostřednictvím systému hodnocení v Šanghaji (Čína) (viz Box II. 3. 3).</p> <p>Kariérní postup a struktura hodnocení na Slovensku (viz Box II. 2. 3).</p>
	<p>Maximálně využívat čas ředitelů k podpoře pedagogického vedení</p> <p>30. Podporujte pedagogické vedení prostřednictvím jasných profesních standardů pro ředitele škol a přehodnoťte jejich roli a časové plány.</p> <p>31. Budujte kapacity pro pedagogické vedení a získávejte lídry pro oblast pedagogického vedení z řad učitelů.</p>	
	<p>Propojovat hodnocení učitelů s jejich kariérním postupem</p> <p>32. Definujte a stanovte priority v oblasti klíčových cílů hodnocení a v návaznosti na ně nastavte procesy hodnocení.</p> <p>33. Vytvářejte podmínky k dosahování klíčových cílů hodnocení.</p>	

2 Poznámka k textu: Společenské, ekonomické a politické výzvy 21. století kladou na školy řadu požadavků. Vzdělávací politika u nás i jinde ve světě (srov. Goodson, 2003; Biesta, Priestley, & Robinson, 2015; aj.) v souvislosti s těmito změnami definuje školy jako učící se organizace, v nichž učitelé aktivně přispívají k reformování vlastního profesního působení i jeho podmínek. Do centra pozornosti pedagogické teorie i výzkumu se proto v posledních letech dostává v zahraničí pojem aktérství (agency; např. Billett, 2011; Eteläpelto a kol., 2013; Harteis & Goller, 2014; Priestley, Biesta, & Robinson, 2015; Goller, 2017; Paloniemi & Goller, 2017; Vähäsantanen a kol., 2017). ZROJ: https://karolinum.cz/data/clanek/6901/OS_12_3_0085.pdf.

<p>Udržení učitelů prostřednictvím vytváření uspokojujících a naplňujících pracovních podmínek, které umožní ocenění jejich práce, naplnění jejich profesních potřeb, podporují jejich pocit pohody (well-being) a uspokojení z práce</p>	<p>Budovat motivované a efektivní učitele a ředitele prostřednictvím atraktivních pracovních podmínek</p> <p>34. Zapojte se do konstruktivního dialogu s profesí s cílem zlepšit platové a pracovní podmínky učitelů.</p> <p>35. Zvažte přestavbu kariérních struktur a platových tabulek.</p> <p>36. Věnujte pozornost konkurenceschopnosti pracovních podmínek pro vedoucí pracovníky škol ve veřejném sektoru.</p> <p>37. Omezujte závislost učitelů na smlouvách na dobu určitou v trvání méně než rok.</p>	<p>Snižování pracovní zátěže učitelů ve Velké Británii (viz Box II. 2. 7).</p> <p>Zkvalitňování pracovního bezpečí pro mladé učitele ve vlámské komunitě v Belgii (viz Box II. 3. 1).</p> <p>Zvyšování uspokojení z práce prostřednictvím uvolnění z práce za účelem sebevzdělávání v Koreji (viz Box II. 2. 3).</p> <p><i>The Governor's Teaching Fellowship Programme</i> získávání učitelů pro znevýhodněné školy v Kalifornii (USA) (viz Box II. 3. 6).</p> <p>Udržování výkonných učitelů ve znevýhodněných školách v Chile a ve Francii (viz Box II. 3. 6).</p>
	<p>Snižovat stres a zvyšovat pocity pohody</p> <p>38. Zaměřte se na identifikované zdroje stresu.</p> <p>39. Budujte odolnost učitelů vůči stresu a předcházejte odchodům z profese.</p>	
	<p>Podporovat intelektuální naplnění z výkonu profese s cílem zvýšit spokojenost s prací</p> <p>40. Vytvořte podmínky pro zvyšování pracovní spokojenosti.</p> <p>41. Zaměřte politiky na různé profily učitelů a specifické výzvy každého stupně vzdělávání.</p> <p>42. Zaměřte úsilí na udržování učitelů v nejobtížnějších školách.</p>	
	<p>Posílit pocit profesního naplnění prostřednictvím zvyšování subjektivně vnímané profesní zdatnosti (self-efficacy).</p> <p>43. Vytvořte podmínky pro posílení subjektivně vnímané profesní zdatnosti učitelů (ve smyslu self-efficacy).</p>	

Zdroj: OECD, TALIS 2018

Cíle a doporučení pro vzdělávací politiku shrnuté ve výše uvedené tabulce pod pořadovými čísly 1 až 43 jsou podrobně rozpracovány v následujících částech první kapitoly mezinárodní zprávy k výsledkům šetření TALIS 2018.

Získávání a výběr vysoce kvalitních kandidátů do přípravných programů pro učitele a přípravu k vedení

TALIS vyvinul ukazatele/indikátory, které popisují pracovní sílu učitelů a vedoucích pracovníků škol z hlediska jejich demografické struktury a kvalifikace. Tyto indikátory lze použít nejen k popisu současného stavu, např. počtu učitelů a ředitelů, ale také k předpovídání potřeb v budoucnu a posouzení důležitosti získání nových jedinců do profese.

Cíl: Monitorovat dynamiku pracovní síly za účelem vybudování různorodé a motivované pracovní síly

Socio-demografické charakteristiky učitelů a ředitelů škol a jejich proměny v čase hrají klíčovou roli v úvahách o potenciálně nejvýhodnějších strategiích a politikách zaměřených na nábor a výběr kandidátů na učitelství. Data získaná v rámci šetření TALIS 2018 poukazují na tři základní charakteristiky, které hrají významnou roli, a to věk a genderové rozložení populace učitelů a ředitelů a osobní motivace k volbě profese.

Data TALIS 2018 ukazují, že globální změny ve věkové struktuře a zkušenostech učitelů a ředitelů jsou v mezinárodním kontextu různé, i když lze obecně deklarovat, že mnoho vzdělávacích systémů v současné době bojuje se stárnutím učitelské populace. Průměrný věk učitelů je napříč zeměmi OECD 44 let, přitom 34 procent z nich je starších 50 let (tabulka I. 3. 1). Vzhledem k tomu, že je průměrný důchodový věk mužů v zemích OECD 64,3 let a žen 63,7, znamená to, že vzdělávací systémy budou muset v příštích zhruba 15 letech obnovit alespoň jednu třetinu své učitelské pracovní síly, a to pouze za předpokladu, že budou počty studentů stabilní (OECD, 2017, s. 93). Ředitelé jsou podle očekávání obecně starší než učitelé. Průměrný věk ředitelů je v rámci OECD zhruba 52 let, což je o osm let více než v případě učitelů (tabulka I. 3. 5). I když tato skutečnost nepřekvapuje, protože se ředitelé většinou rekrutují z řad učitelů a jejich pozice často vyžadují vyšší akademické vzdělání a více let praxe, identifikované věkové vzorce znamenají, že tvůrci politik budou muset během příští dekády čelit nejen obnově učitelské pracovní síly, ale také výzvě připravit novou generaci ředitelů škol.

Data TALIS 2018 zároveň ukazují na dalších aspektů pracovní síly učitelů, a to na významnou genderovou nevyváženost učitelské profese. Ženy-učitelky tvoří v zemích OECD v průměru 68 procent všech učitelů, tedy více než polovinu učitelské pracovní síly, a to ve všech zúčastněných zemích s výjimkou Japonska (tabulka I. 3. 17). Zdá se, že příčinu lze spatřovat v nižším zájmu mužů o učitelské povolání. Současně však data naznačují určitou nerovnost v kariérních postupech mužů a žen, které se v mnohem nižší míře posouvají z pozice vyučujících do pozice vedoucích pracovníků škol (pouze 47 procent ředitelů škol jsou ženy), ať již se jedná o příčiny vnitřní (endogenní), tj. že méně žen inklinuje k získání vedoucí pozice, či vnější (exogenní), tj. že je méně žen do daných pozic vybíráno.

Důležitou charakteristikou učitelů je i jejich individuální motivace ke vstupu do profese, která odhaluje aspekty učitelské profese spojené s tím, co činí v jejich očích učitelství atraktivním. Zhruba 90 procent učitelů v zemích OECD udává jako nejsilnější motivační faktor sebenaplnění prostřednictvím práce ve veřejné službě, možnosti ovlivňovat rozvoj dětí a sloužit rozvoji společnosti (tabulka I. 4. 1). O něco méně, mezi 60 – 70 procent učitelů, uvedlo jako motivační faktor finanční ohodnocení a pracovní podmínky.

1. **Doporučení pro vzdělávací politiku: Monitorujte a předpovídejte budoucí potřeby lidských zdrojů a připravte se na obnovu pracovní síly učitelů a ředitelů**

- a. Vzdělávací systémy by se měly zaměřit na obnovu své učitelské pracovní síly vytvářením nových vstupních pozic pro jednotlivce. To nejen vytvoří živnou půdu pro vstup do profese vysoce kvalitních kandidátů, ale pomůže to zejména systémům, které čelí odchodu značné části jejich učitelů nebo ředitelů do důchodu. Vzdělávací systémy proto musí pečlivě přezkoumat své personální potřeby a plány na příštích 10 až 15 let s přihlédnutím k sociodemografickým změnám a to jak pracovní síly učitelů a ředitelů, tak populace studentů.
- b. Současně by vzdělávací systémy měly vytvářet plány na získávání a přípravu velkého množství nových učitelů a ředitelů škol, které by měly adekvátně podporovat s cílem maximalizovat jejich setrvání v profesi. Zdá se, že nedostatek učitelů i ředitelů je rovněž zapříčiněn jejich předčasnými odchody z profese z důvodu nespokojenosti, nedostatku uznání (skutečného nebo domnělého), nebo syndromu vyhoření.
- c. Poslední doporučovanou cestou k obnově učitelské pracovní síly je rozšiřování populace potenciálních učitelů vytvářením rozmanitých cest k učitelské profesi (OECD, 2005). Implementace takových opatření s sebou ovšem nese riziko snižování požadavků kladených na profesi – profesních standardů, proto je potřebné zřídit instituce, které by monitorovaly jak počáteční přípravu učitelů, tak jednotlivce, kteří kvalifikaci (certifikaci/osvědčení) pro výkon učitelské pozice získají (OECD, 2019).

2. **Doporučení pro vzdělávací politiku: Navrhněte účinné náborové kampaně povzbuzující muže i ženy, aby se připojili k řadám učitelů a vedoucích pracovníků škol**

- a. Země a ekonomiky by se v tomto ohledu měly zapojit do výzkumu, jehož prostřednictvím by lépe porozuměly faktorům, které stojí za rozdílným nábořem mužů a žen do učitelské profese. Země, které čelí obzvláště silné genderové nerovnováze, se budou muset zapojit do důkladnějšího zkoumání základních faktorů. Za opodstatněný je také možné považovat výzkum zaměřený na porozumění rozdílným kariérním postupům mužů-učitelů a žen-učitelek směrem k vedoucím rolím. Možnou cestou je také provést výzkum platové konkurenceschopnosti u pracovních míst vyžadujících podobný počet let vzdělávání jako učitelství, zejména těch, které mají tendenci přitahovat vyšší podíl mužů. Výzkum by se také mohl zabývat určitými kulturními normami nebo očekáváními týkajícími se genderových rolí, které mohou odrazovat mužské kandidáty od toho, aby se stali učiteli, a učitelky od uvažování o vedoucích rolích.
- b. V případě, že je omezený kariérní postup žen do vedoucích pozic způsoben jejich nedostatečným zájmem o takové pozice, vzdělávací systémy mohou zvážit další diferenciaci učitelských kariér, aby naplnily a podpořily intelektuální a pracovní spokojenost žen-učitelek, a tím i jejich setrvání v profesi.
- c. Na těchto poznatcích by pak měly stavět náborové kampaně. Lze zvážit i navržení náborových kampaní, které nebudou genderově neutrální a zdůrazní, že muži mohou dosáhnout kariérních postupů

jako učitelé, zatímco ženy mohou postupovat do pozic ve vedení škol. Náborové kampaně by zároveň měly učitele a ředitele zobrazovat jako klíčové společenské aktéry aktivní v rozvoji budoucích generací. Zároveň by měly obsahovat informace o finančním ohodnocení učitelů, jejich pracovních podmínkách a oceňovat ty z aspektů učitelé profese, které přinášejí intelektuální a společenské uspokojení, možnosti dalšího profesního rozvoje a dalších benefitů spočívajících v jistotě zaměstnání a poskytování rovnováhy mezi profesním a osobním životem.

3. Doporučení pro vzdělávací politiku: **Vybírejte pro učitelkou profesi kandidáty, kteří vykazují vysokou úroveň vnitřní motivace**

- a. Dalším důležitým aspektem obnovy učitelé profese je vybírat pro ni jednice s odpovídajícími znalostmi, dovednostmi a postoji v momentu vstupu do učitelé profese. Jedním z důležitých zjištění vyplývajících z šetření TALIS 2018 je, že se učitelé s vysokou mírou motivace vázané na společenský přínos učitelé profese, se budou v průběhu své kariéry s vyšší pravděpodobností zapojovat do aktivit dalšího profesního rozvoje
- b. Zatímco vnitřní motivace sama o sobě není předpokladem pro to, aby se jedinec stal efektivním pedagogem, výše uvedené výsledky dokládají důležitost sociální motivace k účasti učitelů na dalším vzdělávání. V souladu s tím by se výběrové mechanismy při vstupu do profese měly v maximální možné míře zaměřit na identifikaci a následné zvýhodnění kandidátů, kteří mají motivaci k veřejné službě, oproti stejně kvalifikovaným kandidátům bez této motivace.
- c. Důležité je však také podporovat rozvoj vnitřní motivace učitelů, a to po celou dobu jejich kariéry, stejně tak jako motivaci učitelů k veřejné službě, která by měla být podporována školami a vedoucími pracovníky (Jacobsen, Hvitved a Andersen, 2014).

Cíl: Zvyšovat prestiž učitelé profese jako klíčového atributu její atraktivity

Řada výzkumných i teoretických studií poukazuje na fakt, že prestiž učitelé profese může pomoci zvýšit atraktivitu učitelství mezi potenciálními kandidáty, stejně tak jako mezi studenty učitelství. Zároveň může mít pozitivní vliv i na udržení efektivních učitelů v profesi/škole (Ingersoll, Collins, 2018; Price, Weatherby, 2018). Zkušeností z jiných profesí ukazují, že obory s nejvyšší společenskou prestiží, jako medicína a technické obory, jsou zároveň zpravidla těmi, které jsou schopny přilákat i udržet vysoce kvalifikované kandidáty. Zvyšování a udržování statusu a prestiže profese je tedy dlouhodobým úsilím a cílem vzdělávacích politik. Pro dosažení stanoveného cíle je v tomto ohledu stěžejní profesionalizace pracovní síly (Hargreaves, 2009; Hargreaves, 2000; Hoyle, 2001; OECD, 2005; Schleicher, 2018), pracovní podmínky učitelů (Borman a Dowling, 2008) a vnímání učitelé profese širokou veřejností a společností jako plnohodnotné profese (Dolton a kol., 2018]; Ingersoll, Collins, 2018; Smak, Walczak, 2017).

V zemích OECD, které se zúčastnily šetření TALIS 2018, pouze 26 procent učitelů (tabulka II. 2. 1) a 37 procent ředitelů škol (tabulka II. 2. 8) souhlasí s tvrzením, že je jejich profese společensky oceňována. Muži-učitelé,

učitelé do 30ti let věku a začínající učitelé více věří, že je jejich profese oceňována než ženy-učitelky, učitelé nad 50 let věku a učitelé se zkušeností nad pět let. Z šetření TALIS rovněž vyplývá, že se vnímaná prestiž profese může významně proměňovat v relativně krátkém časovém horizontu. Od roku 2013, zaznamenalo osm vzdělávacích systémů významné zhoršení vnímané prestiže učitelé profese, zatímco ve 12ti zemích došlo naopak k významnému nárůstu počtu učitelů, kteří se domnívají, že je učitelé profese společensky oceňována (i o 10 procentních bodů). Z uvedeného vyplývá, že v tomto směru existuje prostor pro politické intervence (tabulka II. 2. 5).

Zjištění TALIS rovněž osvětlují, do jaké míry vnímaná prestiž souvisí s atraktivitou profese prostřednictvím toho, zda bylo učitelství při výběru profese první či druhou volbou. Z šetření TALIS vyplývá, že učitelé, kteří se cítí společensky ceněni, pravděpodobněji volili učitelství jako svou první volbu (tabulka II. 2. 6).

4. Doporučení pro vzdělávací politiku: Navrhněte efektivní komunikační a mediální kampaně k propagaci komplexnosti a intelektuální náročnosti učitelé profese a přínosu učitelů pro společnost

- a. Názory rodičů a společnosti na učitelství jsou utvářeny především tím, jak jsou učitelé zobrazováni v médiích, i když určitou roli hrají i vlastní mnohaleté zkušenosti se školní docházkou. Důležitými nástroji pro podporu vnímané prestiže učitelé profese jsou proto komunikační a mediální kampaně, které by v ideálním případě měly být navrhovány ve spolupráci s učiteli, kteří mohou poskytnout autentické informace zejména o těch aspektech učitelství, které přispívají k uspokojení a naplnění učitelů. Je však důležité zdůraznit, že komunikační kampaně jsou pouhou špičkou ledovce s tím, že jakékoli snahy o podporu budování prestiže učitelé profese vyžadují systematický přístup, který zahrnuje další aspekty, které ovlivňují atraktivitu učitelé profese, např. platové podmínky učitelů, míra jejich autonomie, pocity pohody, koležiality a intelektuálního naplnění pramenícího z výkonu profese.
- b. Pro prezentování učitelství jako skutečné profese je stěžejní, aby komunikační a mediální kampaně zdůrazňovaly různé aspekty učitelství, které vykazují atributy profese, např. složitost výuky v době charakteristické rychlými změnami, digitalizací, inkluzí a rozmanitostí úkolů, které učitelé plní apod. Kampaně by také měly zdůrazňovat další profesní atributy práce učitelů, jako jsou možnosti celoživotního profesního vzdělávání a profesního růstu, autonomie, spolupráce s vrstevníky, ale také přínos učitelů pro studenty a budoucnost společnosti.
- c. V souladu s faktem, že ženy-učitelky a starší učitelé vykazují nižší tendence vnímat svoji profesi jako společensky ceněnou, by měly kampaně zahrnovat specifické informace cílené právě na tyto skupiny učitelů s cílem udržet je v profesi a podporovat jejich profesní sebevědomí, např. zdůrazněním možností dalšího profesního růstu, úspěšných příběhů žen-učitelek atp.

5. Doporučení pro vzdělávací politiku: Rozvíjejte systémový přístup ke zvyšování prestiže a statusu profese za účelem získání kvalitních kandidátů na učitelé a vedoucí pozice ve školách

- a. Proměny prestiže učitelé profese v čase naznačují, že vnímání prestiže učitelé profese není konstantní a může být, v dobrém i špatném smyslu, ovlivňováno sociálními, ekonomickými i politickými

změnami. Prestiž profese by se mohla zvýšit, pokud by se pro učitelství rozhodlo více vysoce kvalitních kandidátů (Hargreaves, 2009). Návrhy nástrojů vzdělávací politiky však nezbytně zahrnují řadu kompromisů, resp. aspektů, které je nutno vyvažovat. Například v mnoho vzdělávacích systémech čelí kompromisu mezi poměrem žáků a učitelů a průměrným platem učitelů (OECD, 2005). Proto si různé vzdělávací systémy musí vyhodnotit, jaké by byly nejvhodnější nástroje ke zvyšování atraktivity učitelské profese v jejich konkrétních podmínkách. Faktory, které by měly být v tomto ohledu zohledňovány, jsou zejména institucionální rámec, pracovní trh pro absolventy terciálního vzdělávání, motivační profil učitelů a rozpočtová omezení. Například v systémech s relativním nadbytkem učitelů se zdá být smysluplnější zlepšovat pracovní podmínky (např. poměr učitelů a žáků, poskytování podpůrného personálu, hodiny pro plánování výuky), než činit platové podmínky učitelů konkurenceschopnějšími. V jiných vzdělávacích systémech se pro zvyšování intelektuální atraktivity profese jako důležitější než finanční záležitosti ukazují aspekty spojené s organizací práce (např. možnosti kvalitního profesního rozvoje, spolupráce, autonomie). V systémech s málo strukturovanými možnostmi kariérního postupu umožní zavedení jisté míry kariérní diferenciacce učitelům vnímat možnosti dalšího profesního růstu, a to i po 15 či 20 letech v profesi.

- b. V souladu s tím, že ženy-učitelky a starší učitelé vykazují nižší tendence vnímat svoji profesi jako společensky oceňovanou, měly by specifické nástroje vzdělávací politiky cílit právě na tyto skupiny. Jedná se zejména o tvorbu nových kariérních stupňů a vytváření středních vedoucích/manažerských pozic, které by zkušeným učitelům, a to včetně učitelek, které nemají zájem o pozice ve vedení škol, poskytovaly možnosti kariérního postupu. Například ve Švédsku implementovaly od roku 2014 řadu nástrojů vzdělávací politiky podporujících atraktivitu učitelské profese, včetně změn v platových tabulkách umožňujících mzdový postup spojený s kompetencemi a profesním rozvojem učitelů (viz rámeček II. 2. 1).

Profesní rozvoj učitelů prostřednictvím vysoce kvalitní pregraduální přípravy a dalšího profesního rozvoje

Profesní znalosti a dovednosti, definované jako soubor znalostí a dovedností uznávaných prostřednictvím kvalifikací, představují samotnou podstatu členství v profesi. Učitelé i vedoucí pracovníci škol potřebují pokročilé či ukončené vysokoškolské vzdělání a specializované znalosti a dovednosti, které jsou typicky získávány prostřednictvím účasti v programech počáteční profesní přípravy a dalšího celoživotního profesního rozvoje. K rozvoji znalostí a dovedností učitelů a vedoucích pracovníků škol tak dochází v různých fázích jejich profesní dráhy (OECD, 2016).

Cíl: Poskytnout budoucím učitelům a vedoucím pracovníkům škol vysoce kvalitní počáteční nebo pregraduální přípravu a propojit ji s dalším (celoživotním) profesním rozvojem

Ingersoll a Collins (2018, s. 202) uvádějí, že jedním z nejpodstatnějších atributů, který odlišuje profese od jiných druhů povolání, je míra odbornosti a složitosti práce samotné. V této souvislosti je jedním ze základních

aspektů posilování profesionality v celém vzdělávacím systému potřeba zajistit, aby učitelé a vedoucí pracovníci škol, začínali ve své práci vybaveními adekvátními znalostmi a dovednostmi.

V zemích OECD, které se účastní šetření TALIS, v průměru 49 % učitelů uvádí bakalářský stupeň (či jeho ekvivalent) a 44 % učitelů magisterský stupeň (či jeho ekvivalent) jako nejvyšší dosažené vzdělání (tabulka I. 4. 8). Většina učitelů absolvovala standardní souběžný (nikoli konsekutivní) program přípravy učitelů. 79 % učitelů uvádí, že jejich formální příprava na profesi zahrnovala studium obsahu, pedagogiky a praxi ve třídě, a to ve vybraných či ve všech předmětech své specializace (tabulka I. 4. 14). Výsledky šetření TALIS současně potvrzují, že získané přípravné vzdělávání či/a další vzdělávání v určité oblasti souvisí s vyšším stupněm osobně vnímané profesní zdatnosti v dané oblasti (ve smyslu *self-efficacy*) či/a vyšší tendencí užívat relevantní postupy. Nicméně v některých vzdělávacích systémech významný podíl učitelů nemá dokončené žádné formální vzdělání či absolvovali pouze tzv. zrychlenou přípravu k učitelství (*fast-track*).

Výsledky šetření TALIS ukazují, že respondenti z řad vedoucích pracovníků škol v průměru dosáhli vyššího stupně vzdělání než učitelé. Zhruba 63 % zástupců vedení škol dosáhlo magisterského stupně vzdělání (či jeho ekvivalent), viz tabulka I. 4. 24. Nicméně pouze 54 % respondentů dokončilo přípravu pro vedoucí pracovníky škol ještě před jejich jmenováním do vedoucí pozice (tabulka I. 4. 28).

S ohledem na charakter učitelské profese je dosahování komplexních dovedností a znalostí dlouhodobým, nepřetržitým a průběžným procesem, v němž jsou učitelé i vedoucí pracovníci škol považováni na celoživotně se učící osoby (*lifelong learners*). V zemích OECD se v průměru 94 % učitelů a 99 % zástupců vedení škol účastnilo alespoň jedné aktivity profesního rozvoje v posledním roce před realizací šetření TALIS 2018 (tabulky I. 5. 1 a I. 5. 10).

Klíčovým úkolem při posuzování učitelů jako celoživotně se vzdělávajících profesionálů je zajistit funkční propojení obsahu přípravného vzdělávání učitelů a jejich dalšího profesního rozvoje. To umožňuje, aby byly všechny aspekty práce učitele v určité fázi jeho profesní dráhy adresovány, upevňovány i rozvíjeny v čase (OECD, 2019). Nejčastějšími typy profesního rozvoje, na kterém se učitelé podílejí, jsou školení a kurzy v oblasti znalosti obsahu učiva (*subject matter knowledge*) a pedagogických, resp. didaktických dovedností (*pedagogical competencies*). Nicméně profesní rozvoj učitelů pokrývá i další oblasti jako je chování žáků a řízení třídy (50 % učitelů napříč zeměmi OECD), mezipředmětové vztahy (48 % učitelů) a užívání informačních a komunikačních technologií ve výuce (60 % učitelů). Je zřejmé, že zatímco některá témata jsou v rámci dalšího profesního rozvoje společná mnohým zemím OECD, v jiných oblastech existují značné rozdíly mezi zeměmi. Např. oblast výuky v multikulturním či více-jazykovém prostředí je pouze výjimečně zahrnuta do přípravného vzdělávání učitelů (35 %) a ještě méně do programů dalšího profesního rozvoje učitelů (22 %).

6. Doporučení pro vzdělávací politiku: Otevřete alternativní cesty ke vstupu do profese při současném zachování kvality vzdělávání

- a. V návaznosti na nedostatek učitelů a výhledy odchodu velkého množství učitelů do důchodu, vzniká v řadě vzdělávacích systémů potřeba otevřít další cesty ke vstupu do profese, např. zrychlené cesty (*fast-track*) či zcela alternativní způsoby dosažení učitelské kvalifikace, které by měly pomoci uspokoi-

jit aktuální poptávku po učitelích a předcházet jejich nedostatku. Paralelně s těmito aktivitami je však potřeba nastavit efektivní mechanismy, které zajistí, že všichni učitelé vstoupí do profese s odpovídajícím a kvalitním vzděláním.

- b. Na úrovni systému byla v posledním OECD přehledu k počáteční přípravě učitelů (2019) identifikována řada strategií a podnětů k zajištění kvality programů přípravy učitelů. Ty zahrnují zejména zřízení akreditačních institucí, které monitorují práci poskytovatelů učitelského vzdělání (včetně fast-track-ů), hodnocení učitelů realizované v určité fázi počáteční přípravy a vymezení standardů, které přesně definují požadavky kladené na učitele při vstupu do přípravného vzdělávání a při vstupu do profese. Na úrovni školy by mělo být zajištěno, aby všichni učitelé disponovali dostatečným vzděláním v oblasti obsahu i pedagogiky v předmětech, které vyučují, a to bez ohledu na regionální podmínky či specifika.

7. Doporučení pro vzdělávací politiku: *Vytvářejte přípravné vzdělávání vedoucích pracovníků škol*

- a. Existuje významný prostor pro zkvalitnění profesionality vedoucích pracovníků ve školství prostřednictvím vytváření programů přípravného vzdělávání ředitelů, které jim pomáhají rozvíjet řídicí dovednosti spojené především s úspěchem škol, např. rozvíjení a vymezování sdílené vize, kultivování sdílených praktik, vedení týmů k dosahování stanovených cílů, zvyšování kvality výuky atd. (Darling-Hammond et al., 2007).
- b. Výsledky TALIS ukazují, že účast v programech profesního rozvoje je nejčastějším způsobem, jak ředitelé škol rozvíjejí své dovednosti, vzdělávací systémy by proto měly poskytovat potenciálním ředitelům více možností k rozvoji řídicích dovedností ještě před jmenováním do vedoucí funkce. Doporučeny jsou dvě možné cesty. V prvním případě se jedná o specifické vzdělávací moduly, které by potenciální ředitelé měli splnit či prokázat, že v nich dosahují definovaných cílů, a to ještě před převzetím povinností spojených s vedením školy. Druhé doporučení je zaměřeno na možnost vytváření středních manažerských pozic pro zkušené učitele se zájmem o rozvoj svých manažerských dovedností a následným předpokladem vstupu do vedoucí pozice.

8. Doporučení pro vzdělávací politiku: *Zajistěte provázanost náplní počátečního a dalšího profesního vzdělávání učitelů*

- a. Je nezbytné zajistit, aby kurikula počátečního vzdělávání a dalšího profesního rozvoje byly v souladu, dobře propojené a komplementární. Toho není vždy jednoduché dosáhnout, a to zejména ze dvou důvodů. Příčinou je omezená zpětná vazba poskytovaná školami samotnému přípravnému vzdělávání učitelů (OECD, 2019), ale i určitá pevnost či houževnatost implicitního know-how učitelů (Moreno, 2007), zda to, co se naučili v rámci přípravy na profesi případně během uvádění do profese, považují za pevně dané a neměnné.
- b. Další profesní rozvoj musí zohledňovat a dále stavět na znalostech a dovednostech, které si učitelé a zástupci vedení škol osvojili ve své počáteční přípravě či v přípravném vzdělávání. Proto by kurikula

přípravného i dalšího vzdělávání měla být navrhována společně. To v každém vzdělávacím systému vyžaduje systematickou podporu, konzultace, průběžné sdílení a poskytování zpětné vazby, a – pokud jsou dané povinnosti sdíleny mezi více subjekty – spolupráci mezi různými zástupci a pozicemi systémů počátečního i dalšího vzdělávání.

Cíl: Poskytovat vysoce kvalitní další profesní rozvoj se zaměřením na prioritní oblasti

Výsledky šetření TALIS ukazují, že se učitelé zúčastnili zhruba čtyř typů aktivit dalšího profesního rozvoje v posledním roce před realizací samotného šetření a 82 % učitelů uvádí, že dané aktivity ovlivnily jejich práci (tabulky I. 5. 7 a I. 5. 1). Formy profesního rozvoje s nejvyšší účastí jsou kurzy či semináře s osobní účastí (76 % učitelů napříč zeměmi OECD) a založené na studiu odborné literatury (72 %). Nižší je naopak účast ve formách dalšího vzdělávání více založených na spolupráci, např. pouze 44 % učitelů se zúčastnilo vzdělávání, které bylo založeno na hospitacích ve výuce, koučování, učení a „síťování“.

Z výsledků předešlého šetření TALIS (2016) i z dalších výzkumných šetření jednoznačně vyplývá, že učitelé, kteří vykazují vyšší míru osobně vnímané profesní zdatnosti a spokojenosti v profesi jsou více otevření účasti v aktivitách profesního rozvoje, které jsou realizovány v rámci školy (Opfer, 2016). Ukazuje se, že byt' tradiční formy dalšího vzdělávání ve formě seminářů jsou efektivním nástrojem profesního rozvoje (Hoban a Erickson, 2004), aktivity realizované ve škole, např. možnosti kolegiálního učení, jednak významně snižují náklady na další profesní rozvoj, ale zejména mají prokazatelně významnější pozitivní vliv na kvalitu výuky, ale i výsledků žáků ((Kraft, Blazar a Hogan, 2018; Opfer, 2016).

Zjištění od učitelů týkající se prioritních oblastí dalšího vzdělávání poukazují na oblasti, kterým by měla být věnována pozornost vzdělávací politiky i poskytovatelů dalšího vzdělávání. Současně odhalují zvyšující se povědomí učitelů týkající se potřeby identifikovat oblasti, v nichž potřebují doplňovat vlastní výukové kompetence v souladu se současnými výzvami a prioritami vzdělávacího systému. Oblast výuky žáků se specifickými vzdělávacími potřebami označilo jako prioritu dalšího vzdělávání nejvíce učitelů, tj. 22 % (tabulka I. 5. 21). Mezi lety 2013 a 2018 došlo k nejvyššímu nárůstu potřeby vzdělávání v této oblasti, ale současně i nejvyššímu nárůstu účasti v takto orientovaných aktivitách dalšího vzdělávání. Druhou oblastí, v níž 18 % učitelů pocituje potřebu dalšího profesního rozvoje, je rozvoj ICT dovedností, tj. dovedností užívat je ve výuce (tab. I. 5. 21). Od roku 2013 kontinuálně významně vzrůstá využívání informačních a komunikačních technologií ve výuce ve všech zemích OECD, a to jak z důvodu digitalizačních trendů obecně ve všech oblastech lidského života, tak v důsledku přístupu mladších učitelů obeznámených s těmito technologiemi, kteří do profese postupně vstupují. Přesto výsledky šetření TALIS poukazují na nedostatečnou nabídku takto orientovaných aktivit dalšího profesního vzdělávání, ale paradoxně i na nedostatečnou přípravu v rámci pregraduálního vzdělávání. Kromě pocitované potřeby učitelů v této oblasti rovněž zhruba 25 % ředitelů škol uvádí nedostatek dostupných digitálních technologií, což s sebou opět nese omezení kvality výuky. Třetí oblastí, v níž učitelé (15 %) pocítují potřebu dalšího profesního rozvoje, je výuka v multikulturním a multijazykovém prostředí (tabulka I. 5. 21). Podíl takto smýšlejících učitelů kontinuálně roste. V rámci šetření TALIS 2018 33 % učitelů uvádí, že nejsou schopni čelit nárokům multikulturních tříd. S ohledem na významně narůstající integrační a migrační tendence se zvyšuje diverzita školních tříd i škol jak v oblasti kulturní, tak jazykové. V průměru 17 % – 30 % učitelů zemí OECD učí ve školách s kulturně i jazykově rozmanitým složením žákovské populace (tabulka I. 3. 25).

9. Doporučení pro vzdělávací politiku: Podporujte ve školách na spolupráci založený aktivní profesní rozvoj, jenž odpovídá místním potřebám a je přizpůsobený specifickým podmínkám škol

- a. Přestože se výsledky šetření TALIS a dalších výzkumů shodují na tom, že aktivity profesního rozvoje realizované ve školách a založené na spolupráci mají významnější vliv na kvalitu výuky i výsledky žáků (Borko, 2004; Opfer, 2016), účastní se těchto aktivit velmi nízké procento učitelů. Strategie profesního rozvoje učitelů na úrovni systému i škol by mohly tento typ vzdělávání podporovat.
- b. Přístupy, v nichž jsou návrhy a implementace profesního rozvoje plánovány na úrovni škol, zajišťují, že zaměření vzdělávání odpovídá v lokalitě identifikovaným potřebám a zohledňuje specifický kontext škol, čímž se profesní rozvoj pro účastníky stává více relevantním pro jejich každodenní práci. Dalšími výhodami profesního rozvoje umístěného do škol jsou efektivita příjmů a finančních úspor, ale i potenciál ke zlepšování spolupráce mezi učiteli ve škole a iniciaci či posilování skupinové reflexe pro zkvalitňování školy. Např.: vedení škol a učitelé věnují vybranou část pracovního úvazku k průběžným diskusím nad výukou ve vlastní třídě, sdílení zkušeností a reflexi; škola si navrhne systém sdíleného profesního rozvoje založeného na vzájemném pozorování výuky (Avalos, 2011).

10. Doporučení pro vzdělávací politiku: Přizpůsobte podporu začleňování informačních a komunikačních technologií (ICT) do výuky potřebám škol a šíření dobré praxe

- a. Jak již bylo naznačeno, výsledky TALIS i dalších mezinárodních i národních výzkumných šetření naznačují, že užívání ICT ve výuce je závislé na přípravě učitelů v této oblasti, spolupráci s kolegy, přesvědčení učitelů o subjektivně vnímané profesní zdatnosti a cílech užívání ICT ve výuce, ale i na dostupnosti podpůrné infrastruktury (Fraillon a kol., 2014; Gil-Flores, Rodríguez-Santero, Torres-Gordillo, 2017; OECD, 2015)
- b. V tomto kontextu mohou příležitosti profesního učení poskytovat mechanismy k podpoře učitelů v práci s ICT ve výuce. Rozvoj ICT dovedností by měl reflektovat možnosti užívání technologií k podpoře kvality výuky i výukových praktik učitelů. Důležitá doporučení pro kolaborativní formy profesního učení se týkají zejména posunu od pouhé pomoci učitelům osvojovat si nástroje a dovednosti k zvládnání určitých technologických kompetencí ke schopnosti pracovat společně na hledání způsobů využívání technologií v konkrétních studijních předmětech a v konkrétních aktivitách v rámci daných předmětů.

11. Doporučení pro vzdělávací politiku: Zařaďte do kurikula přípravného a dalšího vzdělávání učitelů výukové strategie pro výuku v rozmanitých prostředích

- a. Je nezbytné připravovat učitele pro výuku v rozmanitých školních prostředích, zejména v multikulturních a multijazykových třídách i ve třídách s žáky s různými schopnostmi, a to především zařazením této problematiky do vizí, plánování a tvorby kurikula přípravného i dalšího vzdělávání učitelů.
- b. V oblasti vzdělávání učitelů vyplývají z výsledků šetření TALIS tři doporučení. Zaprvé systémy odborné přípravy by studentům učitelství mohly nabídnout příležitost ke studiu části formální pregradu-

ální přípravy či dalšího vzdělávání v zahraničí, což u budoucích učitelů podporuje rozvoj jejich interkulturních i interpersonálních dovedností uplatnitelných následně při výuce v kulturně rozmanitém prostředí tříd, jak naznačují některé výzkumy (Rundstrom Williams, 2005). Druhé doporučení se týká strategie využívané řadou evropských zemí, a to najímání učitelů původem z různých prostředí a krátkodobé přípravné programy pro tzv. migrující učitele s cílem zvyšovat heterogenitu učitelůvých sborů a reflektovat tak rozmanitost žákovské populace (Cerna a kol., 2019). Poslední doporučení se týká výhradně přípravného vzdělávání učitelů, které by mělo zahrnovat přípravu učitelů pro výuku v kulturně i jazykově rozmanitých třídách. Vzdělávání učitelů by mělo cílit především do oblasti výuky cizích jazyků a strategií sociální integrace žáků. Ve většině zemí zahrnutých do šetření TALIS je tento typ přípravy učitelů realizován prostřednictvím volitelných kurzů (ibid.).

- c. V rámci školy je doporučováno při alokování učitelů do kulturně či jazykově rozmanitých tříd zohledňovat jejich připravenost a schopnosti v této oblasti. Dále pak sdružování zkušených a méně zkušených učitelů v této oblasti za účelem vzájemného sdílení a učení se (ve specifickém kontextu školy).

12. Doporučení pro vzdělávací politiku: Posilujte odbornou přípravu učitelů v oblasti výuky žáků se specifickými vzdělávacími potřebami

- a. Vzdělávací systémy by měly vyvíjet strategické kroky a opatření ke zvyšování kvality a počtu učitelů vybavených k výuce žáků se specifickými vzdělávacími potřebami, jelikož těchto žáků v běžných školách a třídách neustále přibývá.
- b. V první řadě je nutné investovat do odhalování a diagnostiky žáků, jelikož pochybení v diagnostice, či záměna dané diagnózy např. s nevhodným chováním či nižšími studijními předpoklady přinášejí další problémy pro žáky samotné i systém jako celek. V tomto kontextu je doporučováno připravovat systematicky učitele v oblasti odhalování žáků se specifickými potřebami tak, aby mohli být dále posílání ke specialistům za účelem precizní diagnostiky. Možnost profesionální diagnostiky by měla být zajištěna pro všechny žáky, např. v systémech, ve kterých jsou diagnostikou pověřeny soukromé organizace, je nutné zajistit, aby socio-ekonomické překážky neznamenal omezení pro diagnostiku žáků ze znevýhodněných prostředí.

Cíl: Odstraňovat překážky v účasti učitelů na profesním rozvoji

Zhruba polovina učitelů (54 %) a ředitelů škol (48 %) v zemích OECD uvádí, že jsou jejich možnosti zapojování se do dalšího vzdělávání omezeny kolizí s jejich rozvrhem (tabulky I. 5. 36 a I. 5. 40). Mezi další nejčteněji uváděné důvody, které pociťují více učitelé než ředitelé, patří nedostatek pobídek či motivace k účasti v dalším vzdělávání a finanční náklady s tím spojené. V obecné rovině lze podporovat učitele k účasti v programech dalšího vzdělávání učitelů prostřednictvím mechanismů jako je např. uvolňování z výukových povinností v průběhu běžného pracovního dne či poskytování materiálů potřebných ke vzdělávacím aktivitám a proplácení nákladů na účast ve vzdělávání.

13. Doporučení pro vzdělávací politiku: *Vyhrad'te čas na účast na profesním rozvoji*

- a. Zatímco nabídka a účast v programech profesního rozvoje v zemích účastnících se šetření TALIS je standardně vysoká, deficiency lze sledovat v oblasti podpory systematického průběžného vzdělávání (*continuous training*). Inspiraci lze hledat v nejúspěšnějších vzdělávacích systémech, v nichž tvoří profesní rozvoj integrální součást práce učitelů. Např. v Singapuru mají učitelé nárok na 100 hodin profesního vzdělávání ročně (Bautista, Wong, Gopinathan, 2015).
- b. Dalším funkčním mechanismem, jak předcházet kolizím mezi časovými potřebami učitelů na další vzdělávání a rozvrhovými, resp. výukovými povinnostmi je začlenění profesního rozvoje učitelů i vedoucích pracovníků škol do jejich každodenní praxe (Darling-Hammond, 2017). Např. v Austrálii tvoří učitelé v rámci škol tzv. profesní učící se komunity, v nichž společně sledují výsledky učení se žáků, identifikují potřeby žáků atp. (Darling-Hammond, 2017).

14. Doporučení pro vzdělávací politiku: *Vytvářejte a rozvíjejte pobídky k účasti v profesním rozvoji*

- a. Povaha pobídek, které by podporovaly profesní rozvoj, úzce souvisí s otázkou, co motivuje učitele a vedení škol k účasti v dalším vzdělávání. Typicky se jedná o přání zlepšit vlastní výukovou praxi či rozšířit vlastní znalostní základy k vybranému tématu. Na straně druhé by měla nabídka odpovídat potřebám učitelů či vedení škol, což nebývá dle výsledků šetření TALIS obvyklé, naopak. Efektivní způsob zohledňování potřeb učitelů je přístup ke vzdělávání, který je ukotven ve školách samotných, a který umožňuje učitelům i ředitelům podílet se na tvorbě či výběru profesního vzdělávání, které by lépe odpovídalo jejich potřebám a zájmům (Opfer, Pedder, 2011). V decentralizovaných systémech je doporučováno připisovat školám prostředky k financování aktivit profesního rozvoje pro učitele i vedení škol. Vzdělávání ve školách by pak mělo být založeno na spolupráci dvojic či týmů a dalších nástrojích propojujících všechny učitele s vedením školy.
- b. Další důležitou motivací k účasti na profesním vzdělávání je jeho oficiální uznání jako základního atributu práce učitelů a ředitelů škol, a také jako odrazový můstek pro profesní růst a kariérní rozvoj. Potvrzení o schopnosti disponovat vybranými kompetencemi prostřednictvím účasti ve vybraném programu profesního rozvoje lze totiž považovat za kariérní postup či dosahování cílů stanovených školou. Např. v korejském modelu profesního rozvoje mají učitelé po třech letech v praxi možnost zúčastnit se 180 hodin vzdělávání, v němž získají certifikát o vlastním profesním postupu, který je podnětem pro platový nárůst a může vést ke služebnímu postupu/povýšení (Darling-Hammond a kol., 2009).

Podpora rozvoje učitelů prostřednictvím uvádění do praxe, mentoringu a spolupráce

Zatímco přípravné a další vzdělávání učitelů a ředitelů jsou klíčovými prvky v rozvoji jejich profesních znalostí

a dovedností, existuje celá řada dalších podpůrných opatření, které vzdělávací systémy a školy běžně využívají k podpoře trvalého profesního růstu, viz tabulka II. 1.3.

Cíl: Poskytovat začínajícím učitelům a nově jmenovaným ředitelům na míru vytvořenou podporu

Výsledky šetření TALIS ukazují, že učitelé v prvních letech své kariéry obvykle pracují v „náročnějších“ školách, např. ve školách s vyšší koncentrací socio-ekonomicky či jinak znevýhodněných žáků, a 22 % začínajících učitelů by rádo změnilo školu, pokud by to bylo možné (tabulky I. 4. 32 a I. 4. 33). Začínající učitelé navíc pocítují menší důvěru ve své schopnosti učit, a to zejména v oblasti řízení třídy a užívání efektivních vyučovacích metod (tabulka I. 2. 20). Tento výsledek by mohl souviset s množstvím času, který mají začínající učitelé k dispozici na plánování a výuku ve svých třídách (tabulka I. 2. 13). Tato zjištění zdůrazňují potřebu poskytovat začínajícím učitelům další podpůrné systémy, které by jim pomohly vyrovnat se s problémy, kterým v prvních letech po vstupu do škol čelí, a udržet si vysokou úroveň motivace (OECD, 2019).

Uvádění do praxe a mentoring jsou mechanismy, které efektivně podporují učitele, kteří ve škole nebo v profesi začínají. Navzdory empirickým důkazům o tom, že podpora začínajících učitelů má pozitivní vliv na výsledky žáků, ale i učitele samotné (Glazerman a kol., 2010; Helms-Lorenz, Slof a van de Grift, 2013; Rockoff, 2008), nelze tyto postupy považovat za běžné. V zemích OECD uvádí průměrně 51 % začínajících učitelů, že se neúčastní či neúčastnili žádné formální či neformální aktivity spojené s uváděním do praxe a pouze 22 % učitelů byl přidělen mentor (tabulka I. 4. 64).

15. Doporučení pro vzdělávací politiku: Přezkoumejte rozmístění začínajících učitelů ve školách

- a. Nedostatek učitelů je jedním z nejpálčivějších problémů současného školství. Přestože existuje mnoho důvodů nedostatku učitelů, jedním z nejvýznamnějších jsou odchody začínajících učitelů z profese, např. 30 % – 50 % učitelů v Austrálii opustí profesi v prvních pěti letech, obdobně je tomu v případě 32 % učitelů v Anglii (Department for Education, UK, 2019). Jak již bylo uvedeno výše, začínající učitelé obvykle pracují v náročnějších školách. Proto jedním z možných řešení snížení odchodů učitelů z profese v prvních letech po vstupu do profese je systematické vyhodnocování toho, jak jsou začínající učitelé rozmístěni ve školách s cílem umístit je do méně náročných pracovních prostředí, a naopak povzbuzovat více zkušené učitele k práci ve znevýhodněných školách. Nespornou výhodou tohoto přístupu je rovněž snížení nerovností ve vzdělávání, protože žáky ve znevýhodněných školách by učili zkušenější učitelé (Sanders, Rivers, 1996).
- b. V centralizovaných vzdělávacích systémech, v nichž je možno ovlivňovat umístování učitelů do škol a používat kompenzační mechanismy, se doporučuje začínající učitele umísťovat do méně náročných škol. Za komplementární mechanismus k tomuto přístupu se považuje systém finančních pobídek poskytovaný zkušeným učitelům, kteří pracují v méně náročných školách, aby přijali učitelské pozici v náročnějších školách. Obecnějším cílem je změna způsobu uvažování směrem k tomu, aby byla výuka v náročnějších prostředích považována za prestižní záležitost, která bude odpovídajícím způsobem uznána v kariérních strukturách a finančně ohodnocena. Nicméně v několika vzdělávacích systémech, ve kterých byly finanční pobídky k působení zkušených učitelů ve znevýhodněných prostře-

Tabulka II. I.3. Podpora profesního rozvoje učitelů prostřednictvím uvádění do praxe, mentoringu a spolupráce

	Percentage of teachers who did not take part in formal or informal induction activities at the current school	Percentage of novice teachers who have an assigned mentor at the current school	Percentage of teachers who “agree” or “strongly agree” that there is a collaborative school culture that is characterised by mutual support	Percentage of teachers who report participating in collaborative professional learning at least once a month	Percentage of teachers who received feedback in the 12 months prior to the survey report that it had a positive impact on their teaching practice	Percentage of teachers who received feedback at some point, based on at least four different methods
	Vol I, Chapter 4	Vol I, Chapter 4	Vol II, Chapter 4	Vol II, Chapter 4	Vol II, Chapter 4	Vol II, Chapter 4
Alberta (Canada)	55	25	83	29	79	55
Australia	28	37	76	39	77	59
Austria	77	11	83	13	63	41
Belgium	57	25	76	4	52	35
<i>Flemish Comm. (Belgium)</i>	52	40	77	4	59	38
<i>French Comm. (Belgium)</i>	62	9	75	3	43	33
Brazil	61	33	79	27	77	67
Bulgaria	62	18	78	20	73	77
CABA (Argentina)	76	6	87	15	77	29
Chile	66	7	71	24	66	56
Colombia	46	22	76	19	83	74
Croatia	45	13	79	8	77	33
Czech Republic	43	26	87	23	73	74
Denmark	63	15	85	13	59	32
England (UK)	23	37	74	26	75	64
Estonia	69	17	84	19	72	65
Finland	43	10	79	9	57	13
France	83	17	73	3	54	28
Georgia	85	15	95	24	89	78
Hungary	70	27	82	14	83	66
Iceland	66	18	86	36	69	18
Israel	59	47	83	31	79	46
Italy	75	5	81	18	67	24
Japan	81	40	83	6	80	59
Kazakhstan	33	59	93	32	89	90
Korea	74	16	79	13	78	75
Latvia	56	16	91	12	88	86
Lithuania	79	9	87	11	75	84
Malta	50	23	80	13	72	46
Mexico	60	17	74	33	83	76
Netherlands	35	41	78	15	70	58
New Zealand	26	56	77	44	77	77
Norway	65	18	95	43	69	34
Portugal	60	14	75	5	58	33
Romania	63	22	91	11	89	90

Countries/economies where the indicator is **above** the OECD average
 Countries/economies where the indicator is **not statistically different** from the OECD average
 Countries/economies where the indicator is **below** the OECD average

	Countries/economies where the indicator is above the OECD average
	Countries/economies where the indicator is not statistically different from the OECD average
	Countries/economies where the indicator is below the OECD average

	Percentage of teachers who did not take part in formal or informal induction activities at the current school	Percentage of novice teachers who have an assigned mentor at the current school	Percentage of teachers who "agree" or "strongly agree" that there is a collaborative school culture that is characterised by mutual support	Percentage of teachers who report participating in collaborative professional learning at least once a month	Percentage of teachers who received feedback in the 12 months prior to the survey report that it had a positive impact on their teaching practice	Percentage of teachers who received feedback at some point, based on at least four different methods
	Vol I, Chapter 4	Vol I, Chapter 4	Vol II, Chapter 4	Vol II, Chapter 4	Vol II, Chapter 4	Vol II, Chapter 4
Russian Federation	65	27	89	18	84	89
Saudi Arabia	63	19	82	36	76	81
Shanghai (China)	50	67	91	70	85	88
Singapore	15	54	83	48	89	78
Slovak Republic	40	22	81	2	84	62
Slovenia	48	5	89	26	83	54
South Africa	31	50	73	13	93	91
Spain	74	10	77	21	55	29
Sweden	70	17	80	44	64	32
Turkey	76	15	76	29	63	47
United Arab Emirates	32	43	84	54	84	84
United States	39	39	79	34	79	60
Viet Nam	55	30	96	27	93	96
OECD average-31	58	22	81	21	71	52

Zdroj: OECD, TALIS 2018, Database, Tabulky I. 4. 39, I. 4. 64, II. 4.24, II. 4. 1, II. 4. 48 a II. 4. 47.

dích implementovány, byly zaznamenány pouze smíšené výsledky a v zásadě neexistují jednoznačné důkazy o účinku těchto opatření (OECD, 2018). Jedním z možných vysvětlení je, že výše poskytnuté finanční pobídky musí být podstatná, aby byla dostatečně účinná.

- c. V případě, že je umísťování začínajících učitelů do náročnějších výukových prostředí a škol nevyhnutelné, je úkolem vedení škol usnadnit začínajícím učitelům vstup do profese. Je vhodné zprostředkovat začínajícím učitelům uvádění do praxe a koučování dle jejich potřeb, umísťovat je do méně náročných tříd, zajišťovat, aby v rámci jejich výukových povinností bylo možno pracovat efektivně, např. s ohledem na přípravu na výuku rozvrhovat těmto učitelům třídy žáků stejných ročníků, či je párovat se zkušenými učiteli pro týmovou výuku.

16. Doporučení pro vzdělávací politiku: Poskytněte ředitelům škol aktivní roli v přípravě a rozvoji příležitostí uvádění do praxe a mentoringu s cílem maximalizovat zapojení začínajících učitelů

- q. Programy uvádění do praxe by měly být navrhovány k podpoře začínajících učitelů či učitelů, kteří se ocitli v nové roli, aby se přizpůsobili svému pracovnímu prostředí, seznámili se s realitou

práce a vyvarovali se tak předčasným odchodům z profese. Zásadním elementem při plánování adaptačních programů by mělo být jejich přizpůsobení kontextu školy a složení žáků. Programy uvádění do praxe mohou zahrnovat příležitosti k týmové výuce, které podporují spolupráci mezi učiteli ve školách a umožňují začínajícím učitelům učit se od zkušenějších kolegů, kteří jsou lépe obeznámeni se specifickým kontextem školy (inspirativním příkladem je přístup implementovaný v Rakousku (viz rámeček II. 4. 2).

- r. Vedení škol současně musí podporovat učitele k aktivní účasti v aktivitách uvádění do praxe a v mentoringu, přičemž je úlohou vedení škol identifikovat učitele, kteří mají dispozice fungovat v roli mentorů. Jako účelné se v tomto smyslu ukazuje v rámci týdenních či měsíčních rozvrhů učitelů alokovat určité množství hodin či placeného „nevýukového“ času právě k aktivitám zaměřeným na indukci a mentoring, resp. snížit mentorům i mentorovaným výukový úvazek tak, aby mohli vlastní čas dělit mezi přípravy na výuku a vlastní výuku a současně plnit nároky samotného uvádění do praxe. Možným řešením je poskytovat finanční podporu školám (v decentralizovaných školských systémech) či umisťovat více učitelů do konkrétních škol (v centralizovaných školských systémech) tak, aby bylo možno přijímat začínající učitele na plný úvazek, nicméně se sníženou výukovou povinností, která by se postupně v průběhu prvních let v profesi zvyšovala v návaznosti na nabývání zkušeností. Obdobně výukové povinnosti mentorů by měly být sníženy a současně doplněny o další podpůrné mechanismy, např. finanční bonusy, kariérní postup na pozici učitele-mentora.

17. Doporučení pro vzdělávací politiku: Vytvořte programy mentoringu pro nově jmenované ředitele škol

- a. Kromě přípravného vzdělávání mohou být ředitelům poskytovány další relevantní možnosti dalšího vzdělávání po jmenování do funkce. Jednou z možností je podporovat budování profesních sítí ředitelů a ředitelek, v rámci nichž by zkušenější ředitelé mentorovali nově jmenované kolegy, což by vedoucím pracovníkům škol umožnilo vzájemné učení a sdílení dobré praxe a zároveň by to podpořilo začínající ředitele v přizpůsobení se nové roli a profesní identitě. Při koncipování takových programů by se mohlo vycházet z výsledků empirických studií, které zjišťovaly výhody a nevýhody mentoringu pro nové ředitele škol (Daresh, 2004; Southworth, 1995).

Cíl: Maximálně využívat čas učitelů k podpoře kvalitní výuky a používání efektivních vyučovacích metod

Mezi široce rozšířené výukové praktiky implementované učiteli ve výuce patří zejména strategie řízení třídy a srozumitelnost instrukcí, naopak výukové metody podporující kognitivní aktivizaci žáků nejsou využívány běžně (tabulka I. 2. 1). Přesto zhruba 70 % až 80 % učitelů a více než 80 % ředitelek a ředitelů škol vnímá své kolegy jako otevřené změně a své školy jako instituce, které disponují kapacitou osvojit si inovativní výukové metody a postupy (tabulky I. 2. 35 a I. 2. 39). Přes 80 % učitelů vyjadřuje přesvědčení, že jsou schopni variovat výukové strategie ve svých třídách a rozvíjet kritické myšlení žáků (tabulka I. 2. 20). Dle šetření TALIS mohou tyto výsledky naznačovat, že učitelé čelí jistým omezením v implementování kvalitních výukových praktik.

Jedno ze zmíněných omezení se může týkat schopnosti učitelů spolupracovat s kolegy s cílem rozvíjet a implementovat efektivní výukové praktiky. Výsledky šetření TALIS ukazují na jasný pozitivní vztah mezi zapojením učitelů do hlubších forem spolupráce (zejména aktivity kolaborativního profesního učení a účast v aktivitách realizovaných napříč třídami a věkovými skupinami) a využívání praktik a aktivit podporujících kognitivní aktivitací žáků ve výuce (tabulka II. 4. 17).

Druhé zmínění hodné omezení se týká času. Na straně jedné se ukazuje, že mezi lety 2013 a 2018 došlo k nárůstu počtu hodin, které jednotliví učitelé vyučují (ve více než polovině zemí zapojených do šetření TALIS), a současně k poklesu počtu hodin věnovaných přípravám na výuku. Tento fakt není znepokojivý pouze za předpokladu, že je úspora času při plánování výuky zapříčiněna např. zvyšováním efektivity opětovným užíváním již vytvořených materiálů, využíváním technologií, nárůstem zkušeností učitelů a s tím souvisejícím snížením investic do plánování výuky atp. Učitelé působící v zemích OECD uvádějí, že 78 % výuky věnují reálné výuce, 13 % výukového času zabere udržování kázně a 8 % administrativa (tabulka I. 2. 10).

18. Doporučení pro vzdělávací politiku: Podporujte učitele v používání efektivních vyučovacích metod

- a. Zásadním doporučením je v tomto kontextu zařadit do přípravného i dalšího vzdělávání učitelů metody kognitivní aktivace žáků, kritického myšlení, řešení problémů a hodnocení znalostí žáků, které mohou učitelům činit problémy (Lipowsky a kol., 2009). Učitelé by měli být nejen systematicky připravováni k užívání těchto metod, ale i k chápání jejich důležitosti, schopnosti je efektivně ve výuce využívat a vytvářet bez velkých investic vhodné podmínky potřebné k jejich implementaci. K osvojování těchto dovedností se jako vhodné a efektivní ukazují tzv. klinické praxe, a to zejména v případě budoucích učitelů, kterým umožňují prozkoumat tyto výukové strategie, ale i získat související dovednosti (Cheng, Cheng a Tang, 2010). Za efektivní přístup lze považovat i výše zmiňované zapojování se do aktivit kolaborativního profesního učení a aktivit realizovaných napříč třídami a věkovými skupinami, a to zejména v případě učitelů, kteří již v praxi působí.

19. Doporučení pro vzdělávací politiku: Přehodnot'te rozvrhy učitelů a časové a prostorové nastavení školy za účelem podpořit výuku v malých skupinách a optimalizovat výukový čas ve třídě

- a. K implementaci efektivních výukových metod a postupů je nutné, aby měli učitelé dostatek času na přípravu vyučovacích hodin, aby mohli vylepšit, revidovat a zkvalitňovat konkrétní metody výuky. Proto je důležité, aby tvůrci vzdělávací politiky, ale i další aktéři, uvažovali o tom, jak lze zvýšit produktivitu práce s časem, prostorem, technologiemi, ale i lidmi ve školství. To zahrnuje především poskytování učitelům dostatku času na aktivity, které maximalizují učení se žáků (např. příprava na hodiny, profesní spolupráce, setkávání se s žáky a rodiči, účast v profesním vzdělávání), a flexibility v navrhování efektivních výukových prostředí, která optimalizují čas ve třídě.
- b. Většina učitelů zmiňuje jako nejvýznamnější omezení velikost skupin žáků, které učí. Navíc v řadě vzdělávacích systému by náklady na snížení velikosti třídy byly tak vysoké, že je tato možnost pro dané vzdělávací systémy de facto finančně nedostupná. Přesto existuje prostor pro více kreativní ře-

šení. Např. vybízet a podporovat učitele v nastavení prostoru třídy tak, aby lépe vyhovoval potřebám individualizovaného a aktivizujícího učení, viz např. dělení místností na různé zóny a žáky do skupin, což umožňuje zadávat skupinám žáků plnění odlišných úkolů. Za důležité je také potřeba považovat vybavení třídy adekvátními výukovými materiály, s jejichž pomocí by žáci plnili zadané úkoly. Výsledky nedávno realizovaných výzkumů totiž zjistily, že se postoje žáků ke skupinovému učení zlepšují v závislosti na pohodlí a fyzické snadnosti komunikace ve skupinách, např. malé stoly naproti sobě, zařízení pro snadnou mobilitu v místnosti apod. (Espey, 2008).

- c. Vedení škol by mělo být umožněno podle vlastního uvážení pracovat s lidskými zdroji více flexibilně tak, aby bylo učitelům umožněno např. pracovat v menších skupinách alespoň v části vlastní výuky, což současně přináší výhody možností zkoušet nové způsoby práce, např. v týmech, s dalšími učiteli a pomocným personálem.

Cíl: Budovat klima školy a třídy, které napomáhá učení a pohodě žáků

Důležitým a společným tématem pro tvůrce vzdělávací politiky, ředitele, učitele i rodiče je zajištění toho, aby byly školy bezpečným prostředím, aby prostředí školních tříd bylo podpůrné pro učení žáků, a aby vztahy mezi žáky a učitelským sborem podporovalo rozvoj žáků a jejich pocity pohody ve škole i třídě. Je pozitivní, že napříč zeměmi OECD ve většině škol nedochází ke každodenním či týdenním bezpečnostním incidentům. Nicméně, k otevření této otázky dochází při pohledu do zpráv od ředitelů škol, z nich vyplývá, že nejméně ve 14 % škol dochází alespoň jedno týdně k zastrašování či šikaně (tab. I. 3. 42). V případě klimatu třídy jsou data z šetření TALIS pozitivní, jelikož učitelé vesměs vnímají svůj vztah s žáky jako velmi pozitivní (tabulka I. 3. 46) a od roku 2008 ve většině zemí došlo k nárůstu přesvědčení učitelů o důležitosti pocitu pohody (ve smyslu well-beingu) žáků (tabulka I. 3. 49).

20. Doporučení pro vzdělávací politiku: Implementujte strategie a postupy boje proti šikaně na systémové i školní úrovni

- a. Učitelé i další zaměstnanci škol mohou hrát významnou roli v prevenci šikany tím, že úzce spolupracují s žáky na budování pevných a zdravých mezilidských vztahů. Prioritou v této oblasti je včasná identifikace případů šikany. Vzdělávací programy pro učitele i vedení škol by měly průběžně reflektovat aktuální proměny v případech šikany. Tyto programy, ale i další formy vzdělávání, jako např. koučování či profesní síťování, by měly umožňovat vzájemnou komunikaci a zaměřovat se na různé kontexty a situace, v nichž k šikaně dochází, a to jak ve školách i mimo ně, tak v reálném světě či v online prostředí. Podpora expertů v dané oblasti rovněž pomáhá identifikovat oběti šikany či zastrašování a současně intervenovat a podporovat všechny žáky, kteří se stali obětí šikany.
- b. Druhou prioritou je zajistit, aby byly všechny případy šikany řešeny. Součástí role vzdělávacích systémů by mělo být poskytovat přívětivé, respektující a bezpečné vzdělávací prostředí. K tomuto účelu by bylo možné definovat pravidla chování pro školy a jejich žáky v potírání šikany. Zároveň by bylo

možné zavést monitorovací rámce. Tento přístup by zajišťoval, aby všechny školy byly zodpovědné za implementaci opatření proti šikaně a současně by podporoval chápání problematiky šikany jako problematiky sdílené zodpovědnosti.

- c. Poslední třetí priorita spočívá v efektivním řešení všech situací, v nichž ve školách k šikaně dochází (Hall, 2017). Výchovné strategie na úrovni školy by měly být zaměřeny na monitorování a supervizi všech žáků, komunikaci mezi učiteli, setkávání učitelů s rodiči a řízení třídy. Kromě toho je důležité s žáky komunikovat a pomáhat jim tak se zvládním negativních dopadů šikany. V rámci školních programů by měli být žáci vzděláváni v opatřeních, které mají přijímat v situaci, kdy se stanou svědky šikany, což může významně pomáhat s včasnou identifikací a řešením šikany ve školách.
- d. Z výsledků TALIS rovněž vyplývá, že vhodnou strategií k budování zdravého školního prostředí je rovněž zařazování socio-emočního učení do standardní výuky za účelem rozvoje interpersonálních i intrapersonálních dovedností žáků.

Cíl: Rozvíjet ve školách kulturu spolupráce

Z výsledků šetření TALIS i řady výzkumných šetření se ukazuje, že dalším velmi přínosným mechanismem stimulujícím průběžné profesní učení učitelů je podpora jejich spolupráce v rámci školy (Goddard, Goddard, Tschannen-Moran, 2007), což umožňuje učitelům zkvalitňovat svoji vlastní výuku prostřednictvím sdílení zkušeností a vzájemného učení (Reeves, Pun a Chung, 2017) a současně poskytuje podporu učitelům pracujícím v náročnějších podmínkách prostřednictvím vzájemné opory a pomoci (Johnson, Kraft a Papay, 2012).

Různé formy spolupráce lze na základě povahy interakce mezi učiteli rozdělit do dvou skupin. Některé kolaborativní aktivity identifikované v šetření TALIS jako tzv. kolaborativní učení zahrnují hloubkovou úroveň spolupráce a vysokou míru vzájemné podpory mezi učiteli (Little, 1990), jiné formy spolupráce zahrnují prostou interakci mezi učiteli, příp. jejich koordinaci (OECD, 2014; OECD, 2009). Přestože došlo od předešlého šetření TALIS k nárůstu hlubších forem spolupráce a vzájemného profesního učení, ukazuje se bohužel, že značná část učitelů se těchto aktivit vůbec neúčastní. Z regresní analýzy navíc vyplývá, že především starší učitelé ve většině zemí OECD k profesní spolupráci a kolaborativnímu učení neinklinují vůbec.

Pozitivní však je, že výsledky TALIS ukazují, že většina učitelů vnímá klima školy jako kolegiální a podpůrné. V posledních pěti letech navíc docházelo (kromě jedné země) k postupnému rozvoji kolegiální podpory v případě cca jedné třetiny zemí OECD. Respondenti souhlasí s tvrzením, že na sebe učitelé v rámci školy spoléhají (95 % ředitelů, 87 % učitelů), a že ve školách panuje kultura spolupráce charakterizovaná vzájemnou podporou (95 % ředitelů, 81 % učitelů). V případě druhého tvrzení jsou však v mnoha zemích výsledky méně pozitivní – méně než 75 % učitelů vyjadřuje souhlas.

Dalším funkčním způsobem, jak podporovat spolupráci učitelů ve škole, je umožnit jim podílet se na rozhodování týkající se školy. Vedení škol tak může rozvíjet spolupráci a současně kulturu spolupráce ve škole. Z šetření TALIS vyplývá, že učitelé, kteří mají možnost podílet se na rozhodnutích týkajících se školy obecně, se obvykle

více zapojují do hlubších forem spolupráce mezi učiteli (tab. II. 4. 33). Proto je pozitivní, že v zemích OECD 77 % učitelů souhlasí s tvrzením, že se mohou oni i rodiče žáků aktivně podílet na rozhodnutích týkajících se školy a jejího směřování (tabulka II. 4. 24), přičemž od roku 2013 se takto fungující prostředí škol ukázalo již ve 13 zemích.

21. Doporučení pro vzdělávací politiku: Využijte potenciál společného profesního rozvoje a profesních učících se komunit k zakládání a šíření na spolupráci založené kultury školy

- a. Přestože, jak již bylo naznačeno výše, panuje shoda na přínosech spolupráce mezi učiteli, kolaborativním profesním učením atp., v zemích zapojených do šetření TALIS se jedná spíše o okrajově využívané praktiky. Pouze 21 % učitelů se účastní těchto aktivit alespoň jednou měsíčně. Z výsledků TALIS je proto odvozeno několik doporučení, jak potenciálu spolupráce mezi učiteli využívat a jak ji nastavit.
- b. Příležitosti ke spolupráci, které zahrnují klíčové charakteristiky profesních učících se komunit pro učitele v rámci školy i napříč školami, jsou vhodným instrumentem k profesnímu rozvoji učitelů v tomto kontextu, který staví na základních principech spolupráce mezi učiteli, tj. sdílení znalostí, smysluplných a zacílených interakcích a společného zlepšování se (Antinluoma a kol., 2018; Lomos, Hofman, Bosker, 2011; Spillane, Shirrell a Hopkins, 2016). Profesní učící se komunity nabízí učitelům možnosti průběžné a neustálé zpětné vazby (Kools a Stoll, 2016; Vieluf a kol., 2012), která podporuje změny, pozitivně tak ovlivňuje kvalitu výuky a potažmo pak i výsledky žáků (Bolam a kol., 2005; Louis, Marks, 1998).
- c. Role vedení škol je v tomto ohledu klíčová, nicméně i z pozice vzdělávacího systému lze podporovat tento typ aktivit prostřednictvím k tomuto účelu vyčleněného financování a současně v případě poskytovatelů vzdělání i prostřednictvím možného restrukturování nabízených vzdělávacích programů směrem k rozvoji kolegiální spolupráce (např. existující kurzy lze nově vést s větším akcentem na skupinovou spolupráci, vzájemné diskuse či realizace společných menších projektů).
- d. Další přínosnou oblastí je nastavení mezinárodní spolupráce jako příležitosti k unikátnímu kolaborativnímu profesnímu rozvoji. Doporučení se týká zejména spolupráce se školami a kolegy v zahraničí, mobilita studentů v rámci přípravného vzdělávání, integrace mobility učitelů do programů dalšího profesního vzdělávání.

22. Doporučení pro vzdělávací politiku: Budujte ve školách kolegiální klima, abyste tím podpořili dobrovolnou spolupráci mezi učiteli

- a. Tvůrci vzdělávací politiky i vedené škol by měli navrhovat příležitosti ke spolupráci, zejména k hlubším formám spolupráce, které významně navyšují míru kolegiálního kontaktu mezi učiteli, a to například a zejména prostřednictvím budování profesních učících se komunit v rámci škol.
- b. Vedení škol samotné pak hraje klíčovou roli v rozvoji klimatu a kultury školy podporující spolupráci. Jednou z vhodných cest k iniciaci takto nastavené spolupráce a potažmo pak změně způsobu uvažo-

vání nad spoluprací je výrazné rozšíření možností pro spolupráci učitelů v rámci školy, např. realizace menších společných projektů, týmové vyučování, kolaborativní profesní rozvoj.

23. Doporučení pro vzdělávací politiku: Stavějte ve školách na „mistrech“ spolupráce a sdíleném vedení

- a. Dalším možným přístupem je, aby vedení škol delegovalo úkoly spojené s rozvojem koležiality a spolupráce na tzv. „mistry spolupráce“ (collaboration champion). Vzhledem k tomu, že v oblasti spolupráce, týmového cítění, interpersonálních dovedností, vůdčích schopností atp. existují mezi lidmi značné rozdíly, ukazuje se jako vhodná strategie využívat jedince s vhodnými predispozicemi v této oblasti a postavit je v rámci školy do role tzv. „mistrů spolupráce“. Tito jedinci by měli disponovat znalostmi o kontextu školy a učitelském sboru, dobrými vztahy s pracovníky školy a zájmem o rozvoj spolupráce ve škole.
- b. Je povzbudivé, že podíl škol, v nichž je v rámci zemí OECD užíváno tzv. distribuované vedení (distributed leadership), v posledních pěti letech stoupá, nicméně stále lze tuto oblast označit za zmeškanou příležitost, jelikož téměř čtvrtina učitelů působí ve školách, v nichž neexistuje žádná forma distribuovaného vedení školy (tabulka II. 4. 24), a ještě více učitelů poukazuje na nulové možnosti podílet se na rozhodování o tématech souvisejících se školou. Tvůrci vzdělávací politiky a vedení škol by tudíž měli umožňovat a podporovat sdílené vedení škol tam, kde zatím není zavedeno, a to nejen v rámci učitelského sboru, ale i ve spolupráci s rodiči a žáky.

Cíl: Podporovat mentoring a zpětnou vazbu od kolegů jako klíčové atributy profesní práce

Řada odborných zdrojů se shoduje na pozitivní roli zpětné vazby v profesním rozvoji učitelů, ve zvyšování kvality jejich výuky a potažmo pak ve výsledcích žáků (Erickson a kol., 2005; Hattie, 2009; Ingvarson, Meiers a Beavis, 2005; Jensen a Reichl, 2011). V šetření TALIS je zpětná vazba definována jako jakékoli sdělení, které učitelé obdrží k jejich výuce prostřednictvím neformálních diskusí s kolegy či formálního a strukturovaného sdělení.

Z šetření TALIS vyplývá, že poskytování zpětné vazby je ve školách běžné a rozšířené, což dokazují výpovědi 90 % učitelů (tabulka II. 4. 37). Ukazuje se rovněž, že je učitelům poskytována zpětná vazba prostřednictvím různých způsobů, přičemž nejrozšířenějšími jsou pozorování ve třídě (80 %), výsledky žáků – na úrovni školy i/či třídy (70 %) a externí výsledky žáků (64 %), viz tabulka II. 4. 44. Přestože šetření TALIS neposkytuje informace o kvalitě či četnosti poskytované zpětné vazby, kombinace více metod poskytování zpětné vazby, nejméně čtyř, se ukazuje jako efektivní, tj. užitečná pro výukovou praxi učitelů (Jensen, Reichl, 2011), nicméně pouze 52 % učitelů získává zpětnou vazbu prostřednictvím čtyř a více metod (tabulka II. 4. 47). Byť je nejčastěji užívanou metodou pozorování ve třídě (a současně velmi přínosnou metodou, jelikož přímo souvisí s výukovou praxí, podrobněji viz Kumrow, Dahlen, 2002), v mnoha zemích alespoň 25 % učitelů uvádí, že jim tato zpětná vazba nebyla nikdy poskytnuta.

V obecné rovině se ukazuje, že napříč zeměmi OECD, 71 % učitelů, kteří obdrželi zpětnou vazbu v posledním roce před realizací šetření TALIS, uvádí, že poskytnutá zpětná vazba měla kladný vliv na jejich výukovou praxi

(tabulka II. 4. 48). Naopak ve vzdělávacích systémech, v nichž není poskytování zpětné vazby běžné, se ukázalo, že ji samotní učitelé nepovažují za přínos.

24. Doporučení pro vzdělávací politiku: Podporujte rozvojový způsob myšlení a kulturu formální zpětné vazby v rámci profese

- a. S ohledem na zmiňovanou roli zpětné vazby pro profesní rozvoj pracovníků ve školství v předešlém doporučení (viz výše) by měli vzdělávací systémy, profesní organizace i vedení škol aktivovat paradigmatický posunu směrem k tzv. rozvojovému způsobu myšlení (growth mindset) mezi učiteli a ke kultuře celoživotního profesního učení podporované formativní zpětnou vazbou.
- b. Několik strategií vzdělávací politiky lze využít k dosahování tohoto zastřešujícího cíle. Tam, kde ještě neexistují, by měly být zaváděny profesní standardy, které explicitně uznávají postupný profesní růst učitelů v průběhu jejich kariéry. Profesní standardy by měly explicitně vymezovat úrovně kvality, kterých by měli učitelé v průběhu své profesní dráhy postupně dosahovat, čímž je mimo jiné podporováno společenské povědomí o tom, že v rámci učitelské profese existuje prostor pro zkvalitňování vlastní práce v průběhu celého profesního života.
- c. V rámci poskytované zpětné vazby by neměli být opomíjeni, naopak, by měli být systematicky oslovení zejména starší a/či zkušenější učitelé a učitelé muži, kteří bývají dle zjištění TALIS ke zpětné vazbě více rezistentní. Ani začínající učitelé by neměli být opomíjeni, což zpravidla nebývají, nicméně v jejich případě by mělo docházet zejména k nastavení v chápání zpětné vazby jako cenného nástroje profesního učení a součásti na celoživotním profesním rozvoji. Tohoto cíle lze dosahovat např. zahrnutím mechanismů poskytování zpětné vazby do profesní indukce, zobecňováním zkušeností z týmové výuky s různými zkušenými kolegy atp., což rovněž v obecné rovině napomáhá k rozvoji pozitivního postoje ke zpětné vazbě ve škole a na spolupráci založené kultuře školy.

25. Doporučení pro vzdělávací politiku: Podporujte a uvádějte do běžné praxe formy zpětné vazby, které učitelé považují za nejúčinnější

- a. Zatímco v řadě zemí OECD se potýkají s otevřeností některých učitelů ke zpětné vazbě (viz výše) obecně, je k zamyšlení, že 71 % učitelů, kterým byla zpětná vazba poskytnuta, ji nepovažovali za efektivní. Proto by měli zástupci vzdělávací politiky, ale i vedení škol rozvíjet a podporovat přístupy poskytování vzájemné zpětné vazby, které učitelé vnímají a hodnotí jako účelné.
- b. Výsledky šetření TALIS nabízejí v tomto smyslu zajímavá zjištění, která jsou navíc v souladu s výzkumnými počiny v této oblasti (Steinberg, Sartain, 2015; Taylor, Tyler, 2012). Jak již bylo stručně zmíněno, jako významné se ukázalo vícezdrojové poskytování zpětné vazby a využívání pozorování ve třídě i hodnocení znalosti obsahu učitelů. Naopak poskytování zpětné vazby učitelům na základě externího hodnocení žáků se z perspektivy učitelů jeví jako nevýznamné.

- c. Zjištění TALIS rovněž poukazují na to, že některé aspekty práce učitelů jsou pro zpětnou vazbu vhodnější, např. pedagogické, resp. didaktické kompetence či využívání hodnocení žáků za účelem podpory jejich učení. V kontextu primárního vzdělávání se pak jako přínosná ukazuje zpětná vazba týkající se výuky žáků se specifickými potřebami učení, což mnozí učitelé vnímají jako náročnou oblast.
- d. V neposlední řadě vyplývá z šetření TALIS otázka ohledně udávaného rozdílného vlivu zpětné vazby u začínajících učitelů oproti učitelům zkušeným. Úvahy v tomto smyslu směřují k tomu, zda je příčinou rozdíl v míře potřeby začínajících učitelů či rozdíl ve způsobu, kterým je zpětná vazba poskytována a organizována. Začínajícím učitelům bývá zpětná vazba poskytována více strukturovaně, jako součást uvádění do praxe a spolupráce s mentorem. Podnětem pro vzdělávací systémy je pilotovat možnosti strukturované zpětné vazby pro všechny učitele, např. zajistit četnost zpětné vazby, vícezdrojovou zpětnou vazbu, mentoring pro učitele, kteří cítí potřebu podpory (viz rámeček II. 4. I).

26. Doporučení pro vzdělávací politiku: Podporujte mentoring a poskytování zpětné vazby ve všech fázích profesní kariéry

- a. Ze zjištění TALIS i dalších relevantních výzkumů vyplývá nízká účast zkušených učitelů v aktivitách spojených s mentoringem (obdobně jako v případě vzájemné zpětné vazby, viz výše). Vzhledem k tomu, že mentoring může mít pozitivní dopad na výuku (Rockoff, 2008; Simmie a kol., 2017; Spooner-Lane, 2016), lze nízkou účast zkušených učitelů v aktivitách spojených s mentoringem označit za promeškanou příležitost profesního rozvoje. Proto je potřeba podporovat zkušenější učitele v účasti v programech mentoringu i vzájemné zpětné vazby, např. navázání těchto aktivit na odměňování učitelů, aktivity společného profesního rozvoje inspirované modelem lesson study atp.

Zmocnění učitelů prostřednictvím autonomie, participace na vedení a příležitostí pro kariérní postup

Kromě tzv. hmatatelné podpory průběžného profesního růstu učitelů je navrhována řada méně hmatatelných prvků zaměřených na zmocnění učitelů a vedení škol k podpoře jejich profesionality s cílem rozvoje jejich citu pro profesní aktérství³ (*agency*). TALIS vytvořil řadu indikátorů týkající se rozhodování, distribuovaného vedení a autonomie, které objasňují tyto méně hmatatelné prvky profesionality souběžně s možnostmi kariérního postupu v rámci učitelské profese, podrobnější informace viz tabulka II. I.4.

Cíl: Podporovat vedení (leadership) na všech úrovních systému

Klíčová součást a nástroj profesionality učitelů a vedoucích pracovníků škol spočívá v jejich kapacitě činit rozhodnutí dle vlastního uvážení (Hargreaves, Fullan, 2012) a uplatňovat vůdčí postavení ve své práci (Guerriero,

³ Článek k profesnímu aktérství začínajících učitelů: https://karolinum.cz/data/clanek/6901/OS_12_3_0085.pdf

2017). Z řady výzkumů se ukazuje, že je vedení škol stěžejním faktorem ovlivňujícím výsledky žáků (Chapman a kol., 2016; Hallinger, 2018; Marzano, Waters, McNulty, 2005). Nicméně porozumění hlavním složkám řízení škol se v posledních letech významně vyvíjí. Od série samostatných témat, např. stanovování cílů, tvorba kurikula atp., k holistickému přístupu „vedení k učení“ (*leadership for learning*), v němž jsou efektivně integrovány všechny složky stěžejní pro vedení škol (Ainley, Carstens, 2018; OECD, 2016; Urick, Bowers, 2014), a který se zdá být nejučinnější formou vedení (Hallinger, 2011; Hallinger, Heck, 2010. OECD, 2016).

Předpokladem pro efektivní vedení je fakt, že školy musí mít autonomii nezbytnou pro rozhodování o každodenním chodu školy. K objasnění rozdělení pravomocí mezi školami a orgány správy byli ředitelé škol v rámci šetření TALIS dotazováni na aktéry, kteří nesou zodpovědnost za personální zajištění školy, její rozpočet, politiku školy a výukové a kurikulární strategie. Napříč zeměmi OECD průměrně 63 % ředitelů či ředitelek škol uvádí, že mají významnou zodpovědnost za většinu uvedených pracovních úkolů (s rozdíly mezi státními školami – 57 % a soukromými školami – 80 %), viz tabulka II. 5. 11).

Většina ředitelů škol udávají, že se zabývají zejména řešením administrativních úkolů a úkolů souvisejících s výukou. V případě administrativních úkolů se jedná zejména o časté kontroly a vyhodnocování školní administrativy (65 %) a o časté řešení problémů s rozvrhy (42 %), viz tabulka II. 5. 12). V případě zapojení ředitelů do řízení výukových, resp. vzdělávacích, aspektů školy se ukazuje zajímavá tendence, kdy vedení škol opouští přímé strategie vedení k nepřímým strategiím, tzv. transformačnímu vedení, které spočívá zejména v aktivitách, které rozvíjí pocit zodpovědnosti za výsledky žáků (68 %), aktivitách podporujících pocit zodpovědnosti učitelů za rozvoj vlastních výukových dovedností (63 %) a aktivitách, které podporují spolupráci mezi učiteli zaměřenou na zkvalitňování výukové praxe (59 %), viz tabulka II. 5. 12).

Zapojení učitelů do řízení školy ředitelům umožňuje spolupracovat s kolegy na celkovém zlepšení školy (Harris, Muijs, 2004). Výsledky šetření TALIS ukazují, že ředitelé škol, kteří umožní zaměstnancům, rodičům a žákům podílet se na rozhodování ve škole, či/a podporují spolupráci ve škole a sdílenou zodpovědnost, vykazují vyšší míru zapojení se do aktivit týkajících se transformačního vedení (tabulka II. 5. 17).

Pro učitele je důležité, aby měli autonomii nezbytnou pro svoji práci (Johnson, Donaldson, 2007). V zemích OECD v průměru 84 % učitelů uvádějí, že mají kontrolu nad obsahem svých vyučovacích hodin, resp. obsahem výuky. Přitom učitelé s vyšší pocíťovanou kontrolou nad vlastní výukou uvádějí, že více tendují k profesní spolupráci s kolegy. Regresní analýza navíc ukazuje, že učitelé, kteří pocíťují vyšší podíl kontroly nad výukou, současně více vnímají vlastní pracovní prostředí jako inovativní.

Výsledky šetření TALIS ukazují, že relativně nízké procento ředitelů škol udává, že se „často“ nebo „velmi často“ zapojují do aktivit spojených s poskytováním informací o výsledcích žáků či školy rodičům (55 %) či do spolupráce s řediteli jiných škol (37 %), viz tabulka II. 5. 12).

Učinit učitelkou profesí atraktivní a prestižní mimo jiné znamená posílit postavení učitelů a vedoucích pracovníků škol tím, že jim bude nabídnuta možnost stát se aktéry změny prostřednictvím prosazování a poradenství v oblasti vzdělávacích reform (Schleicher, 2011).

27. Doporučení pro vzdělávací politiku: *Podporujte u učitelů prostřednictvím vyšší autonomie a distribuovaného vedení smysl pro profesní aktérství*

- a. V souladu s výše uvedeným zahrnuje toto doporučení zejména poskytování vyšší míry autonomie učitelům, a to zejména v oblastech podstatných pro jejich práci, např. ovlivňování obsahu výuky, výběr výukových materiálů, příp. možnost ovlivňovat nabídku studijních předmětů. Možnost ovlivňovat a podílet se na tvorbě kurikula školy je přínosné, a to zejména v návaznosti na možnosti upravovat jej v závislosti na místních podmínkách a potřebách. Současně podílení se na tvorbě kurikula nutně zahrnuje potřebu spolupracovat s kolegy, což podporuje kulturu spolupráce ve škole.
- b. Druhá oblast, do níž cílí doporučení TALIS v této oblasti, je udělit učitelům větší zodpovědnost a pocit profesního aktérství v činnostech obecně spojených s životem školy prostřednictvím distribuovaného vedení. To by se mohlo týkat např. větší odpovědnosti učitelů v navrhování způsobů hodnocení, vytváření kázeňských politik či nabírání nových učitelů. Učitelé se zájmem o přechod k vedoucím rolím by také mohli dostat příležitost pracovat (a rozhodovat) o alokaci finančních prostředků v rámci školy, aby si tím rozvíjeli svoje manažerské dovednosti.

28. Doporučení pro vzdělávací politiku: *Posilujte leadership školy*

- a. K dosažení lepších výsledků žáků musí být autonomie učitelů a jejich zvýšená odpovědnost při rozhodování v otázkách souvisejících se školou doprovázena silnějším vedením školy (leadership). Zvyšování autonomie učitelů a jejich odpovědnosti za rozhodování totiž staví na premise, že samotné školy a vedení škol mají dostatečnou autonomii od správních orgánů v oblasti klíčových aspektů řízení školy. Více než třetina ředitelů a ředitelek škol však uvádí, že nemají dostatečné pravomoci ve většině úkolů spojených s personální politikou, rozpočtem, politikou školy, tvorbou kurikula a výukových strategií, což významně omezuje jejich možnosti řízení i sdíleného řízení v rámci školy. Tento trend se ukazuje jako významný zejména ve státních školách, kde přes 40 % ředitelů a ředitelek škol pocituje omezení související s ustanovováním vedení. V těchto případech by měli tvůrci vzdělávací politiky konzultovat se zástupci profese, aby lépe porozuměli specifickým aspektům autonomie ředitelů a ředitelek škol, které mohou být problematické a omezující pro rozvoj školy. Tvůrci vzdělávací politiky by rovněž měli omezovat míru centrální kontroly směrem k modelům centrálního řízení a lokální autonomie, v nichž disponují školy vyšší flexibilitou k přizpůsobování se lokálním potřebám a omezením.
- b. Jeden z aspektů vedení škol, který zasluhuje dle šetření TALIS detailní pozornost, je ten, aby řízení a organizace školy umožňovala ředitelům škol zajišťovat plné vedení nad oblastmi kurikula a výuky. Výzkum realizovaný s užitím dat PISA z roku 2015 poukázal na významný vztah mezi autonomií vedení školy a výsledky žáků. Tento vztah se ukázal ještě silnější v systémech, v nich má vedení škol autonomii v řešení, resp. řízení výukových úkolů (OECD, 2016). TALIS proto objasňuje strategie, které podporují tento typ řízení (viz níže). Z výsledků šetření TALIS rovněž vyplývá, že vedení škol, která vykazují vyšší míru pedagogického vedení, současně vykazují vyšší podíl času věnovaný těmto aktivitám a úkolům a pocitují větší zodpovědnost za kurikulum školy.

Tabulka II. I.4. Zmocnění učitelů prostřednictvím autonomie, participace na vedení a možností kariérního postupu

	Countries/economies where the indicator is above the OECD average
	Countries/economies where the indicator is not statistically different from the OECD average
	Countries/economies where the indicator is below the OECD average

	Percentage of teachers whose school principals report that their teachers are never formally appraised	Percentage of teachers who have control over determining course content	Percentage of principals who “often” or “very often” took actions to support co-operation among teachers to develop new teaching practices in the 12 months prior to the survey	Percentage of teachers who “agree” or “strongly agree” that their school provides staff with opportunities to actively participate in school decisions	Percentage of principals who report that their schools have autonomy in determining teachers’ salary increases	Percentage of teachers in schools where formal appraisal can result in salary increases, by school management’s responsibility	
	Vol II, Chapter 3	Vol II, Chapter 5	Vol II, Chapter 5	Vol II, Chapter 4	Vol II, Chapter 5	School management has no responsibility over salary	School management has a responsibility over salary
Alberta (Canada)	17	65	52	81	50	13	17
Australia*	2	73	60	67	40	3	24
Austria	11	81	61	83	6	16	c
Belgium	4	82	52	68	5	0	0
<i>Flemish Comm. (Belgium)</i>	4	87	51	76	3	0	c
<i>French Comm. (Belgium)</i>	4	76	53	59	7	0	c
Brazil	10	94	79	79	19	21	45
Bulgaria	8	69	63	89	43	81	87
CABA (Argentina)	4	85	67	63	13	a	a
Chile	4	91	79	59	44	10	65
Colombia	0	88	84	79	23	3	42
Croatia	4	83	62	81	2	a	a
Czech Republic	1	93	60	83	86	81	92
Denmark	8	94	45	75	49	12	37
England (UK)	0	62	51	63	77	c	83
Estonia	1	93	45	87	49	82	90
Finland	41	83	65	77	13	46	67
France	2	94	56	76	0	22	c
Georgia	1	93	75	95	21	84	92
Hungary	2	91	59	86	19	34	54
Iceland	8	96	59	80	3	10	c
Israel	2	94	62	68	12	11	54
Italy	36	95	66	75	9	87	54
Japan	9	75	31	77	11	19	43
Kazakhstan	0	93	86	86	23	42	74
Korea	1	96	46	76	7	47	49
Latvia	0	82	70	88	44	75	94
Lithuania	0	86	63	85	46	62	86
Malta	3	62	55	73	13	2	c
Mexico	7	90	71	73	31	20	51
Netherlands	1	95	39	81	76	26	61
New Zealand	0	83	57	73	43	8	46
Norway	15	96	65	86	8	3	4
Portugal	6	47	61	74	15	4	50

	Countries/economies where the indicator is above the OECD average
	Countries/economies where the indicator is not statistically different from the OECD average
	Countries/economies where the indicator is below the OECD average

	Percentage of teachers whose school principals report that their teachers are never formally appraised	Percentage of teachers who have control over determining course content	Percentage of principals who "often" or "very often" took actions to support co-operation among teachers to develop new teaching practices in the 12 months prior to the survey	Percentage of teachers who "agree" or "strongly agree" that their school provides staff with opportunities to actively participate in school decisions	Percentage of principals who report that their schools have autonomy in determining teachers' salary increases	Percentage of teachers in schools where formal appraisal can result in salary increases, by school management's responsibility	
	Vol II, Chapter 3	Vol II, Chapter 5	Vol II, Chapter 5	Vol II, Chapter 4	Vol II, Chapter 5	School management has no responsibility over salary Vol II, Chapter 3	School management has a responsibility over salary Vol II, Chapter 3
Romania	0	93	77	87	8	31	52
Russian Federation	0	82	39	87	22	93	99
Saudi Arabia	2	92	72	73	2	11	c
Shanghai (China)	0	93	88	81	19	91	100
Singapore	1	75	51	71	23	64	72
Slovak Republic	0	87	65	77	44	97	96
Slovenia	0	80	69	85	25	12	20
South Africa	4	87	71	66	15	47	48
Spain	25	71	63	76	13	4	66
Sweden	5	97	54	79	81	c	78
Turkey	2	74	71	78	8	27	60
United Arab Emirates	0	82	86	69	55	14	78
United States	0	80	59	79	53	16	35
Viet Nam	0	89	84	95	36	81	90
OECD average-31	..	84	..	77	..	..	..
OECD average-30	7	..	59	..	32	30	55

Zdroj: OECD, TALIS 2018, tabulky II. 3. 30, II. 5. 32, II. 5. 12, II. 4. 24, II. 5.1 and II. 3. 48.

29. Doporučení pro vzdělávací politiku: *Posilujte systémové vedení (system leadership) a vyslyšte hlasy učitelů a ředitelů škol v debatách o vzdělávací politice*

- Bez ohledu na míru autonomie učitelů a vedení škol, schopnost škol upravovat vlastní kurikulum a výuku dle potřeb komunity a žáků nakonec závisí na míře zapojení rodičů a komunity do dění školy. Bohužel ovšem tato míra angažovanosti není běžná, a to ani ze strany vedení škol, ani rodičovské veřejnosti. Tento fakt je v TALISu označen za promeškanou příležitost, přičemž je zdůrazněno, že výsledky ukazují kladný vztah mezi úrovní zapojení všech zainteresovaných osob do rozhodování týkajících se školy a úrovní pedagogického vedení (tabulka II. 5. 17).
- V zemích, v nichž je zapojení zainteresovaných osob do aktivit škol zvláště nízké, je tvůrcům vzdělávací politiky doporučováno umožnit jim větší podíl na rozhodování týkající se školy a podporovat tím spolupráci školy, rodičů a komunity, např. prostřednictvím povinnosti mít reprezentanty rodičů ve školních radách, poskytování finanční podpory na projekty školní komunity s podmínkou financování v případě kolektivního rozhodování o výdajích. Tyto přístupy jsou doporučovány zejména ve vyšších stupních vzdělávání, kde je zapojení žáků a komunity méně běžné.

- c. Dalším aspektem systémového vedení jsou příležitosti pro učitele a vedení škol zapojovat se do a ovlivňovat tvorbu vzdělávací politiky a uplatňovat tak vedení za hranicemi vlastních škol a komunit. Tvůrci vzdělávací politiky by jednoznačně těžili z dlouhodobého a otevřeného dialogu se zástupci profese jako způsobu postupného navazování důvěry.

Cíl: Maximálně využívat čas ředitelů k podpoře pedagogického vedení

Výsledky šetření TALIS naznačují, že přes nesporné benefity pedagogického vedení a s ním souvisejících aktivit (Hallinger, 2015; Hallinger, Heck, 2010), mohou být ředitelé škol omezeni v čase a zdrojích potřebných k realizaci pedagogického vedení ve své škole. Napříč zeměmi OECD, ředitelé škol věnují zhruba 16 % svého pracovního času práci s kurikulem a úkolům a poradám spojeným s výukou, a to po administrativních úkolech a poradách (30 %) a úkolech souvisejících s řízením školy a poradami (21 %), viz tabulka I. 2. 31. Obecně ředitelé v zemích OECD uvádějí nedostatek času pro pedagogické vedení (tabulka I. 3. 63).

Přestože vedení a pedagogickému vedení věnují ředitelé škol méně času na úkor administrativních úkolů, z šetření TALIS je zřejmé, že považují tuto oblast za důležitou, jelikož se více než 80 % ředitelů zúčastnilo školení zaměřeného na pedagogické vedení. To může být výsledkem celonárodních požadavků a/nebo zájmu o další profesní rozvoj ředitelů. Další oblasti, v nichž ředitelé škol pocítují vysokou potřebu profesního rozvoje, je podpora spolupráce mezi učiteli (26 %) a školení v užívání dat ke zvyšování kvality školy (24 %), viz tabulka I. 5. 32).

30. Doporučení pro vzdělávací politiku: Podporujte pedagogické vedení prostřednictvím jasných profesních standardů pro ředitele škol a přehodnotte jejich roli a časové plány

- a. Vymezení jasných profesních standardů pro ředitele škol, které zdůrazňují význam a očekávání od řízení a pedagogického vedení, podporuje jednak debatu v rámci profese o významu těchto aktivit, ale i motivuje vedení škol se do obdobných aktivit zapojovat, resp. ukazuje vedení škol, do jakých typů dalšího vzdělávání se potřebují zapojovat.
- b. Výsledky šetření TALIS však naznačují, že čas, který mají ředitelé k dispozici, je jedním z omezujících faktorů. Jednou z možností, jak docílit toho, aby měli ředitelé více času na úkoly spojené s kurikulem a výukou, je vytvořit střední management škol, na který budou přeneseny vybrané řídicí či administrativní činnosti.

31. Doporučení pro vzdělávací politiku: Budujte kapacity pro pedagogické vedení a získávejte lídry pro oblast pedagogického vedení z řad učitelů

- a. Vzhledem k prokázanému významu pedagogického vedení pro profesní rozvoj učitelů, vzdělání ředitelů škol v této oblasti by mělo být chápáno jako předpoklad nástupu do vedoucí pozice. Kromě toho by se mělo jednat o průběžný proces zaměřený na upevnování a další rozvoj těchto dovedností.

Cíl: Propojovat hodnocení učitelů s jejich kariéřním postupem

Hodnocení učitelů se týká formálního hodnocení (OECD, 2013) jako důležité stavební jednotky efektivních vzdělávacích systémů. Sumativní hodnocení lze chápat jako nástroj zajišťování kvality, které zaručuje dodržování požadovaných standardů či doporučených praktik. Hodnocení však může mít i formativní ráz a poskytovat učitelům příležitosti k reflexi jejich praxe, silných a slabých stránek, identifikaci oblastí pro zlepšení a další kariéřní postup. V rámci šetření TALIS byli ředitelé škol dotazováni, zda je každý učitel či učitelka v jejich škole hodnocen, pokud ano, tak jak často, kým, jakými metodami a s jakými důsledky.

Výsledky šetření TALIS ukazují, že je ve vzdělávacích systémech hodnocení běžným prvkem. Pouze nízký podíl učitelů (7 %) pracuje ve školách, v nichž nejsou učitelé nikdy hodnoceni (tabulka II. 3. 30). Nejčastěji provádí hodnocení ředitelé škol (u 63 % učitelů) nebo jiní členové vedení škol (51 %), viz tabulka II. 3. 30). V naprosté většině škol (více než 90 %) je hodnocení prováděno prostřednictvím pozorování výuky (tabulka II. 3. 38). Mezi další běžně užívané metody patří výsledky žáků na úrovni školy či třídy (94 %), externí výsledky žáků (93 %), dotazníkové šetření pro žáky zaměřené na výuku (82 %), hodnocení znalosti obsahu vyučovaných předmětů (70 %) či sebehodnocení učitelů (68 %). Ukazuje se, že ve školách bývá v průměru užíváno pět nebo šest různých metod hodnocení.

Ať už je hodnocení učitele používáno jako formativní nástroj pro jeho profesní rozvoj, nebo jako mechanismus k zajištění adekvátního výkonu učitele nebo dodržování standardů, je stěžejní, jaké důsledky hodnocení učitelům přináší (Lillejord, Børte, 2019; OECD, 2013; Papay, 2012). Výsledky šetření TALIS toto téma objasňují. Ve školách, v nichž je hodnocení učitelů uplatňováno, téměř všichni učitelé (98 %) pracují ve školách, v nichž jejich vedení uvádí, že je hodnocení „někdy“, „většinou“ nebo „vždy“ následováno diskusí s hodnoceným učitelem nad možnostmi nápravy (tabulka II. 3. 42). Mezi další běžně důsledky hodnocení patří vypracování návrhu plánu profesního rozvoje (90 % učitelů), jmenování mentora, který bude s učitelem pracovat (71 %) nebo změna pracovních povinností (7 %). Méně časté jsou pak závažné důsledky, jako je změna v kariéřních vyhlídkách (53 %), ukončení nebo neobnovení pracovní smlouvy (51 %), zvýšení platu či odměny (41 %) a omezení ročního platového navýšení (15 %).

Zajímavé jsou v tomto ohledu proměny mezi lety 2013 a 2018. Nejobvyklejší změnou je propojení výsledků hodnocení učitelů s finančním ohodnocením a kariéřním postupem. Z celkové perspektivy se ukazuje, že hodnocení vede k dalším důsledkům spíše ve školách, jejichž vedení nese zodpovědnost za tyto úkoly, tj. ve školách, v nichž vedení škol hraje aktivní roli v příslušném rozhodování.

32. Doporučení pro vzdělávací politiku: *Definujte a stanovte priority v oblasti klíčových cílů hodnocení a v návaznosti na ně nastavte procesy hodnocení*

- a. Prvním krokem revize hodnotících mechanismů by mělo být, aby tvůrci vzdělávací politiky a vedení škol jasně definovali a nastavili priority v oblasti klíčových cílů v otázkách hodnocení v daném vzdělávacím systému či škole, a to na základě priorit vzdělávací politiky či politiky školy, např. formativního rozvoje učitelů, řízení profesních postupů, způsobů hodnocení dobrého profesního výkonu a zajiště-

ní naplňování stanovených standardů.

- b. Druhým krokem v této oblasti je sladit tyto klíčové cíle a priority vzdělávací politiky i politiky školy s pojetím systému hodnocení. Konkrétní upozornění se v tomto smyslu týká užívání výsledků žáků jako zdroje informací pro hodnocení učitelů, jelikož přínos učitelů pro výsledky žáků není vždy přímo pozorovatelný a závisí na řadě dalších proměnných (Broun, 2005; OECD, 2013; Papay, 2012). Pokud je však hlavním cílem hodnocení informovat učitele o jeho profesním rozvoji a podporovat učení, pak pozorování učitelů a auto-evaluace mohou poskytnout cenné nástroje k povzbuzení sebereflexe učitelů a dosažení tohoto formativního cíle.
- c. Následně je stěžejní zajistit, že důsledky hodnocení budou v souladu s dlouhodobě sledovaným cílem za účelem stimulovat žádoucí chování učitelů.

33. Doporučení pro vzdělávací politiku: Vytvářejte podmínky k dosahování klíčových cílů hodnocení

- a. Výsledky šetření TALIS ukazují, že důsledky hodnocení mají vztah k povinnostem a zodpovědnosti na úrovni školy. Např. v některých zemích se ukazuje, že důsledky hodnocení ve formě platu se mohou lišit až o 50 procentních bodů v návaznosti na to, zda je vedení školy zodpovědné za tento typ hodnocení. Proto je pro tvůrce vzdělávací politiky zásadní vytvořit rámec podmínek pro dosahování stanovených cílů. Nejdůležitější podmínkou je udělit vedení škol více autonomie v rozhodování o důsledcích hodnocení.
- b. Navíc, pokud je systém hodnocení považován za cestu ke zkvalitňování školy, je smysluplnější udělit školám více autonomie a volnosti v definování vlastních cílů založených na specifickém kontextu a výzvách a současně jim dát více autonomie ve stanovování důsledků hodnocení.

Udržení učitelů prostřednictvím naplňujících a odměňujících pracovních podmínek, pocitů pohody a uspokojujících pracovních pozic

Důležitou výzvou pro vzdělávací systémy je dát učitelům i ředitelům škol pocit pohody (ve smyslu well-being), intelektuálního naplnění a uspokojení z výkonu práce, které je motivuje k setrvání v profesi, a to se specifickou pozorností věnovanou zkušeným učitelům, kteří již lépe zvládají komplexitu učitelské profese, a to zejména ve vztahu k žákům (Berliner, 2001; Ladd a Sorensen, 2017; Melnick, Meister, 2008), a jejichž výuka je oproti začínajícím učitelům zpravidla efektivnější (Abbiati, Argentin a Gerosa, 2017; Kini a Podolsky, 2016; Papay a Kraft, 2015). Nicméně odchody učitelů z profese se staly závažným problémem, který ohrožuje stabilitu řady vzdělávacích systémů světa (Viac, Fraser, 2019). Šetření TALIS proto obsahuje otázky, z nichž lze vyvozovat znaky potenciálního nebezpečí spojeného s odchody učitelů či ředitelů z profese. V zemích OECD si průměrně 14 % učitelů mladších 50 let přeje odejít z profese do 5 let, tj. před odchodem do důchodu (tabulka II. 2. 63).

Pokud vezmeme v úvahu počet učitelů, které by bylo potřeba nahradit, pokud by se všechny tyto záměry odejít skutečně naplnily, bylo by to velkou výzvou pro řadu vzdělávacích systémů.

Tato závěrečná sekce je zaměřena na klíčové priority učiteléské profese, a to udržení nejefektivnějších učitelů i ředitelů škol v profesi a motivování nové generace kvalitních kandidátů pro vstup do profese. Součástí této části textu jsou doporučení k podpoře pocitu pohody (well-being) učitelů, k naplnění a uspokojení jejich profesních potřeb, ale i ke zkvalitnění pracovních podmínek učitelů, doprovází dat viz tabulka II. 1.5 a tabulka II. 1.6.

Cíl: Budovat motivované a efektivní učitele a ředitele prostřednictvím atraktivních pracovních podmínek

Motivování vhodných jedinců pro učiteléskou profesi je nezbytnou podmínkou k zajištění kvality výuky a současně palčivou obavou mnoha vzdělávacích systémů v zemích OECD (OECD, 2019; OECD, 2005). Následující tabulka II. 1. 5 poskytuje informace o tom, jak učitelé a vedení škol vnímají svoji práci. Pracovní podmínky učitelů ovlivňují jak rozhodnutí jejich vstupu do profese, tak i setrvání v profesi. Důležitou součástí pracovních podmínek učitelů jsou platy učitelů. V roce 2018 pouze 39 % učitelů uvedlo spokojenost s platovým ohodnocením jejich práce (tabulka II. 3. 56), přičemž v případě učitelů prvního stupně se jedná ještě o významně nižší podíl učitelů. Data z šetření TALIS ukazují, že ve státních školách platí, že čím vyšší je úroveň zákonem dané výše platu, tím více učitelů uvádí spokojenost s platovým ohodnocením. Ukazuje se rovněž, že vliv na spokojenost s platovým ohodnocením má i místo působení učitele, tj. učitelé z měst (s vyššími životními náklady) projevují nižší míru spokojenosti s platy než učitelé z venkova (tabulka I. 3. 70), což naznačuje, že se postoj a potřeby učitelů v tomto ohledu velmi racionálně vztahují k úrovni života, kterou jim platové ohodnocení poskytuje. Spokojenost s platovým ohodnocením se rovněž zdá být ovlivněna zkušenostmi učitelů a mírou platového postupu v průběhu kariéry. Téměř ve všech vzdělávacích systémech, v nichž je mzdový sazebník tzv. plochý, jsou zkušenější učitelé (oproti učitelům začínajícím) v průměru významně méně spokojeni s platovými podmínkami. Naopak opačný vzorec lze sledovat ve většině vzdělávacích systémů, v nichž jsou po 15 letech v profesi platy o více než 25 % vyšší než při vstupu do profese (tabulka II. 3. 57 a II. 3. 63). Vedení škol uvádí vyšší míru spokojenosti s platovým ohodnocením (47 %) než učitelé (39 %), viz tabulky II. 3. 56 a II. 3. 65, a méně změn ve spokojenosti napříč úrovněmi vzdělávání (tabulky II. 3. 67 a II. 3. 68). Znepokojující je však rozdíl se spokojeností s platem mezi řediteli ze soukromých škol (65 %) a státních škol (42 %), viz tabulka II. 3. 65).

Platové ohodnocení není však jediným faktorem, který činí učiteléskou profesi atraktivní (OECD, 2019), což se ukazuje v šetření TALIS zejména tím, že většina učitelů (90 %) a zástupců vedení škol (95 %) udává spokojenost s vlastní prací⁴ (tabulky II. 2. 16 a II. 2. 27). Pracovní podmínky, možnosti dalšího profesního rozvoje, sociální status a profesní autonomie rovněž činí tuto profesi atraktivní, ale i intelektuálně uspokojivou. Kromě platu se šetření TALIS zaměřuje na podmínky zaměstnání učitelů, např. jistotu zaměstnání, práci na částečný úvazek a zaměstnanecké smlouvy. Celkově většina učitelů (66 %) napříč zeměmi OECD uvádí spokojenost s pracovními podmínkami, kromě platu, (tabulka II. 3. 59). Jistota zaměstnání bývá v návaznosti na smluvní ujednání pro učitele žádoucí, nicméně z perspektivy systému či školy omezuje jejich flexibilitu při řízení lidských zdrojů (Bertoni

⁴ I když v případě vedení škol se ukazuje, že se stále zvyšují a rozšiřují nároky, které jsou na ně v průběhu času kladeny (OECD, 2016; Pont, Nusche, Moorman, 2008). P



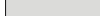
a kol., 2018; Bruns, Filmer a Patrinos, 2011).

Výsledky šetření TALIS v tomto ohledu ukazují, že většina učitelů (82 %) má pracovní smlouvu na dobu neurčitou, zatímco pouze 6 % učitelů má limitovanou smlouvu na dobu delší než jeden rok a 12 % učitelů má smlouvu na jeden rok a méně (tabulka II. 3. I). Zatímco smlouvy na dobu určitou mohou poskytovat možnosti flexibilního řízení pracovní síly, učitelé, kteří mají smlouvy na dobu určitou (zejména na jeden rok či méně) vykazují nižší míru osobně vnímané profesní zdatnosti.

34. Doporučení pro vzdělávací politiku: *Zapojte se do konstruktivního dialogu s profesí s cílem zlepšit platové a pracovní podmínky učitelů*

Tabulka II. I.5. Spokojenost učitelů a vedení škol s jejich prací

	Percentage of teachers who think that their profession is valued in society	Percentage of teachers who, all in all, are satisfied with their job	Percentage of principals who, all in all, are satisfied with their job	Percentage of teachers who are satisfied with the salary they receive for their work	Percentage of teachers who are satisfied with the terms of their contract (apart from salary)
	Vol II, Chapter 2	Vol II, Chapter 2	Vol II, Chapter 2	Vol II, Chapter 3	Vol II, Chapter 3
Alberta (Canada)	63	93	99	76	83
Australia*	45	90	98	67	78
Austria	16	96	98	70	85
Belgium	16	89	91	65	70
<i>Flemish Comm. (Belgium)</i>	26	93	90	73	67
<i>French Comm. (Belgium)</i>	5	85	94	55	74
Brazil	11	87	92	18	53
Bulgaria	18	92	96	29	73
CABA (Argentina)	9	96	95	20	65
Chile	15	94	98	38	54
Colombia	40	96	100	36	83
Croatia	9	91	95	25	51
Czech Republic	16	90	96	28	75
Denmark	18	89	97	68	37
England (UK)	29	77	93	54	66
Estonia	26	94	94	39	82
Finland	58	88	92	45	72
France	7	85	92	29	80
Georgia	41	94	95	27	83
Hungary	12	88	94	28	40
Iceland	10	93	92	6	51
Israel	30	92	100	30	51
Italy	12	96	93	21	59
Japan	34	82	93	42	40
Kazakhstan	63	91	95	39	51
Korea	67	89	96	49	54
Latvia	23	91	97	22	81

 Countries/economies where the indicator is **above** the OECD average
 Countries/economies where the indicator is **not statistically different** from the OECD average
 Countries/economies where the indicator is **below** the OECD average

	Countries/economies where the indicator is above the OECD average
	Countries/economies where the indicator is not statistically different from the OECD average
	Countries/economies where the indicator is below the OECD average

	Percentage of teachers who think that their profession is valued in society	Percentage of teachers who, all in all, are satisfied with their job	Percentage of principals who, all in all, are satisfied with their job	Percentage of teachers who are satisfied with the salary they receive for their work	Percentage of teachers who are satisfied with the terms of their contract (apart from salary)
	Vol II, Chapter 2	Vol II, Chapter 2	Vol II, Chapter 2	Vol II, Chapter 3	Vol II, Chapter 3
Lithuania	14	83	94	11	77
Malta	15	85	100	18	56
Mexico	42	98	99	41	62
Netherlands	31	94	97	58	68
New Zealand	34	86	94	36	69
Norway	35	93	98	48	66
Portugal	9	92	98	9	29
Romania	41	94	96	23	74
Russian Federation	43	91	98	32	64
Saudi Arabia	52	87	92	59	61
Shanghai (China)	60	90	96	37	61
Singapore	72	89	98	72	75
Slovak Republic	5	89	95	18	80
Slovenia	6	90	96	32	76
South Africa	61	78	87	30	56
Spain	14	96	99	50	61
Sweden	11	90	93	35	67
Turkey	26	89	83	32	57
United Arab Emirates	72	89	95	50	68
United States	36	90	96	41	78
Viet Nam	92	96	96	52	76
OECD average-31	26	90	..	39	66
OECD average-30	..	..	95	..	..

Zdroj: OECD, TALIS 2018, tabulky II. 2. 1, II. 2. 16, II. 2. 27, II. 3. 1, II. 3. 56 a II. 3. 59.

- a. Ve většině vzdělávacích systému vlády nastavují rámec a poskytují financování pro zaměstnanecké poměry a kariérní postupy učitelů i vedení škol (OECD, 2019). To jim dává možnost utvářet pracovní podmínky ve školách. Současně se ukazuje, že vysoké procento učitelů je oddaných profesi jako veřejné službě a vykazuje vysokou míru sociálního cítění. Proto je významným přínosem zapojit zástupce profese do cyklického procesu změn a podpoře profesionality. Vzdělávací systémy však musí budoucím učitelům i dalším učitelům nabízet atraktivní finanční balíčky a pracovní podmínky, aby je přilákaly k profesi a udržely si je.
- b. Tvůrci vzdělávací politiky a lídři ve vzdělávání, kteří jsou zodpovědní za lidské zdroje, musí pečlivě určit celkový rozpočet na lidské zdroje a metodicky rozhodovat o tom, jak nejlépe rozdělit na náborové procesy k získávání nových pracovníků, platové úrovně v průběhu kariéry a jistotu zaměstnání. Klíčovým problémem v tomto ohledu je fakt, že rozpočty na vzdělávání se většině zemí pravděpodobně nebudou v nejbližší době drasticky navyšovat. Další výzvou pro tvůrce vzdělávací politiky je navrhnout platové tabulky takovým způsobem, který bude efektivní v motivování nových generací

učitelů a současně dostatečně progresivní v průběhu kariéry učitele, čímž bude zajištěno udržování motivace a zkušených učitelů v profesi.

- c. Z uvedeného vyplývá doporučení, aby tvůrci vzdělávací politiky zapojovali zástupce profese do konstruktivní debaty o tom, jak nejlépe alokovat omezené zdroje na zlepšení finančního balíčku a pracovních podmínek učitelů (OECD/Gregory Wurzburg, 2010; OECD, 2019; Viennet a Pont, 2017).

35. Doporučení pro vzdělávací politiku: Zvažte přestavbu kariérních struktur a platových tabulek

- a. Výsledky šetření TALIS naznačují, že učitelé i vedení škol volají po snížení administrativní zátěže. Zdá se, že ve vzdělávacích systémech opravdu existuje prostor pro snížení administrativních zátěží kladené na učitele či prostor pro využití moderních technologií nahrazujících v tomto ohledu roli učitelů i vedení škol. Učitelé si navíc přejí pracovat s menšími skupinami žáků. V případě výuky v menších skupinách žáků by bylo možno využívat týmovou spolupráci zkušených učitelů s učiteli začínajícími či s budoucími učiteli v rámci jejich praxe, což by napomohlo k omezení počtu žáků ve třídách na jednoho vyučujícího bez výrazných nároků na rozpočet.
- b. V obecné rovině se z výsledků šetření TALIS ukazuje, že by ke zvýšení ekonomické atraktivity učitelé profese měli tvůrci vzdělávací politiky porovnat zákonem dané platy učitelů s platy v jiných obdobných profesích, platy na jednotlivých úrovních vzdělávání, mezi regiony v návaznosti na náklady na život a v průběhu profesní dráhy učitelů. Tam, kde se ukáže jako vhodné, je doporučováno platové podmínky srovnávat, např. právě v návaznosti na region, tj. bonifikace na náklady na život v tzv. dražších regionech, či, a to zejména – pokud je to relevantní – srovnávat platy učitelů prvního stupně s platy učitelů v dalších stupních vzdělávání vzhledem k významu vzdělávání v prvních letech školní docházky.

36. Doporučení pro vzdělávací politiku: Věnujte pozornost konkurenceschopnosti pracovních podmínek pro vedoucí pracovníky škol ve veřejném sektoru

- a. V závislosti na specifickém kontextu jednotlivých zemí a v souvislosti s výskytem nedostatku ředitelů škol a obtížích získat zkušené učitele k přijetí role vedoucích pracovníků škol, by měla být věnována pozornost jednak struktuře kariérních cest vedoucích pracovníků, ale také porovnání náplně jejich práce s prací učitelů. V ideálním případě by měly být platy ředitelů či ředitelek škol dostatečně odlišeny od platů učitelů, což by reflektovalo jejich další povinnosti a zodpovědnost. Tento přístup by mohl motivovat zkušené kvalifikované učitele ke vstupu do vedoucích pozic (OECD, 2019).

37. Doporučení pro vzdělávací politiku: Omezujte závislost učitelů na smlouvách na dobu určitou v trvání méně než jeden rok

- a. Kromě spokojenosti s platovým ohodnocením učitelů výsledky šetření TALIS naznačují, že si učitelé více cení pracovní náplně a profesních aspektů jejich zaměstnání než smluvních aspektů per se.

Na druhé straně se z výsledků šetření TALIS ukazuje, že učitelé, kteří pracují na smlouvy na dobu určitou, jsou méně chráněni důchodovými systémy, méně často jim je udělováno studijní volno a mají menší nárok na výhody a práva, včetně ročního platu za dovolenou (Stromquist, 2018). Zároveň se méně často účastní aktivit dalšího profesního rozvoje a profesní spolupráce. Ti, kteří pracují na smlouvy kratší než jeden rok, navíc vykazují nižší míru osobně vnímané profesní zdatnosti (ve smyslu self-efficacy), čímž oslabují cíle profesionalizace.

- b. Proto by měli být v rámci vzdělávacích systémů vytvářeny příležitosti pro učitele se smlouvou na dobu určitou k zapojování se do profesních společenství a dalšího profesního rozvoje s cílem rozvíjet svoje znalosti a dovednosti.

Cíl: Snižovat stres a zvyšovat pocity pohody

Důležitým aspektem politiky lidských zdrojů ve vzdělávání je nabídnout pedagogickým pracovníkům dobré pracovní podmínky. Výzkum skutečně naznačuje, že dobré pracovní podmínky mohou zlepšit celkovou pohodu učitelů, jejich pracovní nasazení a efektivitu (Bakker a kol., 2007; Borman a Dowling, 2008; Cochran-Smith, 2004; Kolie a Martin, 2017; Hakanen, Bakker a Schaufeli, 2006; Mostafa a Pál, 2018), ale i jejich ochotu zůstat v profesi (Viac a Fraser, 2019).

V rámci šetření TALIS bylo zjišťováno, zda učitelé pociťují ve své práci stres a případně jaké jsou zdroje pociťovaného stresu. V zemích OECD v průměru 18 % učitelů zažívá v práci hodně stresu (byť jsou rozdíly mezi zeměmi významné). Vyšší míru stresu uvádějí především ženy a učitelé mladší 30 let, následně muži a učitelé starší 50 let. Náchylnější k zažívání stresu jsou rovněž učitelé, kteří pracují v tzv. městských školách, státních školách a ve školách s vysokým podílem znevýhodněných žáků.

Výsledky šetření TALIS rovněž ukazují, že pocity pohody učitelů a míra jejich stresu záporně souvisí s osobně vnímanou profesní zdatností a uspokojením z profese (tabulky II. 2. 41 a II. 2. 42), a to téměř ve všech zemích zapojených do šetření TALIS. Současně se ukazuje vztah stresu k odchodům z profese či změně školy, a to zejména v tom, že učitelé, kteří uvádějí vyšší míru pociťovaného stresu, současně uvádějí přání opustit profesi do pěti let, a to téměř ve všech zemích zahrnutých do šetření TALIS (tabulka II. 2. 67). Z výzkumných šetření však zároveň vyplývá, že školy disponují možnostmi omezovat souvislost mezi pociťovaným stresem a odchody učitelů z profese (Collie, Shapka a Perry, 2012; Gu a Day, 2007; Klassen a kol., 2013; Skaalvik a Skaalvik, 2018). Zároveň se ukazuje, že pracovní podmínky a aspekty spokojenosti hrají klíčovou roli při udržení učitelů v profesi i ve školách (Bakker a kol., 2007; Borman, Dowling, 2008; Hakanen, Bakker and Schaufeli, 2006). Proto je s těžejší věnovat pozornost paralelně snižování pracovního stresu i zvyšování spokojeností učitelů v práci.

Šetření TALIS se rovněž zaměřuje na zdroje stresu, které učitelé uvádějí. Zaměřuje se zejména na stres plynoucí z pracovní zátěže, stres z chování studentů atp. (Ainley, Carstens, 2018). Téměř polovina učitelů (49 %) uvádí jako největší stresor příliš administrativní práce, následuje zodpovědnost za výsledky žáků (44 %) a udržování kroku s měnícími se požadavky místních, regionálních i národních úřadů (41 %), viz tabulka II. 2. 43. Zdroje stresu ředitelů škol jsou vesměs v souladu s výše uvedeným, a to především administrativní práce (69 %) a měnící se požadavky místních, regionálních i národních úřadů (55 %), viz tabulka II. 2. 47).

Tabulka II. I.6. Udržování pedagogických pracovníků prostřednictvím naplňujících a odměňujících pracovních podmínek, pocitů pohody a uspokojivých pracovních pozic

	Countries/economies where the indicator is above the OECD average
	Countries/economies where the indicator is not statistically different from the OECD average
	Countries/economies where the indicator is below the OECD average

	Percentage of teachers with permanent contracts	Percentage of teachers with fixed-term contracts (one school year or less)	Percentage of teachers who would like to change school if that were possible	Percentage of teachers who experience stress "a lot" in their work	Percentage of teachers reporting that too much administrative work is a source of stress "quite a bit" or "a lot"	Percentage of teachers age 50 or less wanting to leave teaching within the next five years
	Vol II, Chapter 3	Vol II, Chapter 3	Vol II, Chapter 2	Vol II, Chapter 2	Vol II, Chapter 2	Vol II, Chapter 2
Alberta (Canada)	75	20	23	26	29	7
Australia	86	10	25	24	55	13
Austria	75	20	10	12	48	4
Belgium	78	17	14	22	65	8
<i>Flemish Comm. (Belgium)</i>	82	14	14	27	72	7
<i>French Comm. (Belgium)</i>	73	20	15	17	57	10
Brazil	79	12	13	14	38	13
Bulgaria	87	8	19	22	58	22
CABA (Argentina)	72	4	12	8	19	8
Chile	62	22	25	20	53	15
Colombia	76	17	25	14	49	5
Croatia	91	3	16	7	60	13
Czech Republic	82	11	10	11	61	12
Denmark	97	2	10	14	50	20
England (UK)	94	3	23	38	65	22
Estonia	85	10	13	18	30	27
Finland	78	17	20	14	33	11
France	93	6	26	11	60	8
Georgia	35	30	11	1	17	9
Hungary	88	7	16	32	63	12
Iceland	84	12	15	26	45	29
Israel	79	15	16	18	35	11
Italy	75	25	18	6	40	a
Japan	75	18	31	20	52	10
Kazakhstan	84	6	16	3	36	15
Korea	88	6	35	18	49	7
Latvia	93	2	14	23	39	26
Lithuania	92	3	15	10	54	29
Malta	92	5	13	28	48	20
Mexico	72	13	28	9	34	9
Netherlands	87	10	16	10	46	11
New Zealand	86	9	24	28	64	22
Norway	90	7	13	15	47	16
Portugal	74	17	28	35	77	3
Romania	73	21	13	5	43	6
Russian Federation	90	4	12	4	39	19
Saudi Arabia	100	0	47	11	33	35
Shanghai (China)	30	1	29	11	22	9

	Countries/economies where the indicator is above the OECD average
	Countries/economies where the indicator is not statistically different from the OECD average
	Countries/economies where the indicator is below the OECD average

	Percentage of teachers with permanent contracts	Percentage of teachers with fixed-term contracts (one school year or less)	Percentage of teachers who would like to change school if that were possible	Percentage of teachers who experience stress "a lot" in their work	Percentage of teachers reporting that too much administrative work is a source of stress "quite a bit" or "a lot"	Percentage of teachers age 50 or less wanting to leave teaching within the next five years
	Vol II, Chapter 3	Vol II, Chapter 3	Vol II, Chapter 2	Vol II, Chapter 2	Vol II, Chapter 2	Vol II, Chapter 2
Singapore	84	5	39	23	54	28
Slovak Republic	82	11	14	11	53	16
Slovenia	91	6	18	16	59	14
South Africa	84	8	45	25	63	25
Spain	67	27	20	11	46	4
Sweden	88	10	18	17	65	25
Turkey	89	5	37	7	35	9
United Arab Emirates	39	20	38	27	46	27
United States	62	26	18	26	30	17
Viet Nam	94	3	18	4	35	4
OECD average-31	82	12	20	18	49	14

Zdroj: OECD, TALIS 2018, tabulky II. 3. 1, II. 2. 16, II. 2. 36, II. 2. 43 and II. 2. 63.

Je zajímavé, že oproti zkušeným učitelům významně méně začínajících učitelů uvádí jako zdroj stresu administrativní práci (tabulka II. 2. 46). Současně se ukazuje, že podíl učitelů pociťujících stres v práci se výrazně zvyšuje v souvislosti s časem věnovaným přípravám na výuku, hodnocení/známkování a zejména administrativními úkoly – oproti času věnovanému samotné výuce. Z těchto výsledků vyplývá, že učitelé, kteří tráví mnoho hodin administrativní prací, jsou ohroženi pocitem stresu více než učitelé, kteří tráví mnoho hodin výukou ve třídě. Skutečnost, že je pracovní zátěž klíčovým faktorem ovlivňujícím stres a pohodu učitelů, dokazuje i řada empirických výzkumů (Bakker a kol., 2007; Collie, Shapka a Perry, 2012; Hakanen, Bakker and Schaufeli, 2006; Klassen, Chiu, 2010).

38. Doporučení pro vzdělávací politiku: Zaměřte se na identifikované zdroje stresu

- Šetření TALIS poskytuje tvůrcům vzdělávací politiky unikátní možnost seznámit se s názory pracovníků ve školství a klíčovými omezeními ovlivňujícími jejich práci a hlavní zdroji jejich pracovního stresu. S daty lze pracovat jak selektivně pro jednotlivé národní kontexty, tak i z mezinárodní perspektivy, ze které vyplývá řada podnětů.
- Největší pozornost zasluhuje oblast administrativní práce, kterou učitelé i vedení škol označují za jeden z nejvýznamnějších stresorů. První doporučení se tudíž týká iniciování výzkumu k identifikaci hlavních stresorů na národní úrovni a k rozhodnutí, zda by bylo možno vybrané úkony zjednodušit, omezit, či dokonce zrušit. Významným zjištěním TALIS je fakt, že zkušení učitelé se cítí více vystaveni stresu z administrativy. Otázkou k zamyšlení je, zda mají zkušení učitelé více administrativní zodpo-

vědnosti, či zda jsou méně digitálně zdatní, což jim znemožňuje získat v administrativní práci více efektivity.

- c. Z šetření TALIS navíc vyplývá, že přetížení administrativními úkoly cítí i vedoucí pracovníci škol. Je zřejmé, že je nutné omezit jejich administrativní zátěž přehodnotit pracovní náplň ředitelů. Toho lze dosáhnout prostřednictvím dvou vzájemně se podporujících strategií. Na jedné straně se doporučuje posoudit administrativní požadavky a možnosti jejich zefektivnění tam, kde je to možné. Na straně druhé se doporučuje s podporou tvůrců vzdělávací politiky ve školách zřizovat řídicí týmy, resp. týmy vedení školy, tzv. střední management školy tvořený učiteli, kteří by časem sami rádi vstoupili do vedoucí pozice či učiteli, kteří by tímto získali dočasný odpočinek od výukových povinností. Se členy těchto týmů by ředitelé škol následně sdíleli svou administrativní, ale i jinou pracovní zátěž.
- d. Druhým významným stresorem (44 %) je zodpovědnost za výsledky žáků. Ke zmírnění stresu, obav a rezistence vůči osobní zodpovědnosti je doporučováno více zdůraznit kolektivní zodpovědnost, ale i předat profesi větší míru autonomie v zajišťování vyšších standardů kvality a vyšší úroveň výsledků žáků. Za tímto účelem by se měly zodpovědné úřady zapojit do dialogu se zástupci profese s cílem navrhnout systém individuální a kolektivní zodpovědnosti, který bude vnímán jako efektivní, spravedlivý a aplikovatelný do různých místních kontextů a podmínek.
- e. Posledním stresorem pro učitele i vedení škol je udržování kroku s měnícími se požadavky místních, regionálních i národních úřadů. V tomto smyslu je nezbytné, aby tvůrci vzdělávací politiky vytvořili mechanismy, které zajistí konzistentnost a stálost vzdělávací politiky a oddělí ji od politiky jako takové. Toho může být docíleno např. vyšším podílem zástupců profese v návrzích vzdělávací politiky či založením obdobně nastavených komisí/výborů k vyhodnocování a poskytování doporučení stran vzdělávacích reforem.

39. Doporučení pro vzdělávací politiku: *Budujte odolnost učitelů vůči stresu a předcházejte odchodům z profese*

- a. Na základě výsledků šetření TALIS byly identifikovány oblasti, kterým by měla být věnována specifická pozornost, aby bylo možné předcházet stresům učitelů, ale také kroky, které by bylo potřeba podnikat k rozvoji odolnosti učitelů vůči stresu. Ty zahrnují zejména podporu osobní motivace učitelů k učení, rozvoj osobně vnímané profesní zdatnosti učitelů, respektive jejich sebedůvěry ve vlastní schopnosti efektivně učit, uvádění učitelů do praxe, participaci učitelů na aktivitách profesního rozvoje, vyšší míru autonomie, efektivní profesní spolupráci a v neposlední řadě podporu prožívání pracovní spokojenosti.
- b. Zároveň poznatky z empirických výzkumů naznačují, že důležitou roli v prožívání stresu mohou hrát individuální charakteristiky jedinců, a to především jejich odolnost vůči stresu a mechanismy jeho zvládnutí (Curry a O'Brien, 2012; Gu, Day, 2007; Kyriacou, 2001).

Cíl: Podporovat intelektuální naplnění z výkonu profese s cílem zvýšit spokojenost s prací

Klíčovým zjištěním šetření TALIS 2018 je silný vztah mezi pracovní spokojeností a odchody učitelů z profese. Ve 44 zemích účastnících se šetření TALIS se ukázalo, že čím vyšší je pracovní spokojenost učitelů, tím méně pravděpodobně učitelé udávají záměr opustit profesi předčasně. Přitom pracovní spokojenost je de facto prožívání pocitu naplnění a uspokojení za své práce a svých pracovních povinnosti (Ainley, Carstens, 2018). Podporovat u učitelů pocit naplnění a uspokojení z profese je tudíž klíčovým a sdíleným cílem všech vzdělávacích systémů.

Učitelé jsou v rámci šetření TALIS dotazováni na spokojenost se svoji profesí. Je pozitivní, že velká většina učitelů nelituje výběru učitelství jako své životní kariéry, i když třetina učitelů vyslovuje určité pochybnosti. Uči-

Tabulka II. 1.7. Vztah mezi TALIS prediktory a pracovní spokojeností

+	Countries/economies with a positive association between the predictor and job satisfaction
-	Countries/economies with no statistically significant association between the predictor and job satisfaction
m	Countries/economies with a negative association between the predictor and job satisfaction

	Index of job satisfaction								
	Dependent on:								
	Teaching as a first career choice ¹	Took part in any induction activities (formal or informal) at current school ²	Induction activities at current school included team teaching with experienced teachers ²	Professional development activities in the 12 months prior to the survey had a positive impact on teaching practice ³	The teaching profession is valued in society ⁴	Index of workplace well-being and stress ⁴	Index of professional collaboration ⁵	Receiving impactful feedback ⁵	Index of target class autonomy ⁴
	Vol I, Chapter 4	Vol I, Chapter 4	Vol I, Chapter 4	Vol I, Chapter 5	Vol II, Chapter 2	Vol II, Chapter 2	Vol II, Chapter 4	Vol II, Chapter 4	Vol II, Chapter 5
Alberta (Canada)	+	+		+	+	-	+	+	+
Australia	+	+	+	+	+	-	+	+	+
Austria	+	+		+	+	-	+	+	+
Belgium	+	+	+	+	+	-	+	+	+
<i>Flemish Comm. (Belgium)</i>	+	+		+	+	-	+	+	+
<i>French Comm. (Belgium)</i>	+	+		+	+	-	+	+	+
Brazil	+	+	+	+	+	-	+	+	+
Bulgaria	+		+	+	+	-	+	+	+
CABA (Argentina)	+	+		+		-	+	+	+
Chile	+	+	+	+	+	-	+	+	+
Colombia	+	+	+	+	+	-	+	+	+
Croatia	+	+	+	+	+	-	+	+	+
Czech Republic	+	+		+	+	-	+	+	+
Denmark	+	+	+	+	+	-	+	+	+
England (UK)	+	+	+	+	+	-	+	+	+
Estonia	+	+		+	+	-	+	+	+
Finland	+	+		+	+	-	+	+	+
France	+	+	+	+	+	-	m	+	+
Georgia	+		+	+	+	-	+	+	+
Hungary	+	+	+	m	+	-	+	+	+

+	Countries/economies with a positive association between the predictor and job satisfaction
	Countries/economies with no statistically significant association between the predictor and job satisfaction
-	Countries/economies with a negative association between the predictor and job satisfaction

Index of job satisfaction									
Dependent on:									
	Teaching as a first career choice ¹	Took part in any induction activities (formal or informal) at current school ²	Induction activities at current school included team teaching with experienced teachers ²	Professional development activities in the 12 months prior to the survey had a positive impact on teaching practice ³	The teaching profession is valued in society ⁴	Index of workplace well-being and stress ⁴	Index of professional collaboration ⁵	Receiving impactful feedback ⁵	Index of target class autonomy ⁴
	Vol I, Chapter 4	Vol I, Chapter 4	Vol I, Chapter 4	Vol I, Chapter 5	Vol II, Chapter 2	Vol II, Chapter 2	Vol II, Chapter 4	Vol II, Chapter 4	Vol II, Chapter 5
Iceland	+			+	+	-	+	+	+
Israel	+			+	+	-	+	+	+
Italy	+	+		+	+	-	+	+	+
Japan	+		+	+	+	-	+	+	+
Kazakhstan	+	+	+	+	+	-	+	+	+
Korea	+	+	+	+	+	-	+	+	+
Latvia	+	+	+	+	+	-	+	+	+
Lithuania		+		+	+	-	+	+	+
Malta	+	+		+	+	-		+	
Mexico	+	+		+	+	-	+	+	+
Netherlands	+				+	-	+		+
New Zealand	+	+	+	+	+	-		+	+
Norway	+	+		+	+	-	+	+	+
Portugal		+		+	+	-	+	+	+
Romania	+	+		+	+	-	+	+	+
Russian Federation	m	+	+	+	+	-	+	+	+
Saudi Arabia	+	+	+	+	+	-	+	+	+
Shanghai (China)	+	+	+	+	+	-	+	+	+
Singapore	+	+	+	+	+	-	+	+	+
Slovak Republic	+		+	+	+	-	+	+	+
Slovenia	+		+		+	-	+	+	+
South Africa	+	+		+	+	-	+	+	+
Spain	+	+	+	+	+	-	+	+	+
Sweden	+	+	+	+	+	-	+	+	+
Turkey	+		+	+	+	-	+	+	+
United Arab Emirates	+	+	+	+	+	-	+	+	+
United States		+	+	+	+	-	+	+	+
Viet Nam	+			+	+	-	+	+	+
OECD average-31	+	+	+	+	+	-	+	+	+
No. of education systems with a positive significant relationship	44	37	29	45	47	0	45	47	47
No. of education systems with a negative significant relationship	0	0	0	0	0	48	0	0	0

Zdroj: OECD, TALIS 2018, tabulky I. 4. 6, I.4.51, I.4.54, I.5.13, II.2.7, II.2.41, II.4.14, II.4.54 and II.5.41.

telé jsou rovněž dotazováni na spokojenost v současné práci a s pracovními podmínkami. V této oblasti vykazují pozoruhodně vysokou míru uspokojení (zhruba 90 % učitelů uvádí, že jsou vesměs spokojeni ve své práci). Navzdory tomu jsou méně přesvědčiví v doporučení svoji školy jako dobrého pracovního místa (83 %). Zároveň 20 % učitelů uvádí, že by změnilo školu, pokud by to bylo možné (jedná se zejména o začínající učitele a učitele

do 30 let a o učitele ve školách s vyšší koncentrací socio-ekonomicky znevýhodněných žáků), viz tabulky II. 2. 16, II. 2. 19, II. 2. 20. Profily učitelů, kteří si přejí změnit školu (tzv. movers) se v různých zemích liší, nicméně společným rysem napříč zkoumanými zeměmi je skutečnost, že učitelé, kteří vykazují vyšší míru spokojenosti v profesi, obecně méně často uvádějí přání změnit školu (tabulka II. 2. 22).

Vedení škol vykazuje napříč zeměmi OECD 94 % až 96 % spokojenost v současném zaměstnání a s aktuálními pracovními podmínkami. Spokojenost s profesí je ovšem v jejich případě obecně nižší, nicméně i tak přesahuje 80 %. Obdobně jako v případě učitelů, i značný podíl vedoucích pracovníků škol (20 %), uvažuje nad tím, zda by pro ně nebyvalo vhodnější zvolit si jinou profesi (tabulka II. 2. 32).

Abychom lépe porozuměli faktorům, které u učitelů přispívají k pocitům spokojenosti s jejich prací, je přínosné nahlédnout v souvislostech řadu faktorů, které byly identifikovány v obou dílech mezinárodní zprávy TALIS 2018. Tabulky II. 1. 7 a II. 1. 8 v tomto ohledu nabízí informace, na jejichž základě je možno dále uvažovat o potřebách učitelů na národních úrovních.

40. Doporučení pro vzdělávací politiku: Vytvořte podmínky pro zvyšování pracovní spokojenosti

a. Z výsledků šetření TALIS vyplývá pět významnějších doporučení ke zvyšování pracovní spokojenosti:

- výběr vysoce motivovaných kandidátů s postojem celoživotně se vzdělávat a pracovat v profesi,
- silné zaměření na uvádění učitelů do praxe a mentoring v průběhu jejich profesní kariéry,
- silné zaměření na poskytování smysluplných a efektivních podmínek pro profesní učení,
- pracovní podmínky a klima školy vedoucí k pocitům pohody učitelů,
- významnost pocitů důvěry a respektu.

Tvůrci politik v každém vzdělávacím systému by tyto politické páky měli vzít v úvahu při navrhování účinných politik zaměřených na učitele s přihlédnutím k jejich národnímu kontextu a politickým prioritám, jakož i k významu každé politické páky zkoumané v analýzách TALIS.

41. Doporučení pro vzdělávací politiku: Zaměřte politiky na různé profily učitelů a specifické výzvy každého stupně vzdělávání

a. Zaměřeno na začínající a mladší učitele: Mnoho zemí účastnících se šetření TALIS čelí nedostatku učitelů spojených se stárnutím učitelské populace a s odchody začínajících učitelů z profese. Ne všechna doporučení jsou relevantní pro český kontext, nicméně hlavní strategií by mělo být omezení tzv. šoku z reality, a to např. navýšením praktické složky přípravného vzdělávání, implementací alokačních strategií k tomu, aby začínající učitelé nebyli umisťováni do nejnáročnějších škol, učinit

uvádění do praxe a mentoring běžným. Současně by si měli vzdělávací systémy přiznat, že pro mladé či začínající učitele je učitelství pouze jedním ze zaměstnání, kterým se budou v budoucnu věnovat, nikoli celoživotní kariéra. Proto je doporučeno maximálně využívat těchto „krátkodobých možností“ k podpoře rozvoje zkušenějších kolegů, např. v oblasti moderních technologií či inovací.

- b. Zaměřeno na zkušené učitele: u zkušenějších učitelů se ukazuje, že mnohdy nejsou spokojeni v profesi či by si dokonce tuto profesi opětovně nezvolili. Na druhé straně již do vlastního pro-

Tabulka II. 1.8. Vztah mezi TALIS prediktory a pracovní spokojeností

+	Countries/economies with a positive association between the predictor and self-efficacy
□	Countries/economies with no statistically significant association between the predictor and self-efficacy
-	Countries/economies with a negative association between the predictor and self-efficacy

	Index of self-efficacy								
	Dependent on:								
	Teacher characteristics: years of experience as a teacher ¹	Index of classroom disciplinary climate ²	Took part in any induction activities at current school ³	Induction activities at current school included team teaching with experienced teachers ³	Professional development activities in the 12 months prior to the survey did have a positive impact on teaching practice ²	Index of workplace well-being and stress ⁴	Fixed-term contract: less than or one school year ^{5, 6}	Index of professional collaboration ⁷	Index of target class autonomy ⁷
	Vol I, Chapter 2	Vol I, Chapter 3	Vol I, Chapter 4	Vol I, Chapter 4	Vol I, Chapter 5	Vol II, Chapter 2	Vol II, Chapter 3	Vol II, Chapter 4	Vol II, Chapter 5
Alberta (Canada)		-		+				+	+
Australia	+	-		+		-	-	+	+
Austria	+	-		+	+	-	-	+	+
Belgium	+	-	+		+	-	-	+	+
<i>Flemish Comm. (Belgium)</i>	+	-		+		-	-	+	+
<i>French Comm. (Belgium)</i>		-	+	+		-	-	+	+
Brazil		-	+	+	+	-		+	+
Bulgaria	+	-		+	+	-		+	+
CABA (Argentina)		-	+	+		-		+	+
Chile		-	+	+	+	-	-	+	+
Colombia		-		+	+	-		+	+
Croatia	+	-	+	+	+	-		+	+
Czech Republic	+	-	+	+		-	-	+	+
Denmark	+	-			+	-	-	+	+
England (UK)	+	-	+	+		-	-	+	+
Estonia	+	-	+	+	+			+	+
Finland	+	-	+		+	-	-	+	+
France	+	-	+		+	-		m	+
Georgia		-		+		-	-	+	+
Hungary	+	-	+	+	m	-	-	+	+
Iceland	+	-			+	-		+	+
Israel	+	-			+	-	w	+	+
Italy	+	-	+			-	w	+	+
Japan		-		+	+	-		+	+
Kazakhstan	+	-	+	+		-		+	+
Korea		-		+	+			+	+
Latvia		-	+	+	+	-	-	+	+
Lithuania	+	-			+	-		+	+

+	Countries/economies with a positive association between the predictor and self-efficacy
□	Countries/economies with no statistically significant association between the predictor and self-efficacy
-	Countries/economies with a negative association between the predictor and self-efficacy

Index of self-efficacy									
Dependent on:									
	Teacher characteristics: years of experience as a teacher ¹	Index of classroom disciplinary climate ²	Took part in any induction activities at current school ³	Induction activities at current school included team teaching with experienced teachers ³	Professional development activities in the 12 months prior to the survey did have a positive impact on teaching practice ²	Index of workplace well-being and stress ⁴	Fixed-term contract: less than or one school year ^{5, 6}	Index of professional collaboration ⁷	Index of target class autonomy ⁷
	Vol I, Chapter 2	Vol I, Chapter 3	Vol I, Chapter 4	Vol I, Chapter 4	Vol I, Chapter 5	Vol II, Chapter 2	Vol II, Chapter 3	Vol II, Chapter 4	Vol II, Chapter 5
Malta	+	-		+	+			+	+
Mexico		-	+	+	+	-		+	+
Netherlands	+	-	+		+	-	w	+	+
New Zealand	+	-		+	+			+	+
Norway	+	-				-	-	+	+
Portugal		-	+		+	-		+	+
Romania	+	-	+	+	+	-	-	+	+
Russian Federation	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Saudi Arabia		-	+	+	+	-	c	+	+
Shanghai (China)		-	+	+	+	-		+	+
Singapore	+	-		+		-		+	+
Slovak Republic	+	-		+	+	-		+	+
Slovenia		-			+	-		+	+
South Africa		-		+	+	-		+	+
Spain	+	-	+	+	+	-		+	+
Sweden	+	-		+	+	-	-	+	+
Turkey		-		+	+	-		+	+
United Arab Emirates	+	-	+	+	+	-		+	+
United States		a		+		-		+	+
Viet Nam		c	+	+		-	-	+	+
OECD average-31	+	-	+	+	+	-	-	+	+
OECD average-30	..	..	..	..	..	..	-	..	..
No. of education systems with a positive significant relationship	29	0	25	35	33	0	0	46	47
No. of education systems with a negative significant relationship	0	45	0	0	0	42	15	0	0

Zdroj: OECD, TALIS 2018, tabulky I. 2. 15, I.3.57, I.4.47, I.4.53, I.5.14, II.2.42, II.3.28, II.4.16, and II.5.40.

fesního růstu investovali, mohou pocítovat obavy z hledání jiných profesních možností, a tudíž v profesi setrvávají (Goldhaber a kol., 2015). Nejsou však dostatečně spokojení a tudíž motivováni. V návaznosti na důvody nízké spokojenosti zkušených učitelů, je potřeba zaměřit strategie vzdělávací politiky na zlepšování pracovních podmínek, rozvoj karierní diferenciacce či rozvíjet možnosti pro změnu kariéry pro demotivované učitele. Učitelství by mělo být vnímáno jako náročná profese, v níž zkušení učitelé mohou potřebovat změnu či přestávku, např. v rámci mobili-

ty, vzdělávání, obdoby sabatiklu, či rekvalifikačních programů směrem k alternativním kariérním možnostem v případě demotivovaných učitelů.

- c. Zaměřeno na učitele ze státních škol: Ukazuje se, že oproti učitelům v soukromém sektoru učitelé ze sektoru státního vykazují nižší míru spokojenosti v profesi, což by mohlo být způsobeno finančními zdroji a mírou byrokracie a autonomie (Crossman, Harris, 2006). Vzhledem k vysokému podílu státních škol napříč zeměmi OECD je doporučeno další bádání v této oblasti s cílem porozumět a zaměřit se na konkrétní zdroje nespokojenosti učitelů v jednotlivých zemích. Pokud je např. zdrojem nespokojenosti učitelů ve veřejném sektoru nedostatečná autonomie, doporučuje se pilotovat možnosti zvyšování autonomie škol a jejich vedení v rozhodování o klíčových aspektech jejich práce atp.

42. Doporučení pro vzdělávací politiku: Zaměřte úsilí na udržování učitelů v nejobtížnějších školách

- a. Zvláštní úsilí by mělo být zaměřeno na nejvíce znevýhodněné školy, v nichž nejvíce učitelů udává záměr změnit školu. Proto by měla být navrhovány konkrétní strategie k udržení (především zkušených) učitelů v těchto školách. Zjištění TALIS ukazují, že podpora formou platového ohodnocení a dalších zaměstnaneckých benefitů by mohla být účinná v udržení učitelů ve školách, v nichž jsou nejvíce třeba. Jak již bylo diskutováno výše, lze rovněž přisuzovat práci v tomto typu škol zvýšenou prestiž a zasadit ji do kariérní cesty učitelů jako fázi, která je ekvivalentně tomu dobře ohodnocena.

Cíl: Posílit pocit profesního naplnění učitelů prostřednictvím zvyšování subjektivně vnímané profesní zdatnosti

Vzhledem k tomu, že se u učitelů i vedení škol jako významná motivace k výkonu profese ukazuje pocit vlastního naplnění z práce pro společnost a z možnosti ovlivňovat a vzdělávat dětskou a dospívající generaci (OECD, 2019), je stěžejní strategií podporovat u nich právě pocity naplnění ze samotné výuky a zvyšovat jejich subjektivně vnímanou profesní zdatnost. Učitelé s vyšší mírou subjektivně vnímané profesní zdatností ve smyslu self-efficacy, tj. vyšší důvěrou ve své učitelské schopnosti, vykazují vyšší pracovní spokojenost a jsou méně postihováni syndromem vyhoření (Ainley a Carstens, 2018; Mostafa a Pál, 2018).

Pro porozumění faktorům, které se u učitelů podílejí na pocitech naplnění a subjektivně vnímané profesní zdatnosti, je potřeba vlastní národní perspektivou nahlédnout souhrnná data a jejich vztahy uvedené v tabulce II. 1. 8. Tato tabulka obsahuje faktory, které naznačují signifikantní vztahy se subjektivně vnímanou profesní zdatností. Je pozoruhodné, že identifikované faktory jsou do vysoké míry obdobné jako v případě analýzy pracovní spokojenosti, a to s pár významnými dodatky:

- aspekty smluvních podmínek učitelů ve smyslu jistoty práce, záruk (trvání smluv) a pracovní flexibility (smlouvy na částečný úvazek),

- kázeňské klima,
- vliv aktivit profesního rozvoje a jejich obsahu, včetně výuky v různých prostředích, chování žáků a řízení.

43. Doporučení pro vzdělávací politiku: Vytvořte podmínky pro posílení subjektivně vnímané osobní zdatnosti učitelů (ve smyslu self-efficacy)

- a. S ohledem na podobnost faktorů podporujících pracovní spokojenost a subjektivně vnímanou profesní zdatnost se doporučení týkající pracovních podmínek podporujících pracovní spokojenost učitelů uvedených výše, do vysoké míry shodují s těmi, které podporují rozvoj subjektivně vnímané profesní zdatnosti učitelů:
- výběr vysoce motivovaných kandidátů s postojem celoživotně se vzdělávat a pracovat v profesi,
 - silné zaměření na uvádění učitelů do praxe a mentoring v průběhu kariéry,
 - silné zaměření na poskytování smysluplných a účinných podmínek pro profesní učení,
 - pracovní podmínky a klima školy vedoucí k pocitům pohody učitelů,
 - významnost pocitů důvěry a respektu.
- b. Nicméně pomáhat učitelům zvládat rozmanitost tříd v různých ohledech a zajišťovat kázeňské klima umožňující učení se žáků vyžaduje další kroky ke složení tříd a náplni aktivit profesního rozvoje. Doporučení se týká přidělování náročnějších tříd zkušenějším učitelům s adekvátním vzděláním pro práci se specifickým typem žáků.

Uvedená doporučení, která vyplývají z šetření TALIS 2018, nabízejí soubor možností pro tvůrce vzdělávací politiky ke zvážení v jejich národních vzdělávacích kontextech perspektivou konkrétních potřeb, výzev a omezení a v návaznosti na soulad s cíli vzdělávací politiky. Přestože nelze všechna doporučení aplikovat stejně a plošně ve všech vzdělávacích systémech a kontextech, pokud je s nimi pracováno moudře, poskytnou potenciál potřebný ke spuštění cyklu podporujícího profesionalitu v učitelství. Tento se pak v ideálním případě promění v cyklický proces, který v obecné rovině pozdvihne profesi a podpoří učitele, vedení škol i žáky v dosahování lepších výsledků.

Odkazy

- Abbiati, G., G. Argentin** and **T. Gerosa** (2017), "Different teachers for different students? Evidence on teacher-student matching and its consequences in the Italian case", *Politica economica* 1, pp. 12-58, <http://dx.doi.org/10.1429/86375>.
- Ainley, J.** and **R. Carstens** (2018), "Teaching and Learning International Survey (TALIS) 2018 Conceptual Framework", *OECD Education Working Papers*, No. 187, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/799337c2-en>.
- Antinluoma, M.** et al. (2018), "Schools as professional learning communities", *Journal of Education and Learning*, Vol. 7/5, pp. 76-91, <http://dx.doi.org/10.5539/jel.v7n5p76>.
- Avalos, B.** (2011), "Teacher professional development in Teaching and Teacher Education over ten years", *Teaching and Teacher Education*, Vol. 27/1, pp. 10-20, <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.007>.
- Bakker, A.** et al. (2007), "Job resources boost work engagement, particularly when job demands are high", *Journal of Educational Psychology*, Vol. 99/2, pp. 274-284, <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.99.2.274>.
- Barber, M.** and **M. Mourshed** (2009), *Shaping the Future: How Good Education Systems Can Become Great in the Decade Ahead*, Report on the International Education Roundtable, 7 July 2009, Singapore, McKinsey & Company, London.
- Bautista, A., J. Wong** and **S. Gopinathan** (2015), "Teacher professional development in Singapore: Depicting the landscape", *Psychology, Society, & Education*, Vol. 7/3, pp. 311-326, <http://dx.doi.org/10.25115/psy.v7i3.523>.
- Berliner, D.** (2001), "Learning about and learning from expert teachers", *International Journal of Educational Research*, Vol. 35/5, pp. 463-482, [http://dx.doi.org/10.1016/S0883-0355\(02\)00004-6](http://dx.doi.org/10.1016/S0883-0355(02)00004-6).
- Bertoni, E.** et al. (2018), "School finance in Latin America: A conceptual framework and a review of policies", *Technical Note*, No. IDB-TN-01503, Inter-American Development Bank, Washington, DC, <http://dx.doi.org/10.18235/0001306>.
- Bolam, R.** et al. (2005), "Creating and Sustaining Effective Professional Learning Communities", *DfES Research Report*, No. 637, University of Bristol, Bristol, <http://dera.ioe.ac.uk/5622/1/RR637.pdf>.
- Borko, H.** (2004), "Professional development and teacher learning: Mapping the terrain", *Educational Researcher*, Vol. 33/8, pp. 3-15, <http://dx.doi.org/10.3102/0013189X033008003>.
- Borman, G.** and **N. Dowling** (2008), "Teacher attrition and retention: A meta-analytic and narrative review of the research", *Review of Educational Research*, Vol. 78/3, pp. 367-409, <http://dx.doi.org/10.3102/0034654308321455>.
- Braun, H.** (2005), *Using Student Progress to Evaluate Teachers: A Primer on Value-Added Models*, Educational Testing Service, Princeton, NJ, http://www.ets.org/research/policy_research_reports/publications/report/2005/cxje.
- Bruns, B., D. Filmer** and **H. Patrinos** (2011), *Making Schools Work: New Evidence on Accountability Reforms*, The World Bank, Washington, DC, <http://dx.doi.org/10.1596/978-0-8213-8679-8>.
- Cerna, L.** et al. (2019), "Strength through diversity's Spotlight Report for Sweden", *OECD Education Working Papers*, No. 194, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/059ce467-en>.
- Chapman, C.** et al. (eds.) (2016), *Routledge International Handbook of Educational Effectiveness and Improvement Research: Research, Policy, and Practice*, Routledge, Abingdon; New York, NY.
- Cheng, M., A. Cheng** and **S. Tang** (2010), "Closing the gap between the theory and practice of teaching: Implications for teacher education programmes in Hong Kong", *Journal of Education for Teaching*, Vol. 36/1, pp. 91-104, <http://dx.doi.org/10.1080/02607470903462222>.
- Cochran-Smith, M.** (2004), "The problem of teacher education", *Journal of Teacher Education*, Vol. 55/4, pp. 295-299, <http://dx.doi.org/10.1177/0022487104268057>.
- Collie, R.** and **A. Martin** (2017), "Teachers' sense of adaptability: Examining links with perceived autonomy support, teachers' psychological functioning, and students' numeracy achievement", *Learning and Individual Differences*, Vol. 55,

pp. 29-39, <http://dx.doi.org/10.1016/j.lindif.2017.03.003>.

Collie, R., J. Shapka and N. Perry (2012), "School climate and social-emotional learning: Predicting teacher stress, job satisfaction, and teaching efficacy", *Journal of Educational Psychology*, Vol. 104/4, pp. 1189-1204, <http://dx.doi.org/10.1037/a0029356>.

Crossman, A. and P. Harris (2006), "Job satisfaction of secondary school teachers", *Educational Management Administration and Leadership*, Vol. 34/1, pp. 29-46, <http://dx.doi.org/10.1177/1741143206059538>.

Curry, J. and E. O'Brien (2012), "Shifting to a wellness paradigm in teacher education: A promising practice for fostering teacher stress reduction, burnout resilience, and promoting retention", *Ethical Human Psychology and Psychiatry*, Vol. 14/3, pp. 178-191, <http://dx.doi.org/10.1891/1559-4343.14.3.178>.

Daresh, J. (2004), "Mentoring school leaders: Professional promise or predictable problems?", *Educational Administration Quarterly*, Vol. 40/4, pp. 495-517, <http://dx.doi.org/10.1177/0013161X04267114>.

Darling-Hammond, L. (2017), "Teacher education around the world: What can we learn from international practice?", *European Journal of Teacher Education*, Vol. 40/3, pp. 291-309, <http://dx.doi.org/10.1080/02619768.2017.1315399>.

Darling-Hammond, L. et al. (2009), *Professional Learning in the Learning Profession: A Status Report on Teacher Development in the United States and Abroad*, National Staff Development Council, Dallas, TX and The School Redesign Network at Stanford University,

Darling-Hammond, L. et al. (2007), *Preparing School Leaders for a Changing World: Lessons from Exemplary Leadership Development Programs*, Stanford University, Stanford Educational Leadership Institute, Stanford, CA, https://edpolicy.stanford.edu/sites/default/files/publications/preparing-school-leaders-changing-world-lessons-exemplary-leadership-development-programs_1.pdf.

Department for Education, UK (2019), *National Statistics. School workforce in England: November 2018*, <https://www.gov.uk/government/statistics/school-workforce-in-england-november-2018> (accessed on 29 January 2020).

Dolton, P. et al. (2018), *Global Teacher Status Index 2018*, Varkey Foundation, London, <https://www.varkeyfoundation.org/media/4867/gts-index-13-11-2018.pdf>.

Erickson, G. et al. (2005), "Collaborative teacher learning: Findings from two professional development projects", *Teaching and Teacher Education*, Vol. 21/7, pp. 787-798, <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2005.05.018>.

Espey, M. (2008), "Does space matter? Classroom design and team-based learning", *Applied Economic Perspectives and Policy*, Vol. 30/4, pp. 764-775, <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-9353.2008.00445.x>.

Evans, L. (2008), "Professionalism, professionalism and the development of education professionals", *British Journal of Educational Studies*, Vol. 56/1, pp. 20-38, <https://www.jstor.org/stable/20479569>.

Fraillon, J. et al. (2014), *Preparing for Life in a Digital Age: The IEA International Computer and Information Literacy Study International Report*, Springer International Publishing, Heidelberg, <https://www.iea.nl/publications/study-reports/international-reports-iea-studies/preparing-life-digital-age>.

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

Glazerman, S. et al. (2010), *Impacts of Comprehensive Teacher Induction: Final Results from a Randomized Controlled Study*, (NCEE 2010-4027), National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, U.S., Washington, DC, <https://ies.ed.gov/ncee/pubs/20104027/pdf/20104027.pdf>.

Goddard, Y., R. Goddard and M. Tschannen-Moran (2007), "A theoretical and empirical investigation of teacher collaboration for school improvement and student achievement in public elementary schools", *Teachers College Record*, Vol. 109/4, pp. 877-896, <https://www.tcrecord.org/content.asp?contentid=12871>.

Goldhaber, D. et al. (2015), "Crossing the border? Exploring the cross-state mobility of the teacher workforce", *Educa-*

tional Researcher, Vol. 44/8, pp. 421-431, <http://dx.doi.org/10.3102/0013189X15613981>.

Guerriero, S. (ed.) (2017), *Pedagogical Knowledge and the Changing Nature of the Teaching Profession*, Educational Research and Innovation, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264270695-en>.

Gu, Q. and **C. Day** (2007), "Teachers resilience: A necessary condition for effectiveness", *Teaching and Teacher Education*, Vol. 23/8, pp. 1302-1316, <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2006.06.006>.

Hakanen, J., A. Bakker and **W. Schaufeli** (2006), "Burnout and work engagement among teachers", *Journal of School Psychology*, Vol. 43/6, pp. 495-513, <http://dx.doi.org/10.1016/j.jsp.2005.11.001>.

Hallinger, P. (2018), "Bringing context out of the shadows of leadership", *Educational Management Administration & Leadership*, Vol. 46/1, pp. 5-24, <http://dx.doi.org/10.1177/1741143216670652>.

Hallinger, P. (2015), "The evolution of instructional leadership", in *Assessing Instructional Leadership with the Principal Instructional Management Rating Scale*, Springer International Publishing, Cham, http://dx.doi.org/10.1007/978-3-319-15533-3_1.

Hallinger, P. (2011), "Leadership for learning: Lessons from 40 years of empirical research", *Journal of Educational Administration*, Vol. 49/2, pp. 125-142, <http://dx.doi.org/10.1108/09578231111116699>.

Hallinger, P. and **R. Heck** (2010), "Collaborative leadership and school improvement: understanding the impact on school capacity and student learning", *School Leadership & Management*, Vol. 30/2, pp. 95-110, <http://dx.doi.org/10.1080/13632431003663214>.

Hallinger, P. and **R. Heck** (2010), "Leadership for learning: Does collaborative leadership make a difference in school improvement?", *Educational Management Administration & Leadership*, Vol. 38/6, pp. 654-678, <http://dx.doi.org/10.1177/1741143210379060>.

Hall, W. (2017), "The effectiveness of policy interventions for school bullying: A systematic review", *Journal of the Society for Social Work and Research*, Vol. 8/1, pp. 45-69, <http://dx.doi.org/10.1086/690565>.

Hargreaves, A. (2000), "Four ages of professionalism and professional learning", *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, Vol. 6/2, pp. 151-182, <http://dx.doi.org/10.1080/713698714>.

Hargreaves, A. and **M. Fullan** (2012), *Professional Capital: Transforming Teaching in Every School*, Teachers College Press, New York, NY.

Hargreaves, L. (2009), "The status and prestige of teachers and teaching", in Saha, L. and A. Dworkin (eds.), *The International Handbook of Research on Teachers and Teaching*, Springer, Boston, MA, https://doi.org/10.1007/978-0-387-73317-3_13.

Harris, A. and **D. Muijs** (2004), *School Improvement through Teacher Leadership*, Open University Press, Ballmoor, Buckinghamshire.

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

Helms-Lorenz, M., B. Slof and **W. van de Grift** (2013), "First year effects of induction arrangements on beginning teachers' psychological processes", *European Journal of Psychology of Education*, Vol. 28/4, pp. 1265-1287, <http://dx.doi.org/10.1007/s10212-012-0165-y>.

Hoban, G. and **G. Erickson** (2004), "Dimensions of learning for long-term professional development: Comparing approaches from education, business and medical contexts", *Journal of In-Service Education*, Vol. 30/2, pp. 301-324, <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/13674580400200247>.

Hoyle, E. (2001), "Teaching: Prestige, status and esteem", *Educational Management Administration & Leadership*, Vol. 29/3, pp. 139-152, <http://doi.org/10.1177/0263211X010292001>.

Ingersoll, R. and **G. Collins** (2018), "The status of teaching as a profession", in Ballantine, J., J. Spade and J. Stuber (eds.), *Schools and Society: A Sociological Approach to Education*, Pine Forge Press/Sage Publications, Thousand Oaks, CA, <https://doi.org/10.1177/0013189X18781111>.

repository.upenn.edu/gse_pubs/221.

Ingvarson, L., M. Meiers and A. Beavis (2005), "Factors affecting the impact of professional development programs on teachers' knowledge, practice, student outcomes and efficacy", *Education Policy Analysis Archives*, Vol. 13/10, pp. 1-28, <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v13n10.2005>.

Jacobsen, C., J. Hvitved and L. Andersen (2014), "Command and motivation: How the perception of external interventions relates to intrinsic motivation and public service motivation", *Public Administration*, Vol. 92/4, pp. 790-806, <http://dx.doi.org/10.1111/padm.12024>.

Jensen, B. and J. Reichl (2011), "Better teacher appraisal and feedback: Improving performance", *Grattan Institute Report*, No. 2011-3, APR 2011, Grattan Institute, Melbourne, https://grattan.edu.au/wp-content/uploads/2014/04/081_report_teacher_appraisal.pdf.

Johnson, S. and M. Donaldson (2007), "Overcoming the obstacles to leadership", *Educational Leadership*, Vol. 65/1, pp. 8-13, <http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/sept07/vol65/num01/Overcoming-the-Obstacles-to-Leadership.aspx>.

Johnson, S., M. Kraft and J. Papay (2012), "How context matters in high-need schools: The effect of teachers' working conditions on their professional satisfaction and their students' achievement", *Teachers College Record*, Vol. 114, pp. 1-39, <https://www.tcrecord.org/content.asp?contentid=16685>.

Kini, T. and A. Podolsky (2016), *Does Teaching Experience Increase Teacher Effectiveness? A Review of the Research*, Learning Policy Institute, Palo Alto, <http://mrbartonmaths.com/resourcesnew/8.%20Research/Improving%20Teaching/Teaching%20Experience.pdf>.

Klassen, R. and M. Chiu (2010), "Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress", *Journal of Educational Psychology*, Vol. 102/3, pp. 741-756, <http://dx.doi.org/10.1037/a0019237>.

Klassen, R. et al. (2013), "Preservice teachers' work stress, self-efficacy, and occupational commitment in four countries", *European Journal of Psychology of Education*, Vol. 28/4, pp. 1289-1309, <http://dx.doi.org/10.1007/s10212-012-0166-x>.

Kools, M. and L. Stoll (2016), "What Makes a School a Learning Organisation?", *OECD Education Working Papers*, No. 137, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/5jlwm62b3bvhen>.

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

Kumrow, D. and B. Dahlen (2002), "Is peer review an effective approach for evaluating teachers?", *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, Vol. 75/5, pp. 238-241, <http://dx.doi.org/10.1080/00098650209603947>.

Kyriacou, C. (2001), "Teacher stress: Directions for future research", *Educational Review*, Vol. 53/1, pp. 27-35, <http://dx.doi.org/10.1080/00131910120033628>.

Ladd, H. and L. Sorensen (2017), "Returns to teacher experience: Student achievement and motivation in middle school", *Education Finance and Policy*, Vol. 12/2, pp. 241-279, http://dx.doi.org/10.1162/EDFP_a_00194.

Lillejord, S. and K. Børte (2019), "Trapped between accountability and professional learning? School leaders and teacher evaluation", *Professional Development in Education*, <http://dx.doi.org/10.1080/19415257.2019.1585384>.

Lipowsky, F. et al. (2009), "Quality of geometry instruction and its short-term impact on students' understanding of the Pythagorean Theorem", *Learning and Instruction*, Vol. 19/6, pp. 527-537, <http://dx.doi.org/10.1016/j.learninstruc.2008.11.001>.

Little, J. (1990), "The persistence of privacy: Autonomy and initiative in teachers' professional relations", *Teachers College Record*, Vol. 91/4, pp. 509-536, <https://www.tcrecord.org/content.asp?contentid=406>.

Lomos, C., R. Hofman and R. Bosker (2011), "Professional communities and student achievement – a meta-analysis", *School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice*, Vol. 22/2, pp. 121-148,

<http://dx.doi.org/10.1080/09243453.2010.550467>.

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

Marzano, R., T. Waters and **B. McNulty** (2005), *School Leadership That Works: From Research to Results*, Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria, VA.

Melnick, S. and **D. Meister** (2008), "A comparison of beginning and experienced teachers' concerns", *Educational Research Quarterly*, Vol. 31/3, pp. 40-56, <https://eric.ed.gov/?id=EJ788428>.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2014), "Real Decreto 894/2014, de 17 de octubre... [Royal Decree 894/2014, of 17 October...]", *Boletín Oficial del Estado* 270, pp. 91819-91827, <https://www.boe.es/eli/es/rd/2014/10/17/894>.

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

Mostafa, T. and **J. Pál** (2018), "Science teachers' satisfaction: Evidence from the PISA 2015 teacher survey", *OECD Education Working Papers*, No. 168, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/1ecdb4e3-en>.

Niemi, H. (2015), "Teacher professional development in Finland: Towards a more holistic approach", *Psychology, Society & Education*, Vol. 7/3, pp. 279-294, <http://ojs.ual.es/ojs/index.php/psye/article/view/519>.

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

OECD (2019), *Education Policy Outlook 2019: Working Together to Help Students Achieve their Potential*, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/2b8ad56e-en>.

OECD (2019), *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*, TALIS, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>.

OECD (2019), *Working and Learning Together: Rethinking Human Resource Policies for Schools*, OECD Reviews of School Resources, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/b7aaf050-en>.

OECD (2018), *Curriculum Flexibility and Autonomy in Portugal: an OECD Review*, OECD, Paris, <https://www.oecd.org/education/2030/Curriculum-Flexibility-and-Autonomy-in-Portugal-an-OECD-Review.pdf>.

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

OECD (2017), *Pensions at a Glance 2017: OECD and G20 Indicators*, OECD Publishing, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/pension_glance2017-en.

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

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

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

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

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

OECD (2013), *Synergies for Better Learning: An International Perspective on Evaluation and Assessment*, OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264190658-en>.

OECD (2009), *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*, TALIS, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264068780-en>.

OECD (2005), *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*, Education and Training Policy, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264018044-en>.

OECD/Gregory Wurzburg (2010), "Making reform happen in education", in *Making Reform Happen: Lessons from OECD Countries*, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264086296-7-en>.

Opfer, D. (2016), "Conditions and Practices Associated with Teacher Professional Development and Its Impact on Instruction in TALIS 2013", *OECD Education Working Papers*, No. 138, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/5jlss4r-0lrg5-en>.

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

Papay, J. (2012), "Refocusing the debate: Assessing the purposes and tools of teacher evaluation", *Harvard Educational Review*, Vol. 2/1, pp. 123-141, <https://doi.org/10.17763/haer.82.1.v40p0833345w6384>.

Papay, J. and **M. Kraft** (2015), "Productivity returns to experience in the teacher labor market: Methodological challenges and new evidence on long-term career improvement", *Journal of Public Economics*, Vol. 130, pp. 105-119, <http://dx.doi.org/10.1016/j.jpubeco.2015.02.008>.

Pont, B., D. Nusche and **H. Moorman** (2008), *Improving School Leadership, Volume 1: Policy and Practice*, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264044715-en>.

Price, H. and **K. Weatherby** (2018), "The global teaching profession: How treating teachers as knowledge workers improves the esteem of the teaching profession", *School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice*, Vol. 29/1, pp. 113-149, <http://dx.doi.org/10.1080/09243453.2017.1394882>.

Reeves, P., W. Pun and **K. Chung** (2017), "Influence of teacher collaboration on job satisfaction and student achievement", *Teaching and Teacher Education*, Vol. 67, pp. 227-236, <http://dx.doi.org/10.1016/J.TATE.2017.06.016>.

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

Rowan, B. (1994), "Comparing teachers' work with work in other occupations: Notes on the professional status of teaching", *Educational Researcher*, Vol. 23/6, pp. 4-17, <http://dx.doi.org/10.3102/0013189X023006004>.

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

Sanders, W. and **J. Rivers** (1996), *Cumulative and Residual Effects of Teachers on Future Student Academic Achievement*, University of Tennessee Value-Added Research and Assessment Center, Knoxville, TN, <https://www.beteronderwijsnederland.nl/files/cumulative%20and%20residual%20effects%20of%20teachers.pdf>.

Schleicher, A. (2018), *Valuing our Teachers and Raising their Status: How Communities Can Help*, International Summit on the Teaching Profession, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264292697-en>.

Schleicher, A. (2011), *Building a High-Quality Teaching Profession: Lessons from around the World*, International Summit on the Teaching Profession, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264113046-en>.

Simmie, G. et al. (2017), "Discursive positioning of beginning teachers' professional learning during induction: A critical literature review from 2004 to 2014", *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, Vol. 45/5, pp. 505-519, <http://dx.doi.org/10.1080/1359866X.2017.1280598>.

- Skaalvik, E.** and **S. Skaalvik** (2018), "Job demands and job resources as predictors of teacher motivation and well-being", *Social Psychology of Education*, Vol. 21/5, pp. 1251-1275, <http://dx.doi.org/10.1007/s11218-018-9464-8>.
- Smak, M.** and **D. Walczak** (2017), "The prestige of the teaching profession in the perception of teachers and former teachers", *Edukacja. An Interdisciplinary Approach*, pp. 22-40, <http://dx.doi.org/10.24131/3724.170502>.
- Southworth, G.** (1995), "Reflections on mentoring for new school leaders", *Journal of Educational Administration*, Vol. 33/5, pp. 17-28, <http://dx.doi.org/10.1108/09578239510098509>.
- Spillane, J., M. Shirrell** and **M. Hopkins** (2016), "Designing and deploying a professional learning community (PLC) organizational routine: Bureaucratic and collegial arrangements in tandem", *Les dossiers des sciences de l'éducation* 35, pp. 97-122, <http://dx.doi.org/10.4000/dse.1283>.
- Spooner-Lane, R.** (2017), "Mentoring beginning teachers in primary schools: Research review", *Professional Development in Education*, Vol. 43/2, pp. 253-273, <http://dx.doi.org/10.1080/19415257.2016.1148624>.
- Steinberg, M.** and **L. Sartain** (2015), "Does teacher evaluation improve school performance? Experimental evidence from Chicago's Excellence in Teaching Project", *Education Finance and Policy*, Vol. 10/4, pp. 535-572, http://dx.doi.org/10.1162/EDFP_a_00173.
- Stromquist, N.** (2018), *The Global Status of Teachers and the Teaching Profession*, Education International, Brussels, http://ei-ie-al.org/sites/default/files/docs/2018_ei_research_statusofteachers_eng_final.pdf.
- Taylor, E.** and **J. Tyler** (2012), "The effect of evaluation on teacher performance", *American Economic Review*, Vol. 102/7, pp. 3628-3651, <http://dx.doi.org/10.1257/aer.102.7.3628>.
- Urick, A.** and **A. Bowers** (2014), "The impact of principal perception on student academic climate and achievement in high school: How does it measure up?", *Journal of School Leadership*, Vol. 24/2, pp. 386-414, <http://dx.doi.org/10.1177/105268461402400207>.
- Viac, C.** and **P. Fraser** (2019), "Teacher's well-being: A framework for data collection and analysis", *OECD Education Working Papers*, No. 213, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/c36fc9d3-en>.
- Vieluf, S.** et al. (2012), *Teaching Practices and Pedagogical Innovations: Evidence from TALIS*, TALIS, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264123540-en>.
- Viennet, R.** and **B. Pont** (2017), "Education policy implementation: A literature review and proposed framework", *OECD Education Working Papers*, No. 162, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/fc467a64-en>.

Kapitola 2: Zvyšování prestiže a statusu učitelé profese

Kapitola 2 s názvem „Zvyšování prestiže a statusu učitelé profese“ nabízí pohled na to, jak učitelé a vedoucí pracovníci škol vnímají svoje pracovní podmínky, a jak toto vnímání souvisí s prestiží a postavením jejich profese. Aby bylo možné zkoumat prestiž učitelé profese, bylo zjišťováno, do jaké míry učitelé a vedoucí pracovníci škol považují svoji profesi za společensky oceňovanou. Tato kapitola porovnává úroveň spokojeností učitelů a vedoucích pracovníků škol s pracovním prostředím a profesí a s tím, jak se tato spokojenost v průběhu času proměňovala. Kromě výše zmíněných témat se tento cyklus mezinárodního šetření TALIS věnuje i roli a míře stresu, kterou učitelé při své práci pocítují, a zkoumá zdroje tohoto stresu. V závěru kapitoly je zjišťováno, jak vnímání pracovních podmínek učitelé souvisí s rizikem jejich dobrovolných odchodů (*risk of attrition*).

Terminologické okénko

I když toto terminologické okénko není součástí textu TALIS 2018, může pomoci čtenářům ujasnit si základní terminologii, která se používá v politických dokumentech i odborných textech v souvislostech s fluktuací učitelů:

- *Laying off* – tento termín se zpravidla používá v případě nedobrovolných odchodů zaměstnanců ze zaměstnání, například v případě propouštění zaměstnance zaměstnavatelem.
- *Attrition* – tímto termínem se zpravidla označují dobrovolné odchody zaměstnanců z profese, a to v důsledku nejrůznějších okolností (změna managementu, toxické pracovní prostředí, demografické aspekty apod.). Dobrovolné odchody z profese mohou mít jak pozitivní i negativní dopady. V případě, že od zaměstnavatele na vlastní žádost odchází nejvíce výkonní jedinci, je to pro zaměstnavatele významná ztráta, protože na udržení méně výkonných jedinců musí zpravidla vynaložit stejné finance, jako tomu bylo v případě nejvýkonnějších jedinců. Pokud však z nějakého důvodu od zaměstnavatele odcházejí méně výkonní jedinci, může se jednat o pozitivní proces, který zaměstnavateli ušetří náklady na financování méně produktivních jedinců, a to zvláště, má-li zaměstnavatel možnost na uvolněné místo najít mnohem výkonnější jedince. Kromě výše zmíněného významu, se termín *attrition* používá i v souvislosti s úbytkem zaměstnanců způsobených jejich odchodem. V případě učitelé profese tento termín označuje odchody učitelů s profese, ne přechod z jedné školy na jinou.
- *Turnover* – tento termín představuje obecně fluktuaci zaměstnanců způsobenou jejich nedobrovolnými i dobrovolnými odchody (*laying off, attrition*). Nicméně jedinci stále zůstávají v profesi. Fluktuace může vést k úbytku počtu zaměstnanců, a to v případě, že odešli zaměstnanci nejsou nahrazeni novými zaměstnanci. K fluktuaci učitelů, stejně jako i jiných zaměstnanců, může docházet z nejrůznějších důvodů. Nicméně se ukazuje, že v případě dobrovolných odchodů učitelů hrají zásadní roli pracovní podmínky. V tomto textu je za fluktuaci považován odchod učitelů ze škol, ne odchod z profese.

- U učitelů se rozlišují dva základní typy odchodů (podrobněji viz: Boe, Bobbit and Cook (1993)):
 - *Opuštění profese (change profession)*- učitelé, kteří odcházejí z profese (*leavers*).
 - *Změna oboru (change fields) / školy (change school)* – například učitel, který dříve pracoval na pozici učitele všeobecně vzdělávacích předmětů, přejde na pozici učitele odborných předmětů, nebo učitel, který pracoval na jedné škole, přejde na jinou školu (někdy se tento typ učitelů v zahraniční odborné literatuře označuje jako *movers*).

Výše zmíněný odchod učitelů ze škol se může také označovat termínem *teacher dropout*.

Hlavní zjištění

Všechna níže uváděná hlavní zjištění vycházejí z šetření *Teaching and Learning (TALIS)* a údajů získaných ze zemí a ekonomik OECD, které na tomto šetření participovaly.

- V zemích a ekonomikách OECD, které se účastní mezinárodního šetření *Teaching and Learning (TALIS)*, v průměru pouze 26 % učitelů uvádělo, že jejich profese je společností oceňována. Starší a zkušenější učitelé měli sklon vnímat svoji profesi jako méně společensky oceňovanou než mladší a začínající učitelé.
- V průměru se více než 80 % učitelů a vedoucích pracovníků škol cítilo spokojeno se svými současnými pracovními podmínkami a více než 60 % z nich bylo spokojeno se svou profesí obecně. Nicméně v téměř polovině zemí a ekonomikách s dostupnými údaji, které se účastnily TALIS, se podíl učitelů, kteří uváděli, že jsou se svoji profesí spokojeni, za posledních pět let mírně snížil.
- Pouze 20 % učitelů by chtělo přejít na jinou školu, pokud by k tomu dostalo příležitost. Touha změnit školu je častější u mladších učitelů než u jejich starších kolegů. Kromě toho u učitelů pracujících ve školách s vysokou koncentrací socioekonomicky znevýhodněných studentů je větší pravděpodobnost, že budou chtít změnit školu, než u těch, kteří pracují ve školách s nižší koncentrací těchto studentů.
- Přibližně jeden z pěti učitelů uváděl, že ve své práci zažívá velkou míru stresu. Mezi hlavní příčiny stresu patřilo příliš mnoho administrativní práce, pocíťovaná odpovědnost za výsledky studentů a dodržování měnících se požadavků vládních úřadů (*government authorities*). Přitom vyšší úroveň stresu byla více spojována s časem stráveným administrativními činnostmi než s časem věnovaným výuce ve třídě.
- V průměru 25 % učitelů udávalo, že během příštích pěti let plánují opustit učitelkou profesi. Tuto skutečnost lze částečně vysvětlit stárnoucí učitelkou základnou, protože v některých zemích a ekonomikách blíží se věk relativně vysokého počtu učitelů důchodovému věku. Přitom pouze 14 % učitelů ve věku do 50 let uvádělo, že chtějí v příštích pěti letech z profese odejít.
- Učitelé, kteří často zažívají stres, mají téměř dvakrát větší pravděpodobnost, oproti kolegům s nižší úrovní stresu, že v příštích pěti letech opustí učitelkou profesi. V polovině zemí s dostupnými údaji je stres velmi silně spojen se záměrem učitelů odejít z učitelé profese, a to i po zohlednění úrovně jejich pracovní spokojenosti.

Úvod do kapitoly

Přilákání, rozvoj a udržení efektivních učitelů v profesi je klíčovou komponentou politik vzdělávacích systémů, které je třeba sledovat, aby se vytvořila vysoce kvalitní učitelé základna (Ainley a Carstens, 2018 [1]; Akiba, 2013 [2]; OECD, 2019 [3]; OECD, 2018 [4]; OECD, 2005 [5]; Viac a Fraser, 2020 [6]). Vysoce výkonné vzdělávací systémy umí jak k učitelství přilákat velmi schopné zájemce tím, že jim nabízejí atraktivní kariérní možnosti, tak v profesi kvalitní jedince udržet (Barber a Mourshed, 2007 [7]; Darling-Hammond a kol., 2017 [8]; OECD, 2019 [9]).

Prestiž učitelé profese může významně pomoci zvýšit její atraktivitu pro potenciální uchazeče o ní, ale také zvýšit schopnost udržet v profesi efektivní učitele (Ingersoll a Collins, 2018 [10]; Price a Weatherby, 2018 [11]), protože profese s nejvyšší prestiží (viz například medicína) dokáže přilákat i udržet vysoce kvalifikované kandidáty. Z tohoto důvodu je zvyšování a udržování prestiže učitelé profese dlouhodobým záměrem mnoha pedagogů, učitelé organizací, sociálních aktérů a tvůrců politik investujících do profesionalizace učitelé základny / pracovní síly (*teaching workforce*), viz například Hargreaves, 2009 [12]; Hargreaves, 2000 [13]; Hoyle, 2001 [14]; OECD, 2005 [5]; Schleicher, 2018 [15].

Pracovní podmínky učitelů a vedoucích pracovníků škol hrají klíčovou roli při utváření prestiže učitelé profese (Borman a Dowling, 2008 [16]). Výzkum ukázal, že spokojenost s pracovními podmínkami a uznání dobře vykonané práce souvisí s tím, jak se učitelé ve společnosti cítí oceňováni (Price and Weatherby, 2018 [11]). Dobré pracovní podmínky, jako je podpůrné a kooperativní pracovní prostředí spolu s odpovídajícím ohodnocením, mohou zlepšit celkovou pohodu (*well-being*) učitelů, jejich pracovní nasazení i efektivitu práce (Bakker a kol., 2007 [17]; Borman a Dowling, 2008 [16]; Cochran-Smith, 2004 [18]; Collie and Martin, 2017 [19]; Hakanen, Bakker and Schaufeli, 2006 [20]; Mostafa and Pál, 2018 [21]). Naproti tomu nezvladatelné pracovní požadavky a stresující pracovní podmínky mohou vést k nízké pracovní spokojenosti a pohodě (Collie, Shapka a Perry, 2012 [22]; Desrumaux a kol., 2015 [23]), nižší úrovni pracovního nasazení (Klassen a kol., 2013 [24]; Skaalvik a Skaalvik, 2016 [25]) a syndromu vyhoření (*burnout*), viz Betoret, 2009 [26]. Mohou také generovat motivaci k opuštění učitelé profese (Skaalvik a Skaalvik, 2018 [27]) a vést k dobrovolným odchodům učitelů, viz Weiss, 1999 [28]. Je proto důležité si uvědomit, že zlepšení prestiže a pracovních podmínek může být přínosem pro udržení učitelů v profesi a přilákání schopných kandidátů.

S využitím dat získaných v rámci TALIS 2018 tato kapitola popisuje složité vztahy mezi prestiží, pracovní spokojeností, pracovním stresem a dobrovolnými odchody učitelů¹. První část kapitoly zkoumá, jak učitelé a vedoucí pracovníci škol vnímají, jak si společnost váží jejich profese a jak se tato vnímání v průběhu času proměňovala. Následující část zkoumá, jak jsou učitelé a vedoucí pracovníci škol spokojeni se svým současným pracovním prostředím a se svojí profesí. Dále se kapitola zabývá mírou a zdroji pracovního stresu se zvláštním zaměřením na délku pracovní doby a množství úkolů. Závěrečná část analyzuje možná rizika dobrovolných odchodů učitelů a zkoumá, jak souvisí s pracovním stresem, pracovními podmínkami a charakteristikami učitele.

¹ Tato kapitola se zaměřuje na [subjektivní ukazatele pracovních podmínek učitelů a vedoucích pracovníků škol](#). Kapitola 3 se zaměřuje na [objektivní ukazatele pracovních podmínek, profesní pohodu \(*well-being*\) učitelů \(jistota zaměstnání, časová flexibilita, procesy hodnocení\)](#), které mohou být pozorovatelné externí stranou (Viac a Fraser, 2020).

Prestiž a status profese jako prvky její atraktivity

Stěžejní složkou profesionality učitelů je úroveň prestiže a statusu, kterou učitelé profese disponuje (Ingersoll a Collins, 2018 [10]). V literatuře existuje několik definic „prestiže“ povolání, pojem používaný v TALIS je blízký Hoyleově (2001 [14]) konceptu, který prestiž vnímá jako profesní úctu (*occupational esteem*): „... způsob, jakým je povolání vnímáno širokou veřejností na základě osobních kvalit příslušníků dané profese, od kterých je očekáváno, že povedou k naplnění hlavního úkolu daného povolání.“ (str. 147).

Ačkoli jsou výsledky výzkumu vztahu mezi vnímáním prestiže učitelé profese a výsledky vzdělávání studentů nejednoznačné, lze uvést některá zajímavá zjištění. Například statistická analýza rozhovorů s 99 učiteli, realizovaných ve španělské Seville, ukázala, že učitelé, kteří vnímali prestiž učitelé profese jako nízkou, zpravidla v průběhu své práce vykazovali známky vyššího emočního vyčerpání (Cano-García, Padilla-Muñoz a Carrasco-Ortiz, 2005 [29]). Naproti tomu studie ze Spojeného království, realizovaná na 849 učitelích, vedla k závěru, že způsob, jakým učitelé vnímají prestiž své profese, hraje klíčovou roli ve snahách o jejich udržení v profesi (Fuller, Goodwyn a Francis-Brophy, 2013 [30]). Přitom platí, že vysoce úspěšné vzdělávací systémy vykazují velký podíl učitelů, kteří se cítí ve společnosti adekvátně oceňováni, a existuje pozitivní korelace mezi celkovou prestiží učitelé profese ve společnosti (jak je vnímána celkovou populací a zejména učiteli) a výsledky studentů (Dolton a kol., 2018 [31]; Schleicher, 2018 [15]).

Následující část textu popisuje, jak učitelé a vedoucí pracovníci škol vnímají společenskou prestiž učitelé profese a jak se toto vnímání v průběhu změnilo. Realizované analýzy rovněž poukazují na to, jak vnímání učitelů koresponduje s pohledem společnosti jako celku, se spokojeností učitelů se svojí prací a s atraktivitou učitelství obecně.

Jak učitelé vnímají prestiž učitelé profese?

Aby bylo zjištěno, jak učitelé a ředitelé škol vnímají prestiž učitelé profese, byla v rámci TALIS 2018 měřena míra jejich souhlasu („rozhodně nesouhlasím“; „nesouhlasím“; „souhlasím“ a „rozhodně souhlasím“) s výrokem, že je jejich profese společností oceňována. V průměru pouze 26 % učitelů² „souhlasilo“ nebo „rozhodně souhlasilo“ s tím, že si společnost jejich profese cení (obrázek II. 2.1). V Ciudad Autónoma de Buenos Aires (dále jen CABA [Argentina]), Chorvatsku, Francii a Portugalsku s tímto tvrzením souhlasilo pouze 6 % až 9 % učitelů, ve Francouzském společenství Belgie, Slovenské republice a Slovinsku dokonce pouze 5 a méně procent učitelů. Naproti tomu existují systémy, ve kterých se většina učitelů domnívala, že si společnost jejich profese cení, například ve Vietnamu (92 %), Singapuru (72 %), ve Spojených arabských emirátech (72 %), v Koreji (67 %), Kazachstánu (63 %), Albertě (Kanada) (63 %), Jižní Africe (61 %), Šanghaji (Čína) (60 %), Finsku (58 %) a Saúdské Arábii (52 %).

To, zda se učitelé domnívají, že je jejich profese ve společnosti ceněna, se významně liší v závislosti na pohlaví. V průměru se zhruba 29 % učitelů (oproti 24 % učitelek) domnívá, že si společnost jejich profese váží. Tento

2 Je myšlen průměr za země OECD a ekonomiky, které participovaly na šetření TALIS. Přitom průměr OECD odpovídá aritmetickému průměru zemí a ekonomik OECD, které se účastní TALIS a existují k nim dostupné informace.

vzorec byl shledán ve 32 sledovaných zemích a ekonomikách (obrázek II. 2.1). Přitom největší rozdíly byly pozorovány v Mexiku (rozdíl v odpovědích mužů a žen byl 13 procentních bodů) a Lotyšsku (12 procentních bodů). Opačný vzorec, tedy že větší společenské ocenění cítily ženy učitelky než jejich mužští kolegové, byl nalezen pouze ve třech zemích, a to v Saúdské Arábii (rozdíl o 16 procentních bodů), ve Spojených arabských emirátech (4 procentní body) a Vietnamu (2 procentní body).

Rozdíly mezi pohlavími lze interpretovat několika způsoby. Některé studie například naznačují, že muži mívají v povolání, ve kterých dominují ženy, zvláštní postavení a mohou požívat určitá privilegia (García-Mainar, Montuenga a García-Martín, 2018 [32]; Williams, 1992 [33]). Například bylo prokázáno, že v pracovních prostředích s převahou žen, jako je tomu ve většině případů v učitelství, muži s vyšší pravděpodobností zastávají prestižnější role (vedoucích pracovníků / manažerské role)³ (Cognard-Black, 2004 [34]). Data TALIS 2018 naznačují, že je mezi vedoucími pracovníky škol skutečně vyšší podíl mužů než mezi učiteli obecně, a to téměř ve všech zemích a ekonomikách účastnících se TALIS, a to navzdory tomu, že vedoucí pracovníci škol jsou obvykle vybíráni z řad členů učitelých sborů (myšleno učitelů i učitelek) – viz tabulka I. 3.17⁴. Přitom je zřejmé, že privilegovanější postavení může být více spojeno s vyšší mírou pocitu společenského uznání. Mohou však existovat i jiná vysvětlení, například učitelé (rozuměno muži) mohou častěji vyučovat předměty, které jsou společnosti více ceněny (např. přírodní vědy, matematika, technologie), což se opět může odrazit v pocitu vyššího společenského uznání jedinců, kteří tyto předměty vyučují, tedy učitelů mužského pohlaví.

Šetření TALIS 2018 navíc upozorňuje, že rozdíl v poměru mezi muži-učiteli a ženami-učitelkami, kteří mají pozitivní pohled na učitelkou profesi, bývá větší v systémech, ve kterých výrazně dominují ženy. Ve skutečnosti existuje pozitivní korelace mezi podílem učitelek v dané zemi (vzhledem k celkovému počtu učitelé základny) a rozdílem mezi učiteli a učitelkami ve vnímání společenského uznání (v zemích a ekonomikách, které se účastnily TALIS 2018, je korelační koeficient $r = .41$).

Zdá se, že rozdíly ve vnímání společenské prestiže učitelé profese závisí i na věku učitelů. Šetření TALIS 2018 ukázalo, že mezi učiteli ve vyšším věku (tj. věku 50 a více let) je v průměru nižší podíl těch, kteří se domnívají, že je jejich profese ve společnosti ceněna. Tento pocit mělo mezi učiteli ve vyšším věku pouze 26 % jedinců, v porovnání s učiteli do 30 let, mezi kterými tento pocit deklarovalo 29 % učitelů (obrázek II.2.1). Výše zmíněný trend byl identifikován v 16 zemích a ekonomikách, které participovaly na šetření TALIS 2018. Přitom nejvyšší rozdíly (10 procentních bodů nebo více) byly identifikovány v Bulharsku, Estonsku, Gruzii, Kazachstánu, Rumunsku, Ruské federaci a Švédsku. Naproti tomu v 6 zemích a ekonomikách byl identifikován opačný trend, tj. podíl mladších učitelů, kteří se domnívali, že je jejich profese ve společnosti oceňována, byl nižší než podíl starších učitelů, kteří zastávají tento názor. Zeměmi, které vykazovaly největší rozdíly, tj. 10 procentních bodů nebo více, byla Malta, Mexiko, Saúdská Arábie a Singapur.

3 Výsledky z kapitoly 3 tohoto svazku TALIS 2018 ukazují, že učitelky častěji pracují na částečný úvazek než učitelé. Bylo by vhodné prozkoumat, zda tyto smluvní rozdíly nehrají roli v rozdílném vnímání toho, jak je ve společnosti oceňována učitelé profese, což by mohlo vysvětlit i rozdíly mezi pohlavím.

4 Tato tabulka je uvedena ve výsledcích TALIS 2018 (svazek I) (OECD, 2019 [3]).

Zdá se, že významnou roli ve vnímání prestiže učitelé profese samotnými učitelí hraje i délka jejich praxe. Z šetření TALIS 2018 vyplývá, že učitelé s více než pětiletou praxí se v nižší míře domnívali, že jejich profese je ve společnosti ceněna (25 %), než učitelé s pětiletou a kratší praxí (30 %), viz obrázek Il. 2.1.

Tento vzorec platí pro 22 zemí a ekonomik, které participovaly v šetření TALIS 2018. Mezi země a ekonomiky, které vykazovaly obzvláště vysoké rozdíly, tj. rozdíly ve výši 10 procentních bodů nebo i více, patří Bulharsko, Estonsko, Rumunsko, Ruská federace a Švédsko. Je pozoruhodné, že nebyla identifikována žádná země nebo ekonomika, která by vykazovala obrácený vztah mezi vnímáním společenského ocenění a délkou praxe, což naznačuje určitou míru vnímané devalvace profese učitelí s jejich rostoucí délkou jejich pracovních zkušeností. Jedním z možných vysvětlení je, že se v průběhu času zvyšuje nespokojenost zkušených učitelů s jejich platy. Tabulka Il. 3.58 v kapitole 3 skutečně ukazuje, že spokojenost s platem se se vzrůstající zkušeností učitelů snižuje. Přitom byla ve sledovaných zemích a ekonomikách identifikována pozitivní korelace mezi pocitem společenského ocenění učitelé profese samotnými učitelí a výši jejich platů (korelační koeficient $r = 0,46$).

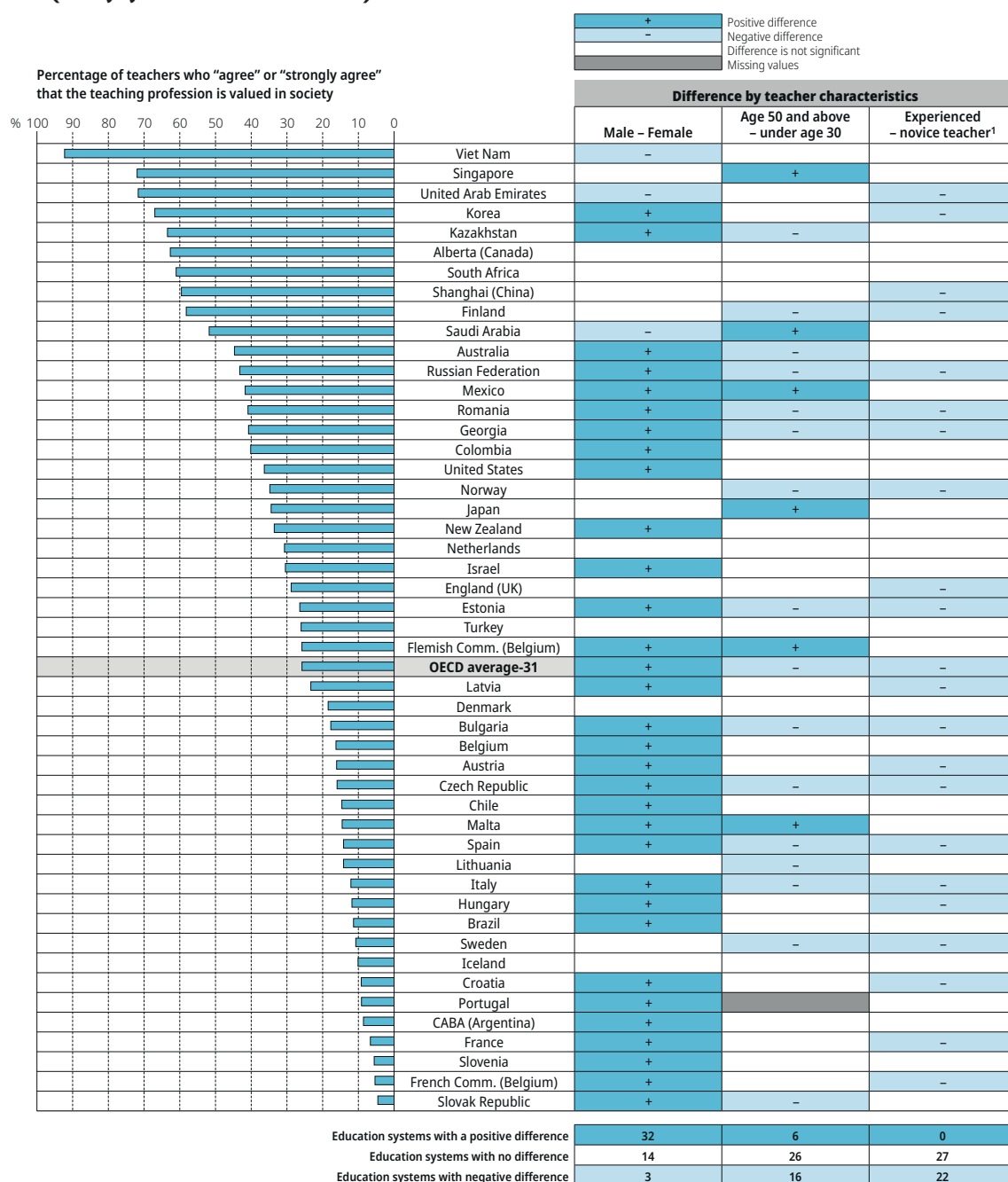
Naproti tomu bylo zjištěno, že rozdíly ve vnímané hodnotě učitelé profese významně nesouvisí s charakteristikami školy (umístění školy, typ školy a podíl studentů s nízkým socioekonomickým statusem / migračním původem a speciálními vzdělávacími potřebami). Navíc v tomto ohledu země a ekonomiky, které participovaly na šetření TALIS 2018, nevykazují jasný vzorec (tabulka Il. 2.4). To je dobrá zpráva, protože naznačuje, že celkové vnímání učitelé profese není významně ovlivněno charakteristikami škol (Stromquist, 2018 [35]).

Nicméně bylo zjištěno, že v několika vzdělávacích systémech je podíl učitelů, kteří si myslí, že jejich profese je ve společnosti oceňována, vyšší ve školách ve venkovských oblastech nebo na vesnicích (do 3 000 obyvatel) oproti školám ve větších městech (s více než 100 000 obyvateli). Tento vzorec platí pro Rakousko, Brazílii, Gruzii, Maďarsko, Kazachstán, Mexiko, Rumunsko, Ruskou federaci a Jižní Afriku. Příznivější vnímání učitelé profese je v některých zemích patrné také mezi učitelí, kteří pracují ve veřejných školách (CABA [Argentina], Chile, Gruzie, Kazachstán a Vietnam), ve školách s relativně vysokým podílem studentů s nízkým socioekonomickým statusem (Kolumbie, Gruzie, Izrael a Itálie), ve školách s relativně vysokou koncentrací imigrantů (Finsko, Švédsko a Spojené arabské emiráty) a školách s relativně vysokým podílem studentů se speciálními vzdělávacími potřebami (Belgie).

Kromě výše uvedeného autory této studie zajímalo, zda se mezi lety 2013 a 2018 změnil pohled učitelů na společenskou prestiž učitelé profese. Výsledky ukazují, že se v tomto jednotlivé země velmi významně liší (obrázek Il. 2.2, tabulka Il. 2.5).

Obrázek Il. 2.2 ukazuje, že v průběhu uvedeného období došlo v 8 sledovaných vzdělávacích systémech k výraznému snížení procenta učitelů, kteří si myslí, že jejich profese je ve společnosti ceněna. Rozdíl 10 procentních bodů nebo více byl zaznamenán ve Vlámském společenství Belgie (-20 procentních bodů), v Chile (-19 procentních bodů) a na Novém Zélandu (-12 procentních bodů).

5 Zkušeni učitelé jsou učitelé s více než pěti lety pedagogické praxe. Země a ekonomiky jsou řazeny sestupně podle procenta učitelů nižšího sekundárního vzdělávání, kteří „souhlasí“ nebo „rozhodně souhlasí“ s tím, že učitelé profese je ve společnosti ceněna.

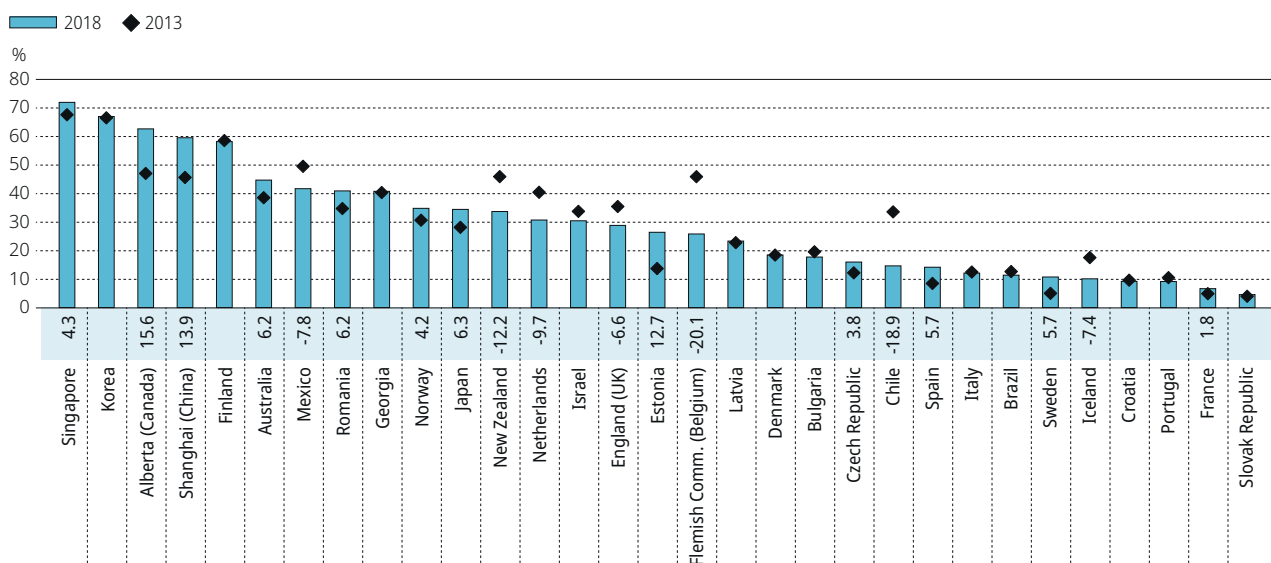
Obrázek II. 2.1. Názory učitelů nižších středních škol na to, jak si společnost váží jejich profese (dle jejich charakteristik)⁵


Zdroj: OECD, TALIS 2018, Table II. 2.1.

Avšak 12 zemí a ekonomik, které participovaly na šetření TALIS 2018, zaznamenalo nárůst procenta učitelů, kteří si myslí, že jejich profese je ve společnosti ceněna. Mezi země, u kterých byl zaznamenán nárůst o více než 10 procentních bodů, patří Alberta (Kanada) (+16 procentních bodů), Šanghaj (Čína) (+14 procentních bodů) a Estonsko (+13 procentních bodů). I když Švédsko vykazuje menší změnu (+5 procentních bodů), spolu s Estonskem představují země, která přijaly velmi zajímavá politická opatření, která ve svém

důsledku vedla ke zvýšení atraktivity a prestiže učitelé profese, viz Box II. 2.1. (*Zvyšování prestiže a atraktivity učitelé profese*).

Obrázek II. 2.2. Změna ve vnímání společenské prestiže učitelé profese mezi roky 2013 a 2018 (procento učitelů nižších středních škol, kteří „souhlasí“ nebo „rozhodně souhlasí“ s tím, že je učitelé profese ve společnosti ceněna)⁶



Zdroj: OECD, TALIS 2018 Database, Table II. 2.5

Box II. 2.1. Zvyšování prestiže a atraktivity učitelé profese

Švédsko

Švédská Národní agentury pro vzdělávání (*Skolverket*) dospěla k závěru, že bude v nadcházejícím období velmi obtížné uspokojit poptávku po kandidátech na učitelství, což by mohlo v budoucnu vést k nedostatku učitelů. Proto v roce 2014 vláda přijala legislativní opatření s názvem *Národní shromáždění pro profesi učitele (National Gathering for the Teaching Profession)*, které obsahovalo opatření, jak se této situaci vyhnout a zvýšit atraktivitu učitelé profese. Legislativa zahrnovala finanční pobídky v podobě zvyšování platů učitelům a rychlejších postupy ve zvyšování jejich mezd v závislosti na kompetencích a profesním rozvoji. V roce 2016 na to tyto kroky navázala iniciativa *Zvýšení platu učitele (Lärarlönelyftet)*, která navíc odměňovala učitele po ukončení programu profesionálního rozvoje.

6 Poznámky: Zobrazeny jsou pouze země a ekonomiky s dostupnými údaji za roky 2013 a 2018. Statisticky významné změny ve vnímané společenské prestiži učitelství v letech 2013 až 2018 (TALIS 2018 – TALIS 2013) se nacházejí vedle názvu země / ekonomiky (viz příloha B). Země a ekonomiky jsou seřazeny v sestupném pořadí podle procenta učitelů nižšího sekundárního vzdělávání, kteří „souhlasí“ nebo „rozhodně souhlasí“ s tím, že učitelé profese je v roce 2018 ve společnosti oceňována.

Druhou osou vládní strategie bylo usnadnit a podpořit vstup do profese prostřednictvím otevření alternativních cest k učitelství (*alternative pathways to teaching*) a zvýšení vládních dotací pro nové učitele (*government grants for new teachers*). Tyto dotace byly mimo jiné použity ke zlepšení pracovních podmínek učitelů a jejich kariérních možností se cílem omezit předčasné odchody učitelů ze škol (*targeting dropout among teachers*).

Tato opatření byla doplněna informační kampaní s názvem: *Předej to dál (För det vidare)*, jejímž cílem bylo přilákat (*attract*) k učitelství více jedinců, podpořit udržení (*retention*) v profesi stávající učitele, a posílit společenskou prestiž této profese (*boost the social prestige of the profession*). Tato mediálně orientovaná kampaň ve formě webové stránky poskytuje obecné informace o učitelé profesi, představuje stávající příležitosti pro učitele a podporuje vstup do této profese prostřednictvím originálních materiálů.

Estonsko

V Estonsku je zajištění spokojenosti učitelů a jejich image ve společnosti jádrem *Strategie celoživotního vzdělávání 2014–2020 (Lifelong Learning Strategy 2014–2020)*. Opatření vlády zahrnují zvyšování platů učitelů a reformy v organizaci jejich práce s cílem dosáhnout vysoké společenské prestiže učitelé profese. Aby se podařilo k učitelství přilákat ty nejlepší kandidáty a učinit z této profese žádanou možnost zaměstnání, byly průměrné platy učitelů upraveny tak, aby odpovídaly požadované kvalifikaci a souboru od učitelů požadovaných dovedností. Platy začínajících učitelů (*novice teachers' salaries*) byly upraveny tak, aby vedly ke zvýšení popularity učitelé profese mezi mladými jedinci. Mzdový systém pro učitele byl nastaven tak, aby zahrnoval pobídky motivující učitele k jejich (dalšímu) profesnímu rozvoji (*professional development*) s možností čerpat od vyučování půl roku volno (*taking half a year away from teaching*), aby učitelé mohli naplnit definované úkoly (profesního) rozvoje (*fulfil definite developmental assignments*)⁷.

Kromě toho se program *Mládež do školy (Noored Kooli)* snaží vzbudit zájem o učitelství a vzdělávání tím, že se v rámci něj udělují stipendia vybrané skupině univerzitních studentů, kteří dva roky vyučují ve škole a účastní se vzdělávání v oblasti vedení lidí (*leadership training*). Po dokončení programu mohou studenti pokračovat v práci ve škole, vrátit se na univerzitu, nebo pracovat jinde.

Estonsko zvyšuje společenskou prestiž učitelé profese také prostřednictvím cen pro nejlepší učitele. Například na výročním galavečeru *Učitel roku* se rozdávají ceny nejlepším pedagogům a oslavuje se jejich přínos pro kvalitu vzdělávání a podporu studentů.

Zdroje (Švédsko): *Ministerstvo financí (2015 [36]), Budgetpropositionen för 2015: Prop. 2014/15: 1 [Budget bill for 2015]*, Švédská národní agentura pro vzdělávání (2015 [37]), *Hodnocení situace ve švédském školském systému 2015: Shrnutí zprávy 421*.

⁷ Poznámka autora výtahu: tato praxe se někdy označuje jako *tvůrčí volno*, či *učitelé sabatical*. Podle informací uvedených na stránkách EDUin (<http://www.ceskaskola.cz/2019/06/ucitelky-sabatikl-je-v-zahranici-bezna.html>) je na Novém Zélandu možnost sabatical v rozsahu 10 týdnů zavedena již deset let. Z informací tamního ministerstva školství vyplývá, že nejčastěji je sabatical učitelé využíván k dalšímu vzdělávání, k participaci na pedagogických výzkumech, identifikaci potíží žáků, kteří ve škole hůře prospívají apod. Ve Velké Británii je od roku 2018 realizována tzv. pilotáž (pokusné ověřování) sabatical, kdy učitelé mají po deseti letech praxe ve škole právo až na roční tvůrčí volno.

Zdroje (Estonsko): Ministry of Education and Research, Republic of Estonia (2014[38]), Estonian Lifelong Learning Strategy 2020; Ministry of Education and Research, Republic of Estonia (2015[39]), OECD Review of Policies to Improve the Effectiveness of Resource Use in Schools: Country Background Report, Estonia.

Jak již bylo výše uvedeno, vnímaná prestiž učitelské profese může být klíčovým faktorem pro získání potenciálních zájemců o učitelskou profesi. K pochopení toho, jak atraktivní je učitelská profese pro mladé uchazeče, je potřeba získat informace o tom, zda bylo učitelství jejich první kariérou (definovanou jako placené zaměstnání, o kterém se předpokládá, že bude celoživotním povoláním).

Šetření TALIS 2018 ukázalo, že pro ty učitele, kteří uvedli, že se ve společnosti cítí oceňováni, bylo učitelství častěji jejich první kariérou⁸ (tabulka II. 2.6). Tento vztah byl identifikován ve 27 zemích a ekonomikách. To naznačuje, že by mohlo být důležité (minimálně pro země a ekonomiky, ve kterých platí tento vztah), aby mladí lidé, kteří jsou na začátku své profesní kariéry, považovali učitelství za respektovanou / životaschopnou (*viable career*) kariérou.

Analýza dat TALIS 2018 také naznačila, že skutečnost, že bylo učitelství pro některé jedince jejich první kariérou, může být důležitým ukazatelem pravděpodobnosti jejich setrvání v profesi. Výsledky TALIS 2018 (svazek I) navíc ukazují, že ve většině zemí byli učitelé, pro které bylo učitelství první kariérou, se svojí prací více spokojeni a vykazovali vyšší míru schopnosti řídit chod události a dosahovat stanovených cílů, více důvěřovali ve vlastní schopnosti jednat způsobem nezbytným k dosažení nějakého cíle, více věřili, že zvládnou komplikované situace či zadané úkoly⁹ (*self-efficacy*) – viz Tabulka I. 4.6 (OECD, 2019 [3]).

Nicméně skutečnost, že v téměř polovině zemí nebyla shledána významná souvislost mezi prestiží učitelské profese a učitelství jako první kariérou, může ukazovat na rozdíly mezi jednotlivými zeměmi ve faktorech, které souvisí s volbou učitelství jako první kariérou. Těmito rozdíly mohou být institucionální rozdíly ve způsobu výběru a certifikace kandidátů, ale i kulturní rozdíly ve způsobu, jakým jednotlivci vidí své kariérou cesty a profesní život¹⁰ (OECD, 2019, s. 124 [3]).

Z dat dále vyplývá, že podíl učitelů, kteří uvádějí, že se ve společnosti cítí oceňováni, souvisí i se spokojeností v práci. Přestože je třeba se vyvarovat kauzálních interpretací, regresní analýzy ukazují, že učitelé, kteří uvádějí, že se ve společnosti cítí oceňováni, vykazují vyšší míru spokojenosti se svým zaměstnáním (tabulka II. 2.7). To platí pro všechny země a ekonomiky, které participovaly na šetření TALIS 2018 kromě CABA (Argentina).

8 Po kontrole věku, zkušeností, typu smlouvy a dalších relevantních faktorů.

9 „*Self-efficacy* (do češtiny se jen výjimečně překládá například jako vnímání vlastní účinnosti, vnímaná osobní účinnost,) je psychologický koncept kanadsko-amerického psychologa Alberta Bandury. Koncept je zkoumán zejména v rámci sociální psychologie a psychologie osobnosti vedle dalších „self“ konceptů jako self-esteem, self-evaluation a dalších. *Self-efficacy* je definované jako sebedůvěra ve vlastní schopnosti, sebeúčinnost, sebeuplatnění, přesvědčení o vlastní způsobilosti plánovat a jednat způsobem nezbytným k dosažení nějakého cíle, zvládnutí nějaké situace či úkolu v nejšířím slova smyslu.“ (viz <https://cs.wikipedia.org/wiki/Self-efficacy>).

10 Výsledky lze také vysvětlit odlišnou časovou referencí každého indikátoru. Učitelé jsou dotázáni na to, zda mají pocit, že je jejich profese ve společnosti oceňována v době výzkumu, a jejich reakce se může lišit od reakce, kterou by mohli dát v době, když si zvolili pedagogickou kariérou.

Box II. 2.2. Jak učitelé vnímají prestiž své profese, a to od základního až po vyšší sekundární vzdělávání

V průměru se pouze 26 % učitelů nižších středních škol domnívá, že jejich profese je ve společnosti oceňována (tabulka II. 2.8).

Ve 4 ze 13 zemí a ekonomik s dostupnými údaji je podíl učitelů, kteří si myslí, že jsou ve společnosti oceňováni, výrazně vyšší v primárním vzdělávání než v nižším sekundárním vzdělávání. Největší rozdíly byly shledány ve vlámské komunitě v Belgii a Anglii (Spojené království), obou případech v rozsahu 5 procentních bodů. Čtyři země však vykazují opačný vzorec s největším rozdílem v Koreji (7 procentních bodů) (tabulka II. 2.2).

Ve vyšším sekundárním vzdělávání je podíl učitelů, kteří si myslí, že jejich profese je ve společnosti oceňována, významně vyšší než v nižším sekundárním vzdělávání v 6 z 11 zemí a ekonomik s dostupnými údaji. Největší rozdíly jsou pozorovány v Dánsku (20 procentních bodů), Portugalsku (5 procentních bodů) a Slovinsku (4 procentní body). Jedinou výjimkou je Alberta (Kanada), kde je podíl učitelů, kteří si myslí, že jejich profese je ve společnosti oceňována, nižší ve vyšším sekundárním vzdělávání než v nižším sekundárním vzdělávání (rozdíl 8 procentních bodů) (tabulka II. 2.3).

Pohledy ředitelů a společnosti na hodnotu učitelé profese

Existuje řada důkazů o tom, že učitelé mají tendenci podceňovat společenskou prestiž své profese, viz Eurydice, 2004 [40]; Fuller, Goodwyn a Francis-Brophy, 2013 [30]; Pérez-Díaz a Rodríguez, 2014 [41]; Smak a Walczak, 2017 [42]. Je proto zajímavé porovnat vnímanou prestiž učitelé profese učiteli s pohledy dalších zúčastněných stran, například s pohledem ředitelů škol. Vzhledem k tomu, že jsou ředitelé škol významně zapojeni do řízení a podpory učitelů, identifikace jejich názorů na prestiž učitelé profese je důležitá. Z tohoto důvodu byli v rámci TALIS 2018 ředitelé škol požádáni, aby uvedli, zda souhlasí („rozhodně nesouhlasí“; „nesouhlasí“; „souhlasí“; nebo „rozhodně souhlasí“) s tvrzením, že je učitelé profese ve společnosti ceněna.

V průměru 37 % ředitelů škol souhlasilo nebo rozhodně souhlasilo s tím, že je učitelé profese ve společnosti ceněna (tabulka II. 2.8). To je mnohem vyšší procento, než tomu bylo v případě učitelů (26 %), viz tabulka II. 2.1. Ředitelé škol tedy vnímají společenskou prestiž učitelé profese mnohem pozitivněji než samotní učitelé, a to v téměř všech zemích a ekonomikách participujících na šetření TALIS. Jak tuto skutečnost vysvětlit? Tvůrci zprávy (TALIS 2018) se domnívají, že určitou roli v odlišném vnímání učitelé profese mohou hrát odlišné profesní trajektorie ředitelů. Ředitelé škol bývají zpravidla rekrutováni z řad učitelů a ve většině případů řadu profesních let strávili jako učitelé (viz tabulka I. 3.13¹¹). Nicméně mohou relativní prestiž své aktuální vedoucí role, která bývá častěji ve společnosti vyšší (viz například Dolton a kol., 2018 [31]), spojovat s prestiží učitelé profese.

Důležité je také, jak profesi učitele posuzuje společnost jako taková. Mezinárodní studie ukázaly, že vnímání učitelé profese společností není nijak nepříznivé. Učitelství bývá obvykle vnímáno jako povolání, které se

11 Tabulka je uvedena ve výsledcích TALIS 2018 (svazek I) (OECD, 2019 [3]).

nachází na kariérním žebříčku někde uprostřed (*mid-level career*), viz Dolton a kol., 2018 [31]; Ingersoll a Collins, 2018 [10]; Smak a Walczak, 2017 [42]. Například výzkumy realizované ve Vlámském společenství v Belgii, ve Francouzském společenství v Belgii a ve Španělsku ukázaly, že učitelství je respektovanou profesí a že hodnota přiznávaná této profesi se v průběhu času udržuje (IWEPS, 2019 [43]; Pérez-Díaz a Rodríguez, 2014 [41]; Verhoeven a kol., 2006 [44]).

Ve vnímání prestiže učitelské profese mohou nicméně být mezi různými vzdělávacími systémy velké odlišnosti. Například v roce 2018 publikovaná studie upozorňuje, že v zemích s vysokým výkonem v PISA, jako je Čína a Singapur, požívají učitelé stejné společenské prestiže jako lékaři (Dolton a kol., 2018 [31]).

Důležité ovšem není pouze to, jak je učitelství (vzhledem k ostatním profesím) společensky hodnoceno, ale také to, zda je dostatečně respektovanou kariérní volbou mladých. Například nedávné šetření PISA ukázalo, že profese učitele nepatří k nejtouženějším kariérním aspiracím patnáctiletých studentů, a že ti, kteří dávají přednost učitelství, obvykle v PISA nedosahují nejlepších výsledků (OECD, 2018 [4]).

Nástrojem, který zohledňuje jak hodnocení, tak atraktivitu učitelské profese, je *Globální index statusu učitelů (Global Teacher Status Index – GTSI)*, který vyvinula Nadace Varkey (*Varkey Foundation*), viz Dolton a kol., 2018 [31]. Šetření z roku 2018, v rámci něhož byl index vytvořen, se snažilo ve 35 zemích¹² identifikovat míru respektu populace k učitelům. Index je kombinací hodnocení učitelů základních a středních škol v porovnání s jinými profesemi, hodnocení relativního statusu učitelského povolání (*teachers' relative status*) na základě srovnání této profese s co nejpodobnějšími profesemi a hodnocení odvozeného z vnímaného respektu žáků k učitelům¹³. Výsledkem realizovaných analýz bylo vytvoření Indexu GTSI, který má stupnicí 0-100 a vypovídá o tom, jak moc jsou učitelé v dané zemi respektováni¹⁴. Index GTSI 2018 ukázal, že učitelé jsou v asijských zemích respektováni mnohem více než v jiných zemích. Navíc Japonsko a Spojené království jsou země, kde hodnoty Indexu zaznamenaly nejvyšší nárůst za posledních pět let (Dolton a kol., 2018 [31]).

¹² 24 z těchto zemí se v roce 2018 účastnilo šetření TALIS.

¹³ Autoři studie požádali respondenty, aby seřadili 14 povolání podle míry jejich společenské prestiže. Jednalo se o tato povolání: *učitel základní školy; učitel střední školy; ředitel školy; lékař; zdravotní sestra; knihovník; manažer místní správy; sociální pracovník; web-designer; policista; inženýr; právník; účetní; a konzultant managementu (management consultant)*. Tato povolání byla záměrně vybrána, protože zpravidla vyžadují terciární vzdělání. Byla také pečlivě vybírána s ohledem na to, jak podobná nebo odlišná mohou být v porovnání s učitelstvím. Tím, že autoři poskytli respondentům mnoho alternativ, dokázali získat přesné pořadí povolání podle vnímané prestiže. Následně byli respondenti požádáni, aby označili povolání s nejpodobnějším statusem k učitelství (Dolton a kol., 2018, s. 136 [31]).

¹⁴ Autoři použili analýzu hlavních komponent (*Principal Component Analysis*) k vytvoření indexu statusu učitele jako souhrnu informací obsažených v sadě proměnných souvisejících se statusem učitelů: pořadí učitelů základních škol v žebříčku prestiže; pořadí učitelů středních škol v žebříčku prestiže; relativním statusem učitele; podílem respondentů ve výzkumném vzorku v dané zemi, kteří uvedli, že „rozhodně souhlasí“ nebo „spíše souhlasí“ s výrokem „žáci respektují učitele“. Index statusu učitele pochází z první komponenty extrahované metodou hlavních komponent. Vysvětluje největší množství rozptylu ve sledovaných proměnných, takže významně koreluje s některými ze sledovaných proměnných. Další technické informace o konstrukci GTSI lze najít v příloze B zprávy *Global Teacher Status Index* (Dolton a kol., 2018, s. 136 [31]).

Další index GTSI zachycuje spontánní postoje k učitelům (*implicitní GTSI_2018+*). Tyto odpovědi odkazují na „... nevědomé, automaticky aktivované pocity a asociace, které máme ve vztahu k určitým subjektům nebo skupinám.“ (Dolton a kol., 2018, s. 81 [31]). Jak zpráva vysvětluje, zachycení spontánních odpovědí je cenné, protože: „Respondenti mohou mít pozitivní nebo negativní nevědomé vnímání učitelů – pocity a asociace, kterých si sami nejsou plně vědomi. Opatření, která podporují spontánní, nereflektivní reakce, proto mohou nabídnout další pohled na atraktivitu vnímání učitelů ve zkoumaných zemích¹⁵.“ (Dolton a kol., 2018, s. 82 [31]).

Obrázek Il. 2.3 porovnává hodnoty implicitního indexu GTSI_2018+ s podílem učitelů na systémové úrovni (*system-level proportion of teachers*), kteří se domnívají, že jejich profese je ve společnosti ceněna¹⁶. Jak ukazuje obrázek, existuje mírná pozitivní korelace mezi implicitním indexem GTSI a podílem učitelů, kteří souhlasí nebo rozhodně souhlasí s tím, že jejich profese je ve společnosti oceňována (korelační koeficient $r = 0,64$, pro země, u nichž jsou k dispozici relevantní údaje).

V levém dolním kvadrantu obrázku jsou země jako Argentina, Brazílie, Česká republika, Maďarsko a Itálie, které mají nejen nízké hodnoty indexu GTSI, ale také nízké procento učitelů, kteří věří, že jejich profese je ve společnosti ceněna. Naproti tomu systémy jako Kanada, Korea a Singapur zobrazují vysoké hodnoty v indexu GTSI i vysoké procento učitelů, kteří věří, že jejich profese je ve společnosti ceněna, viz pravý horní kvadrant. Tyto výsledky podporují představu, že vnímání vlastní prestiže samotnými učitelů je víceméně v souladu s vnímáním jejich prestiže ve většinové společnosti.

Spokojenost učitelů s profesí a s prací ve stávajícím pracovním prostředí

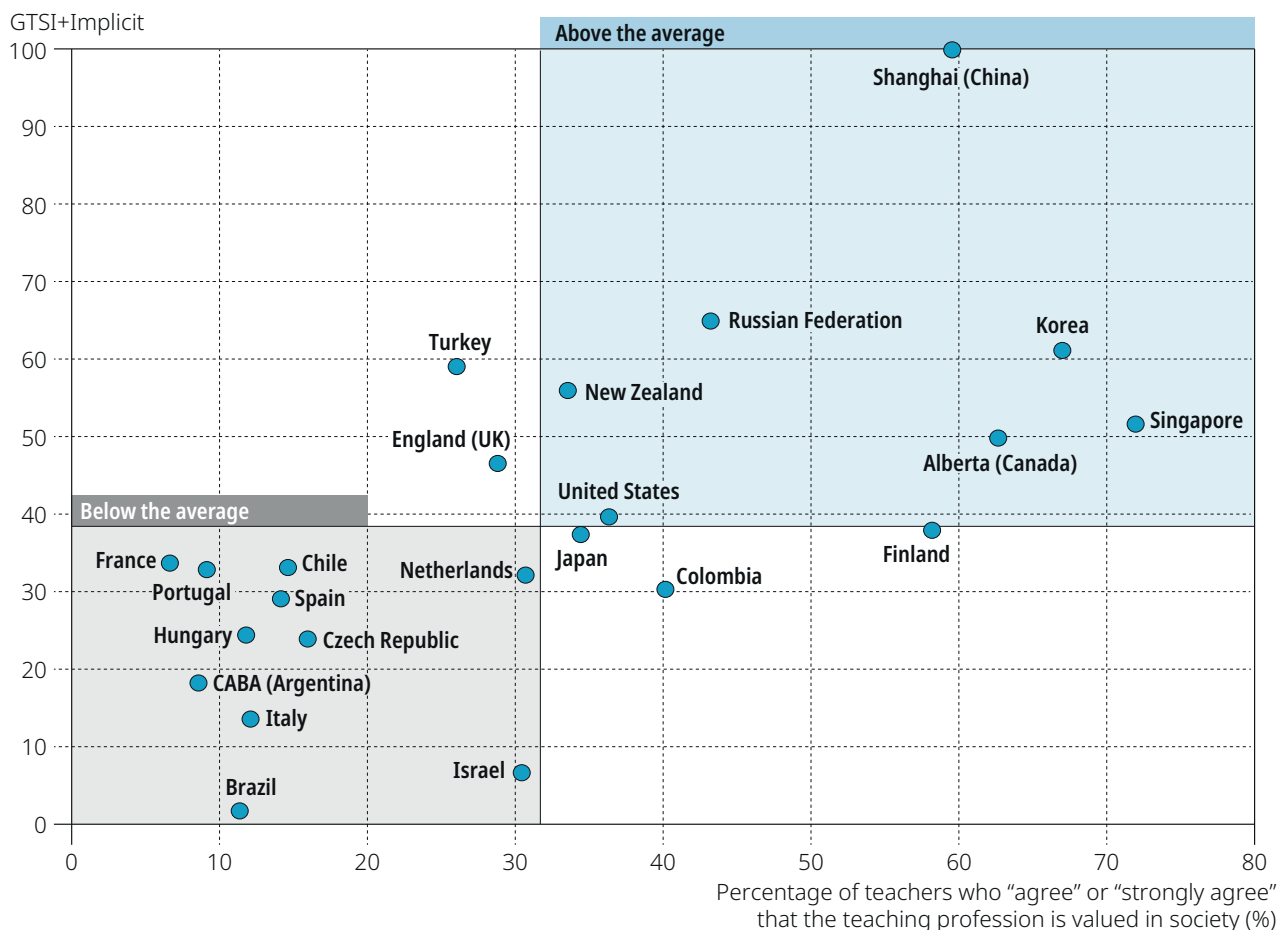
Prestiž učitelé profese ovlivňuje řada faktorů, nicméně se zdá, že zásadní roli v utváření prestiže učitelé profese hrají pracovní podmínky učitelů (Guerriero, 2017 [45]; Han, Borgonovi a Guerriero, 2018 [46]; Price and Weatherby, 2018 [11]). Následující část textu se proto zaměří na zkoumání toho, zda jsou učitelé a ředitelé škol spokojeni s aktuálním pracovním prostředím a svoji profesí.

Co vlastně rozumíme pod termínem *pracovní spokojenost*. Pracovní spokojenost je pro potřeby tohoto textu vnímána jako pocit naplnění a uspokojení, který učitelé získávají při své práci (Ainley a Carstens, 2018 [1]). Bylo

¹⁵ Aby bylo možné měřit spontánní, nereflektované vnímání učitelů respondenty, byl do šetření přidán úkol zkoumající slovní asociace (*word-association task*). Respondentům byla představena sekvence tří dvojic slov. U každé dvojice slov byli respondenti požádáni, aby vybrali slovo, které v jejich zemi nejlépe vystihuje učitelé povolání. Bylo jim řečeno, aby si z dvojice slov vybrali správné slovo co nejrychleji, v časovém limitu do deseti sekund (Dolton a kol., 2018, s. 82 [31]). Aby zjistili, zda spontánní měření statusu učitelé poskytují další vhled do vnímání učitelů, přidali autoři odpovědi na následující tři dvojice slov do modelu PCA: „ctižádostivý / podprůměrný (*high-flyer / mediocre*); respektovaný / nerespektovaný (*respected / not respected*); vysoký status / nízký status (*high status / low status*) (Dolton a kol., 2018, s. 139 [31]).

¹⁶ Pro potřeby vytvoření obrázku Il. 2.3 byly mezi účastníky TALIS zařazeny čtyři země GTSI (Argentina, Kanada, Čína a Spojené království), protože do studie TALIS se zapojily subnárodní subjekty z každé z těchto zemí: CABA (Argentina), Alberta (Kanada), Šanghaj (Čína) a Anglie (Spojené království).

Obrázek II. 2.3. Index statusu učitelství a hodnota učitelé profese vnímána učitelé (výsledky založené na odpovědích učitelé nižších středních škol a na implicitním indexu GTSI 2018¹⁷)



Zdroje: OECD, TALIS 2018 Database, Table II. 2.1; Dolton, P. a kol. (2018[31]), Global Teacher Status: Index 2018, <https://www.varkeyfoundation.org/media/4867/gts-index-13-11-2018.pdf>.

dokázáno, že spokojenost učitelé s prací má pozitivní dopad jak na samotné učitele, tak i na klima školy a studenty. Realizované výzkumy zejména upozorňují na pozitivní vztah mezi pracovní spokojeností učitelé a jejich výkonem (Lortie, 1975 [47]; Renzulli, Macpherson Parrott a Beattie, 2011 [48]). Bylo identifikováno, že spokojenost učitelé s prací se odráží v postojích učitelé, jejich pracovním úsilí, sebevědomí a v konečném důsledku v jejich každodenní práci s dětmi (Caprara a kol., 2003 [49]; Klassen a kol., 2013 [24]; Tschannen-Moran) a Hoy, 2001 [50]). Je důležité zkoumat spokojenost učitelé s prací, protože mimo jiné významně ovlivňuje i setrvání

¹⁷ Poznámka: zobrazeny jsou pouze země a ekonomiky s dostupnými údaji a implicitní index GTSI_2018. Čtyři země GTSI (Argentina, Kanada, Čína a Spojené království) byly započítány jako účastníci TALIS, protože studie TALIS se zúčastnily subnárodní subjekty z každé z těchto zemí: CABA (Argentina), Alberta (Kanada), Šanghaj (Čína) a Anglie (Spojené království).

učitelů v profesi, respektive míru pravděpodobností jejich udržení v profesi (*retention*), dobrovolné odchody učitelů ze škol/profese (*attrition*), absentérství (*absenteeism*), riziko vyhoření (*burnout*), odhodlání plnit vzdělávací cíle (*commitment to education goals*) a celkový pracovní výkon (*teachers' job performance*), viz Brief and Weiss, 2002 [51]; Ingersoll a Collins, 2018 [10]; Kardos a Johnson, 2007 [52]; Klassen a kol., 2013 [24]; Lee, Carswell a Allen, 2000 [53]; Lortie, 1975 [47]; Price and Collett, 2012 [54]; Renzulli, Macpherson Parrott a Beattie, 2011 [48]; Somech and Bogler, 2002 [55].

Není však důležitá pouze spokojenost učitelů, ale také spokojenost ředitelů škol, protože ředitelé mají stále složitější roli. Očekává se, že budou jak administrátory, tak i manažery vzdělávání. Z těchto důvodů je nezbytné vědět mnohem více o tom, jak ředitelé vnímají svoje pracovní podmínky a práci obecně, a zda jsou ve své práci spokojeni. Nicméně máme mnohem méně informací o spokojenosti ředitelů, protože většina realizovaných výzkumů se spíše orientovala na učitele než na ředitele (Federici a Skaalvik, 2012 [56]).

Předtím, než bude analyzována spokojenost učitelů a ředitelů škol s jejich prací, je potřeba upozornit na to, že se na základě již realizovaných výzkumů ukázalo jako vhodné rozdělit zjišťování spokojeností do dvou oblastí: (1) *spokojenost s aktuálním pracovním prostředím* a (2) *spokojenost s profesí* a následně analyzovat každou oblast zvlášť. Učitelé totiž mají tendenci vyjadřovat spokojenost s prvky přímo souvisejícími s výukou, ale nespokojenost s prvky souvisejícími s pracovními podmínkami (Butt a Lance, 2005 [57]; Crossman a Harris, 2006 [58]; Dinham a Scott, 1998 [59]). Například mohou být obecně spokojeni s učitelskou profesí, protože si jejím prostřednictvím plní svoje osobní cíle, ale zároveň nemusí být spokojeni se svoji současnou prací a aktuálními pracovními podmínkami (Mostafa a Pál, 2018 [21]; Viac a Fraser, 2020 [6]).

TALIS 2018 měří spokojenost učitelů a ředitelů škol s prací tím, že zjišťuje jejich míru souhlasu („rozhodně nesouhlasím“; „nesouhlasím“; „souhlasím“ a „rozhodně souhlasím“) se specifickými prohlášeními/ukazateli, které budou uvedeny níže v textu.

Spokojenost učitelů s prací

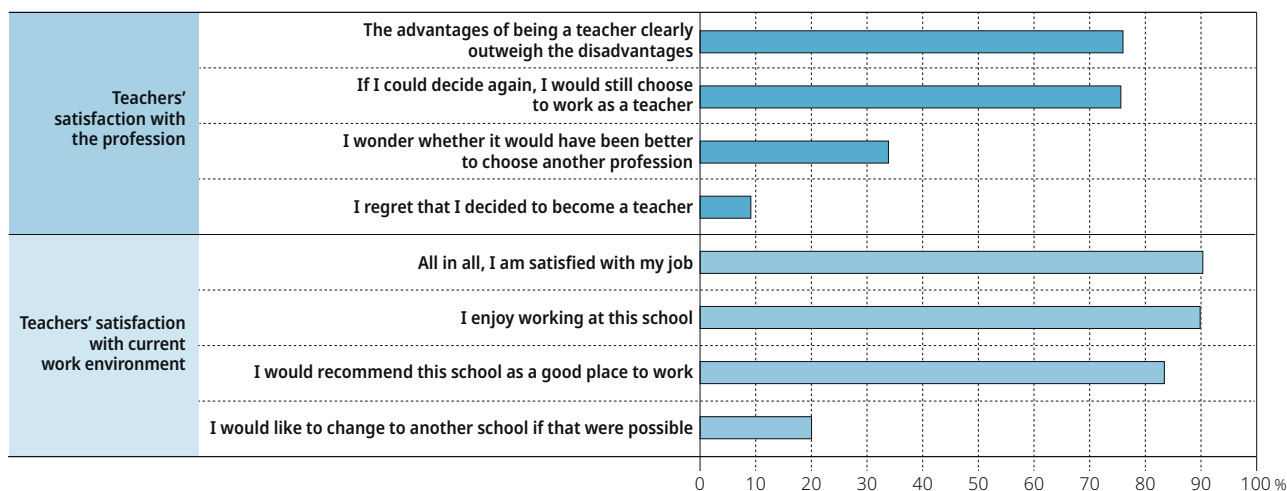
Aby bylo možné zjistit spokojenost učitelů s prací, byli požádáni, aby vyjadřovali svoji míru souhlasu s následujícími pozitivními nebo negativními výroky:

- „Výhody být učitelem jasně převažují nad nevýhodami“ (76 % učitelů souhlasilo nebo rozhodně souhlasilo s tímto výrokem);
- „Kdybych se mohl znovu rozhodnout, opět bych se rozhodl pracovat jako učitel“ (76 % učitelů souhlasilo nebo rozhodně souhlasilo s tímto výrokem);
- „Zajímalo by mě, zda by bylo lepší zvolit si jinou profesi“ (66 % učitelů rozhodně nesouhlasilo nebo nesouhlasilo s tímto výrokem);
- „Lituji, že jsem se rozhodl stát učitelem“ (91 % učitelů rozhodně nesouhlasilo nebo nesouhlasilo s tímto výrokem).

Z šetření vyplynulo, že velká většina učitelů vyjadřuje spokojenost se svojí profesí, viz obrázek II. 2.4, tabulka II. 2.10. Nejvyšší spokojenost vyjadřovali učitelé v Rakousku, CABA (Argentina), Kolumbii, Vlámském společenství v Belgii, Itálii, Mexiku, Nizozemsku, Slovinsku, Španělsku a Vietnamu.

Podrobnější analýza odhaluje významné rozdíly mezi jednotlivými zeměmi. I když v průměru v zemích OECD pouze 9 % učitelů vyjádřilo lítost nad tím, že se rozhodli stát se učiteli, podíl učitelů, kteří litují svého rozhodnutí je dvojnásobný a vyšší v Saúdské Arábii (26 %), Portugalsku (22 %), Koreji (19 %), Maltě (18 %) a Jihoafrické republice (18 %), viz tabulka II. 2.10. Navíc v šesti zemích více než polovina učitelů uvedla, že si myslí, že by bylo lepší, kdyby zvolili jiné povolání, viz situace v Litvě (59 %), Maltě (58 %), Saúdské Arábii (52 %), Anglii (Spojené království) (52 %), na Islandu (51 %) a v Jižní Africe (51 %). Je důležité poznamenat, že s výjimkou Islandu, Koreje a Litvy výše zmíněné země zároveň vykazují nižší podíl souhlasu s pozitivními výroky o své profesi: „výhody učitele jednoznačně převažují nad nevýhodami“ a „kdybych se mohl znovu rozhodnout, rozhodl bych se pracovat jako učitel“, což může odrážet celkovou nespokojenost s povoláním učitele v daných zemích.

Obrázek II. 2.4. Spokojenost učitelů s profesí a jejich stávajícím pracovním prostředím (procento učitelů nižšího středních škol, kteří „souhlasí“ nebo „rozhodně souhlasí“ s uvedenými deklamacemi (průměr OECD – 31)¹⁸



Zdroj: OECD, TALIS 2018 Database, Tables II. 2.10 and II. 2.16.

Bližší pohled na vyjádření učitelů v závislosti na jejich charakteristikách odhaluje další zajímavé informace. Především se ukazuje, že ve většině zemí učitelé do 30 let a začínající učitelé do 5 let od vstupu do profese v průměru s vyšší pravděpodobností pochybují, zda si neměli zvolit jinou profesi (v porovnání s jejich staršími kolegy, kterým je 50 a více let a kolegy s více než pětiletou praxí), viz tabulka II. 2.13. V Albertě (Kanada), Izraeli, Kazachstánu, Maltě, Singapur, Slovinsku, Spojených státech a ve Vietnamu je rozdíl mezi věkovými skupinami 15

¹⁸ Hodnoty jsou seskupeny podle typu spokojenosti a v každé skupině jsou seřazeny v sestupném pořadí podle podílu učitelů nižšího sekundárního vzdělávání, kteří s každým ukazatelem „souhlasí“ nebo „rozhodně souhlasí“.

procentních bodů či vyšší. Výjimečně velký rozdíl v rozsahu 35 procentních bodů byl zaznamenán v Singapuru, kde 59 % učitelů ve věku do 30 let uvažovalo, zda si neměli vybrat jinou profesi, ve srovnání s pouhými 25 % učiteli ve věku 50 let a staršími.

Zdá se, že pochybnosti učitelů o tom, zda si neměli vybrat jinou pracovní kariéru, lze do určité míry interpretovat jako proxy proměnnou pro zjišťování toho, zda učitelé chtějí v této profesi zůstat. Zároveň se zdá, že by bylo možné část mezinárodních rozdílů daných věkem učitelů vysvětlit rozmanitostí trhů práce v jednotlivých zemích a rozdíly v dostupnosti a atraktivitě alternativních pracovních příležitostí otevřených pro mladší či starší učitele. Při interpretaci odlišností lze vycházet také z konceptu lidského kapitálu, kdy mladší učitelé (oproti jejich starším kolegům) nashromáždili méně znalostí a dovedností, které jsou specifické pro danou profesi, což může vést k tomu, že mohou být ochotnější podstupovat riziko a zvažovat různé jiné kariérní možnosti.

Analýza dat TALIS 2018, ale také výsledky jiných již realizovaných výzkumů naznačují, že se touha učitelů zvolit si jinou profesi se v průběhu jejich kariéry zmenšuje spolu s tím, jak postupně kumulují větší objem znalostí specifických pro učitelé profesi (Borman a Dowling, 2008 [16]; Crossman a Harris, 2006 [58]). Naproti tomu u mladších učitelů je pravděpodobnější, že jejich vstup do profese bude doprovázen šokem z praxe, což u nich může podněcovat pochybnosti o správnosti volby učitelé povolání.

Zjištění diskutovaná ve výsledcích TALIS 2018 (svazek I) navíc ukázala, že mladší a začínající učitelé mnohem pravděpodobněji pracují v náročnějších prostředích (např. ve školách s vysokou koncentrací studentů ze sociálně a ekonomicky znevýhodněných prostředí) než jejich zkušenější a starší kolegové (OECD, 2019 [3]), což může ovlivňovat jejich vnímání spokojenosti v profesi. A konečně, důchodové plány starších učitelů s vyšší pravděpodobností omezují úvahy na změnu kariéry (v porovnání s jejich mladšími kolegy), což poskytuje další možnou souvislost pro interpretaci vlivu věkových rozdílů mezi těmi, kteří uvažují o změně školy nebo o změně povolání (Goldhaber a kol., 2015 [60]).

Nízký podíl starších učitelů uvažujících o změně povolání by však také mohl svědčit o skutečnosti, že dosud měli jako učitelé skutečně uspokojivou kariéru, a to zejména v systémech, ve kterých je patrné úsilí o to, aby se učitelé profese stala atraktivní celoživotní kariérou. Box II. 2.3 uvádí příklady politik, jejichž cílem je zvyšování spokojenosti učitelů. Například Slovenská republika usiluje o spokojenost učitelů tím, že poskytuje flexibilní a rozmanité kariérní možnosti, aby udržovala motivaci učitelů zůstat v profesi, zatímco Korea poskytuje příležitosti pro školení a profesionální rozvoj.

Box II. 2.3. Zvyšování spokojenosti učitelů

Slovensko

Kariérní struktura umožňuje slovenským učitelům postupovat po vertikálním kariérním žebříčku i v horizontální struktuře. Vertikální kariérní žebříček představuje kariérní postup učitelů, který je realizován ve čtyřech na sebe navazujících fázích, v závislosti na rostoucích profesních kompetencích učitelů, jejich zkušenostech a kontinuálním profesním rozvoji. Těmito fázemi jsou začínající učitel (*beginning teacher*), samostatný učitel (*independent teacher*), učitel s první certifikací (*teacher with first certification*) a učitel s druhou certifikací (*teacher with second certification*).

Kromě vertikálního modelu poskytuje řada škol příležitosti pro horizontální diferenciaci učitelů. Na rozdíl od vertikálních pozic, horizontální pozice nejsou hierarchicky uspořádány, ale umožňují učitelům rozvíjet oblasti odborných znalostí a hlouběji se zabývat konkrétními aspekty jejich práce. O definování kariérních pozic a zařazení učitelů do těchto pozic rozhodují vedoucí pracovníci škol. Mezi horizontální pozice obvykle patří: třídní učitel (*class teacher*), učitel mentor (*mentor teacher*), pedagogický poradce (*educational advisor*), vedoucí oborové komise nebo studijní oblasti (*head of subject committee or study area*), vedoucí metodické asociace nebo studijního programu (*head of methodology association or study programme*), kariérní poradce (*career advisor*), koordinátor ICT (*ICT co-ordinator*) a koordinátor pro konkrétní oblast práce, např. děti se speciálními potřebami, ve škole.

Korea

V roce 2016 zavedlo ministerstvo školství pro zvýšení morálky a spokojenosti učitelů Systém tvůrčího volna pro sebevzdělávání (*Leave of Absence for Selftraining System*). Tento systém dává učitelům příležitost čerpat jednorázové tvůrčí volno (*one-time-only leave*), aby se mohli vzdělávat nebo obnovili energii (*restore energy*). Aby učitelé mohli čerpat toto volno, musí mít nejméně deset let pedagogické praxe a volno nesmí být delší než jeden rok. Cílem tohoto opatření je podpořit profesionální rozvoj a sebevzdělávání učitelů, ale také udržet učitele, kteří by jinak mohli povolání opustit. Korea také zřídila Emoční centra pro vzdělávání učitelů (*Teacher Education Emotion Centres*) na úrovni městských a lokálních školských úřadů. Jejich účelem je poskytovat účinnou podporu pedagogickým pracovníkům, kteří jsou obtěžováni nebo šikanováni, a chránit práva učitelů.

Zdroj (Slovensko): Santiago, P., a kol. (2016[61]), *OECD Reviews of School Resources: Slovak Republic 2015*, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264247567-en>.

Zdroj (Korea): OECD (2019[62]), *Education Policy Outlook 2019: Working Together to Help Students Achieve their Potential*, <https://dx.doi.org/10.1787/2b8ad56e-en>.

Důležitou roli v pracovní spokojenosti učitelů hraje i typ školy. V průměru si vyšší podíl učitelů pracujících ve veřejných školách (oproti učitelům v soukromých školách) pokládá otázku, zda by nebylo lepší zvolit jinou profesi (tabulka II. 2.14). Nejvýraznější rozdíly ve výši 10 a více procentních bodů lze nalézt v Singapuru (24 procentních bodů), Jižní Africe (19 procentních bodů), Maďarsku (14 procentních bodů), Maltě (13 procentních

bodů) a ve Spojených arabských emirátech (11 procentních bodů). Podle Crossmana a Harrise (2006, s. 40 [58]) lze tyto rozdíly přičíst mnohdy odlišným pracovním podmínkám ve veřejných a soukromých školách, kdy v soukromých školách „... jsou k dispozici větší finanční a nefinanční zdroje, méně státní byrokracie a větší svoboda v rámci učebních osnov...“.

Některé systémy však vykazují opačný vzorec, kdy si otázku, zda by nebylo lepší zvolit jinou profesi, klade výrazně vyšší podíl učitelů v soukromých školách než učitelů ve veřejných školách) To může být způsobeno i charakteristikami učitelů, protože veřejné a soukromé školy se mohou lišit věkem, zkušenostmi, odhodláním a aspiracemi učitelů.

V rámci zemí OECD uvádí v průměru 93 % učitelů spokojenost s vlastním pracovním výkonem ve škole (tabulka II. 2.16). Vysokou míru spokojenosti lze pozorovat také v názorech učitelů na jejich aktuální pracovní prostředí, a to pro každý ze čtyř ukazatelů spokojenosti s prací:

- „Celkově jsem se svou prací spokojen“ (90 % učitelů „souhlasí“ nebo „rozhodně souhlasí“);
- „Rád pracuji na této škole“ (90 % učitelů „souhlasí“ nebo „rozhodně souhlasí“);
- „Doporučil bych tuto školu jako dobré místo pro práci“ (83 % učitelů „souhlasí“ nebo „rozhodně souhlasí“);
- „Chtěl bych přestoupit na jinou školu, pokud by to bylo možné“ (80 % učitelů „rozhodně nesouhlasím“ nebo „nesouhlasím“)

Viz obrázek II. 2.5, tabulka II. 2.16. V Rakousku, CABA (Argentina), Kolumbií, České republice, Gruzii, na Islandu, v Norsku a Vietnamu vyjadřuje spokojenost s nejméně třemi z těchto čtyř ukazatelů nejméně 90 % učitelů.

Přestože je průměr OECD u každého z těchto indikátorů spokojenosti vysoký, existuje značná variabilita mezi jednotlivými zeměmi v tom, zda by učitelé chtěli změnit školu, pokud by to bylo možné (tabulka II. 2.16). Ve srovnání s průměrem OECD, který činí 20 %, vysoké procento učitelů v Saúdské Arábii (47 %), Jižní Africe (45 %), Singapuru (39 %), Spojených arabských emirátech (38 %), Turecku (37 %), Koreji (35 %) a Japonsku (31 %) uvádí, že by chtěli přestoupit na jinou školu, pokud by to bylo možné. Zároveň však mají všechny tyto země relativně vysoké procento učitelů, kteří uvádějí, že jsou celkově spokojeni se svou prací (80 % a více). Ukazatel, že by učitelé chtěli přejít na jinou školu, proto musí být interpretován s opatrností, protože nemusí být nutně indikátorem nespokojenosti s pracovním prostředím, ale spíše vyjádřením aspirací učitelů na kariérní postup. Například v Singapuru jsou učitelé po třech letech praxe každoročně hodnoceni, aby se zjistilo, která ze tří kariérních cest by jim nejlépe vyhovovala: *zkušený učitel (master teacher)*, *specialista na kurikulum nebo výzkum (curriculum or research specialist)*, nebo *vedoucí pracovník školy (school leader)*. Každá fáze je spojená s řadou zkušeností a vzděláváním zaměřeným na přípravu kandidátů (OECD, 2011 [63]). Poměrně vysoký podíl singapurských učitelů, kteří by chtěli přejít na jinou školu, tedy může být spíše ukazatelem zacílení na jejich kariérní postup, než snahou opustit profesi.

Z šetření dále vyplývá, že existují odlišnosti podle věku – vyšší podíl učitelů do 30 let (v porovnání s jejich kolegy nad 50 let) uvádí, že by chtěli přestoupit na jinou školu. Tento trend je pozorován ve 31 zemích a ekonomikách účastnících se šetření TALIS 2018 (tabulka II. 2.19). Mezi země se zvláště velkými rozdíly v tomto ohledu

Ize zařadit Turecko (24 procentních bodů), Mexiko (21 procentních bodů), Saúdskou Arábii (20 procentních bodů), Spojené arabské emiráty (16 procentních bodů) a Francii (15 procentních bodů). Island je jedinou zemí, která vykazuje odlišný vzorec, kdy více učitelů ve věku 50 let a starších (oproti učitelům do 30 let) vyjádřilo přání přejít na jinou školu. Tento rozdíl je dokonce v rozsahu 15 procentních bodů. Nicméně interpretace tohoto jevu není jasná.

Významnou roli hrají i zkušenosti učitelů. Ve 14 zemích a ekonomikách, které se zúčastnily šetření TALIS 2018, začínající učitelé do 5 let praxe častěji uvádějí, že si přejí změnit školu (oproti jejich zkušenějším kolegům). To může souviset se skutečností, že začínající učitelé mohou mít v některých zemích omezenější výběr škol. Navíc, z realizovaných výzkumů vyplývá, že mnohem častěji pracují v náročnějších školách (Mostafa a Pál, 2018 [21]; OECD, 2019 [3]). Nicméně určitou roli mohou hrát i národní právní předpisy, na jejichž základě může docházet k přidělování učitelů do škol. V některých případech mohou být zohledňovány zájmy zkušenějších učitelů, viz například situace ve Francii, kde mají starší a zkušenější učitelé větší šanci vybrat si školu, na které budou působit, zatímco právo začínajících učitelů na volbu školy je v tomto ohledu velmi omezené (OECD, 2005 [5]).

Závisí na typu školy? V průměru v rámci OECD vyšší podíl učitelů, kteří pracují ve školách s relativně vysokou koncentrací studentů ze sociálně a ekonomicky znevýhodněných prostředí, uvádí, že chtějí změnit školu, viz tabulka II. 2.20. Země a ekonomiky, které vykazují největší rozdíly, jsou Alberta (Kanada) (19 procentních bodů), Saúdská Arábie (17 procentních bodů), Bulharsko (16 procentních bodů) a Francie (15 procentních bodů). Tyto výsledky jsou v souladu s výzkumnými zjištěními, které upozorňují na skutečnost, že učitelé, kteří pracují ve znevýhodněných školách, mají vyšší tendenci změnit školu a přejít do školy, ve které se vzdělává více dětí z rodin s vyšším socioekonomickým statusem (Hanushek, Kain a Rivkin, 2004 [64]).

V některých zemích a ekonomikách lze identifikovat podobné vzorce pro učitele, kteří působí ve školách s vysokou koncentrací studentů se speciálními vzdělávacími potřebami (Rakousko, Bulharsko, Francie, Maďarsko a Slovensko) nebo studentů s migrační historií (Alberta [Kanada], Rakousko, Francouzské společenství Belgie, Anglie [Spojené království], Francie, Norsko a Spojené arabské emiráty). Kromě toho, stejně jako v případě začínajících učitelů, by tato zjištění mohla odrážet národní právní předpisy týkající se přidělování učitelů do škol a pravidel kariérního postupu, protože učitelé nemusí být vysláni do náročných škol na základě vlastního výběru.

Logistická regresní analýza ukázala, že učitelé, kteří chtějí opustit školu, jsou méně spokojeni s povoláním, učitelství není jejich první kariérní volbou, jsou o něco mladší a méně zkušení, pracují na plný úvazek a udávají, že pracují ve třídě s o něco vyšší koncentrací znevýhodněných studentů, studentů s horšími akademickými výsledky a studentů s poruchami chování. Přitom profil učitelů, kteří chtějí opustit školu, se v jednotlivých zemích podstatně liší, protože vliv výše uváděných nezávisle proměnných není statisticky významný ve všech zemích a ekonomikách účastnících se šetření TALIS. Nicméně jedním z konzistentních výsledků, který platí napříč všemi zúčastněnými zeměmi a ekonomikami, je skutečnost, že učitelé s vyšší úrovní spokojenosti s učiteléskou profesí mají menší pravděpodobnost, že budou chtít školu opustit.

Pokud jde o změny v čase, jen u hrstky zemí a ekonomik lze identifikovat významné změny mezi roky 2013 a 2018 pokud jde o ukazatele **spokojenosti s prací** související s aktuálním pracovním prostředím učitelů. Ukazatelem, u kterého největší počet zemí a ekonomik vykazoval významnou změnu, je míra souhlasu s tvrzením „celkově jsem se svou prací spokojen“ (tabulka II. 2.21). Rozdíl v obou sledovaných letech je však relativně malý (5 procentních bodů nebo méně). Navíc není zřejmý žádný jasný vzorec změn, protože 10 zemí zaznamenalo pokles celkové spokojenosti učitelů s prací, zatímco 8 zaznamenalo určité zvýšení spokojenosti.

Pokud jde o **spokojenost s profesí**, mezi lety 2013 a 2018 byly u každého z ukazatelů pozorovány významné změny. V 15 zemích a ekonomikách s dostupnými údaji došlo k výraznému snížení procenta učitelů, kteří souhlasili¹⁹, že „výhody toho, že jsou učiteli, jasně převažují nad nevýhodami“ (tabulka II. 2.15). Naopak, v 9 zemích a ekonomikách byl pozorován opačný trend. Podobná byla situace s ukazatelem „kdybych se mohl znovu rozhodnout, rozhodl bych se nadále pracovat jako učitel“. Pokles podílů učitelů, kteří vyjádřili souhlas s tímto tvrzením, byl pozorován ve 13 vzdělávacích systémech, zatímco v 7 vzdělávacích systémech byl pozorován opačný trend. Kromě toho se procento učitelů, kteří uvedli, že litují, že se stali učiteli, výrazně zvýšilo v 8 vzdělávacích systémech a zároveň se snížilo se ve stejném počtu vzdělávacích systémů. Ve 13 vzdělávacích systémech došlo ke zvýšení procenta učitelů, kteří zvažují, zda by nebylo lepší zvolit jinou profesi, zatímco pokles procenta učitelů s tímto postojem byl pozorován v 7 vzdělávacích systémech.

Ačkoli změny, ke kterým došlo za uvedené období v otázce vnímání spokojenosti učitelů s profesí, vykazují nejednoznačnou tendenci, více poznatků lze získat, budeme-li vývoj sledovat v rámci jednotlivých zemí. Například v Estonsku a Švédsku došlo v daném období k výraznému nárůstu procenta učitelů, kteří vyjádřili souhlas s oběma pozitivními výroky: „výhody být učitelem jasně převažují nad nevýhodami“ a „kdybych se mohl znovu rozhodnout, stále bych se rozhodl pracovat jako učitel“, viz obrázek II. 2.5, tabulka II. 2.15). Zároveň došlo k výraznému poklesu procenta učitelů, kteří vyjádřili souhlas s oběma negativními výroky: „Lituji, že jsem se rozhodl stát se učitelem“ a „Zajímalo by mě, zda by bylo lepší zvolit jinou profesi“. Což naznačuje, že se v těchto zemích zvyšuje spokojenost učitelů s učitelskou profesí.

Ve stejném období zaznamenalo Dánsko, Anglie (Spojené království), Finsko, Izrael, Nový Zéland a Portugalsko výrazný pokles procenta učitelů, kteří vyjádřili souhlas s oběma výše zmíněnými pozitivními prohlášeními. Zároveň byl shledán nárůst procenta učitelů, kteří vyjadřovali souhlas s oběma výše zmíněnými negativními prohlášeními (obrázek II. 2.6, tabulka II. 2.15). To naznačuje, že se spokojenost učitelů s jejich profesí v průběhu času snížila.

Přestože v některých zemích zůstává v průběhu let procento učitelů, kteří jsou spokojeni se svojí profesí, poměrně vysoké, viz například situace v Dánsku, skutečnost, že obecně dochází k významné systematické změně v reakcích učitelů na pozitivní i negativní výroky, naznačuje, že konkrétní reformy nebo politické iniciativy mohou ovlivňovat úroveň spokojenosti učitelů s jejich profesí (Box II. 2.3).

Spokojenost učitelů jak s *aktuálním pracovním prostředím*, tak s *profesí* ukazuje pozitivní souvislost s tím, jak sami učitelé hodnotí svoji vlastní schopnost řídit chod události a dosahovat stanovených cílů, jakou mají „sebe-

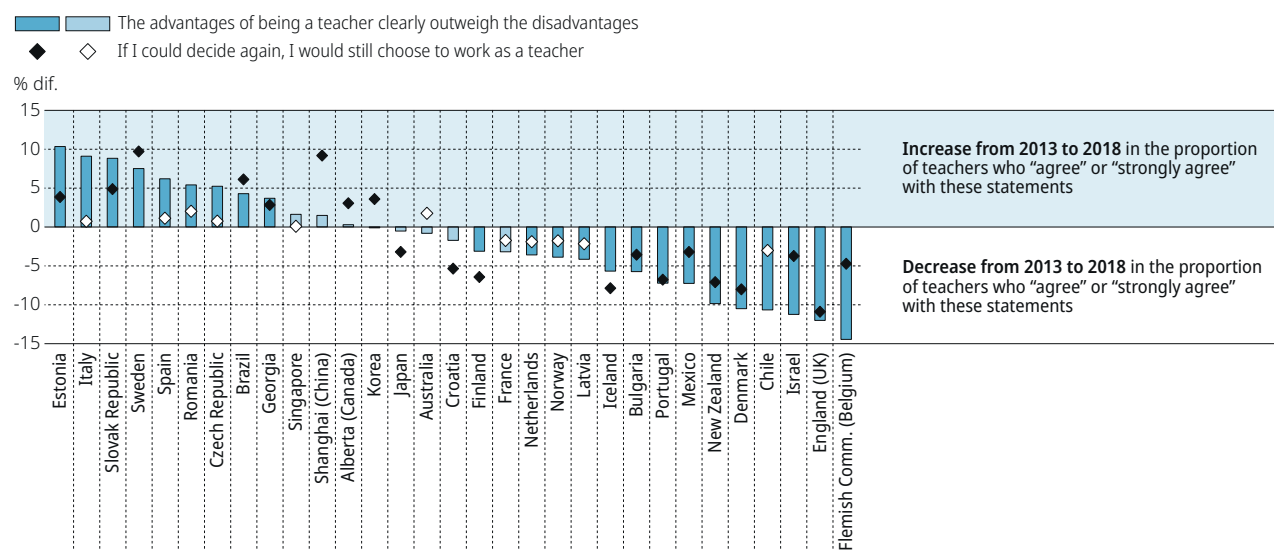
¹⁹ To znamená, že uvedli, že „souhlasí“ nebo „rozhodně souhlasí“ s daným výrokiem.

důvěru ve svoje schopnosti (*self-efficacy*). Po kontrole demografických charakteristik vykazují učitelé s vyšší úrovní spokojenosti se současným pracovním prostředím také vyšší úroveň vlastní sebedůvěry ve svoje schopnosti, a to v téměř všech zemích a ekonomikách zapojených do šetření TALIS (tabulka II. 2.24). Stejný vzorec je pozorován, pokud jde o vztah mezi spokojeností s profesí a sebedůvěrou (tabulka II. 2.25). Tyto výsledky naznačují, jak důležité je pro učitele pocit smysluplnosti jejich práce, jejich profese a individuální výkon (*importance of teachers' sense of purpose for their work, their profession and individual performance*). Nicméně výsledky by měly být interpretovány opatrně, protože vysvětlující síla modelu je omezená (koeficienty R^2 jsou nízké).

Co vede k pracovní spokojenosti učitelů

Jak mohou vzdělávací systémy zvýšit spokojenost učitelů s jejich prací? Šetření TALIS 2013 ukázalo, že existuje pozitivní vztah mezi pracovní spokojeností učitelů a možnostmi učitelů podílet se na rozhodování ve škole, jejich vnímání toho, že hodnocení a zpětná vazba vedou ke změnám v jejich pedagogické praxi, a účasti na společném profesním rozvoji nebo zapojení do společných aktivit pětkrát za rok nebo častěji (OECD, 2014 [65]).

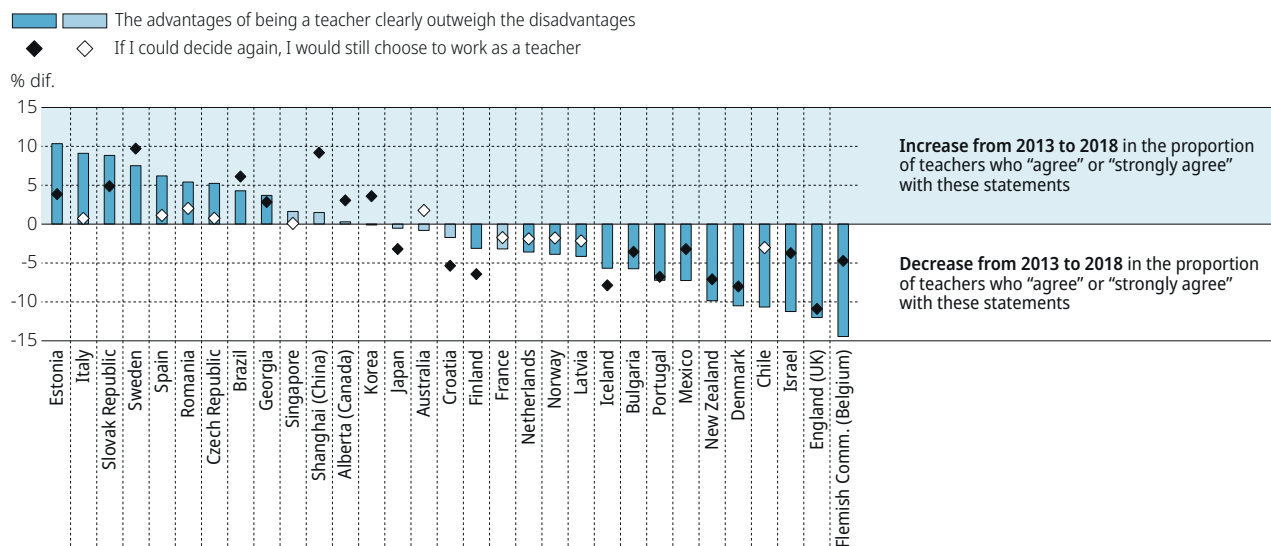
Obrázek II. 2.5. Změna spokojenosti učitelů s povoláním mezi roky 2013 do roku 2018 –(na základě pozitivních vyjádření), respektive rozdíly v procentech mezi lety 2013 a 2018 v podílu učitelů nižšího sekundárního vzdělávání, kteří „souhlasí“ nebo „rozhodně souhlasí“ s uvedenými deklamacemi²⁰



Zdroj: OECD, TALIS 2018 Database, Table II. 2.15.

²⁰ Poznámky: Zobrazeny jsou pouze země a ekonomiky s dostupnými údaji za roky 2013 a 2018. Statisticky významné hodnoty jsou označeny tmavším tónem (viz příloha B). Země a ekonomiky jsou seřazeny v sestupném pořadí podle toho, jak se mezi lety 2013 a 2018 změnilo procento učitelů, kteří „souhlasí“ nebo „rozhodně souhlasí“ s tvrzeními (TALIS 2018 – TALIS 2013).

Obrázek II. 2.6. Změna spokojenosti učitelů s povoláním mezi roky 2013 do roku 2018 – (na základě negativních vyjádření), respektive rozdíly v procentech mezi lety 2013 a 2018 v podílu učitelů nižšího sekundárního vzdělávání, kteří „souhlasí“ nebo „rozhodně souhlasí“ s uvedenými deklamacemi²¹



Zdroj: OECD, TALIS 2018 Database, Table II. 2.15.

Abychom lépe porozuměli tomu, kam by mělo být směřováno úsilí ke zlepšení úrovně spokojenosti učitelů s prací, je užitečné vědět, jak je velká variabilita ve spokojenosti učitelů s prací mezi školami (*across schools*) a v rámci škol (*within schools*). Souvisí rozdíly v pracovní spokojenosti učitelů se školou, ve které učitelé pracují (např. typ školy, kultura školy, administrativní postupy školy atd.), nebo spíše s rozdíly mezi učiteli (např. zkušenosti učitelů nebo učitelé vyučující různé skupiny studentů)?

Analýzou bylo zjištěno, jaký podíl rozptylu v odpovědích učitelů je způsoben rozdíly mezi školami. Výpočet byl proveden jak pro položky měřící spokojenost se současným pracovním prostředím, tak pro položky měřící spokojenost s povoláním (tabulka II. 2.26). Celkově lze říci, že platí, a to jak pro spokojenost učitelů se současným pracovním prostředím, tak pro spokojenost učitelů s profesí, že jen malé procento z celkového rozptylu se dá přisoudit rozdílu mezi školami. U spokojenosti s profesí je podíl variability, který lze přičíst vlivu školy, obzvláště nízký, představuje pouze 4 %. Jinými slovy, spokojenost učitelů s profesí se v jednotlivých školách v podstatě neliší. Tyto výsledky signalizují, že snahy o změnu míry spokojenosti učitelů s profesí budou mít větší dopad, pokud budou zaměřeny na všechny školy, než pokud budou zaměřeny na konkrétní školy, protože se zdá, že různé školy v tomto ohledu fungují obdobně.

²¹ Poznámky: Zobrazeny jsou pouze země a ekonomiky s dostupnými údaji za roky 2013 a 2018. Statisticky významné hodnoty jsou označeny tmavším tónem (viz příloha B). Země a ekonomiky jsou seřazeny v sestupném pořadí podle toho, jak se mezi lety 2013 a 2018 změnilo procento učitelů, kteří „souhlasí“ nebo „rozhodně souhlasí“ s tvrzeními (TALIS 2018 – TALIS 2013).

Je však zajímavé pozorovat, že spokojenost učitelů se současným pracovním prostředím více závisí na faktorech, které mohou být přisouzeny školám, protože rozdíly mezi školami v tomto případě vysvětlují 13 % rozptylu (tabulka II. 2.26). Tyto výsledky by neměly být překvapením. Položky spokojenosti se současným pracovním prostředím měří více prvky související se školou, zatímco položky spokojenosti s profesí měří především prvky související s individuální profesní dráhou a aspiracemi učitelů.

Důležité jsou také rozdíly mezi zeměmi (tabulka II. 2.26). Téměř pětinu (17 % nebo více) rozdílů ve spokojenosti učitelů s jejich současným pracovním prostředím lze přičíst rozdílům mezi školami v Austrálii, Brazílii, Bulharsku, Francii, Koreji, na Novém Zélandu, v Jižní Africe a Turecku. Naproti tomu v Kazachstánu, Šanghaji (Čína) a Slovinsku lze méně než 7 % variability připsat vlivu školy. Pro zvýšení spokojenosti se současným pracovním prostředím by systémy s větším změřeným vlivem na spokojenost učitelů na úrovni škol mohly intervenovat v určité skupině škol, což by mohlo být efektivnější než aplikovat univerzální politiku. Je třeba provést další výzkum s cílem identifikovat ty školy, ve kterých je obzvláště nízká spokojenost učitelů se současným pracovním prostředím.

Tyto výsledky poukazují na význam oddělení ukazatelů *spokojenosti s prací odpovídající dané profesi* od ukazatelů odpovídajících *aktuálnímu pracovnímu prostředí*, protože aby zacílení intervence bylo efektivní, musí být směřováno na různé úrovně – tj. buď na úroveň učitele, nebo na úroveň školy.

Box II. 2.4. Spokojenost učitelů s jejich současným pracovním prostředím a učitelskou profesí v závislosti na stupni vzdělávání

Je potřeba upozornit, že rozdíly v ukazatelích spokojenosti mohou odrážet nejen různá pracovní prostředí, ale také různé profily učitelů s různými profesními aspiracemi na různých vzdělávacích úrovních.

Spokojenost se současným pracovním prostředím

V rámci OECD je v průměru procento učitelů, kteří se cítí *spokojeni se svým současným pracovním prostředím*, pozoruhodně vysoké (tabulka II. 2.16). Nicméně v některých zemích spokojenost učitelů mírně klesá s vyšší úrovní vzdělávání, i když rozdíly mezi skupinami učitelů jsou relativně malé.

Například se zdá, že jsou učitelé v primárním vzdělávání se *svým současným pracovním prostředím* o něco spokojenější než jejich kolegové z nižšího sekundárního vzdělávání (tabulka II. 2.17). V 5 ze 13 zemí a ekonomik s dostupnými údaji reaguje výrazně vyšší podíl učitelů v primárním vzdělávání kladně na výrok „*celkově jsem se svou prací spokojen*“. Přitom nejvyšší rozdíly lze identifikovat v Anglii (6 procentních bodů) a Japonsku (4 procentní body).

Analýza situace v jednotlivých zemích odhaluje další relevantní zjištění. Například v Anglii (Spojené království) byla větší spokojenost učitelů v primárním vzdělávání se *současným pracovním prostředím*, než je spokojenost jejich kolegů v nižším sekundárním vzdělávání identifikována u čtyř ukazatelů spokojenosti. Největší rozdíly se projevují přitom u výroku „*doporučil bych tuto školu jako dobré místo pro práci*“ (rozdíl 7 procentních bodů) (ta-

bulka II. 2.17). Také v Japonsku uvádí vyšší podíl učitelů v primárním vzdělávání, že by svou školu doporučili jako dobré místo pro práci (rozdíl 7 procentních bodů). Ve Francii deklaruje nižší podíl učitelů v primárním vzdělávání, že by chtěli přestoupit na jinou školu (rozdíl 6 procentních bodů). Přitom ve Francii lze tento jev do určité míry vysvětlit mechanismem přidělování začínajících učitelů do škol, který se liší podle úrovně ISCED. Například na úrovni ISCED 1, tedy u učitelů na primárním stupni, rozhoduje o umístění začínajících učitelů do první školy lokalita instituce, ve které získali učitelkou kvalifikaci. To v praxi znamená, že si učitelé na úrovni ISCED 1 mohou (oproti svým kolegům působících ve školách na úrovni ISCED 2, tedy nižším sekundárním vzdělávání) výběrem konkrétní pedagogické školy zároveň zvolit i školní distrikt, v němž budou po studiu nastupovat jako učitelé do své první školy.

Naproti tomu v Dánsku vykazovali učitelé primárního vzdělávání u tří ze čtyř ukazatelů spokojenosti spíše menší spokojenost se svým *současným pracovním prostředím* než jejich kolegové z nižšího sekundárního vzdělávání, přičemž největší rozdíly byly identifikovány u výroku „*celkově jsem se svoji práci spokojen*“ a výroku „*doporučil bych tuto školu jako dobré místo pro práci*“ (oba s rozdílem 4 procentních bodů).

Zároveň se zdá, že jsou učitelé ve vyšším sekundárním vzdělávání se svým *současným pracovním prostředím* o něco méně spokojeni než jejich kolegové z nižšího sekundárního vzdělávání, i když rozdíly jsou poměrně malé (tabulka II. 2.18). Dánsko vykazuje konzistentní vzorec: ve třech ze čtyř ukazatelů spokojenosti se *současným pracovním prostředím* jsou učitelé vyššího sekundárního vzdělávání méně spokojeni než jejich kolegové v nižším sekundárním vzdělávání. Největší rozdíly jsou pozorovány u výroku „*doporučil bych tuto školu jako dobré místo pro práci*“ a „*chtěl bych přestoupit na jinou školu, pokud by to bylo možné*“ (oba s rozdílem 5 procentních bodů).

Spokojenost s *profesí/povoláním učitele*

Pokud jde o celkovou spokojenost s *profesí/povoláním učitele*, zdá se, že v zemích a ekonomikách s dostupnými údaji jsou učitelé vyššího sekundárního a primárního vzdělávání o něco spokojenější než jejich kolegové z nižšího sekundárního vzdělávání.

V 7 ze 13 zemí a ekonomik významně nižší procento učitelů v primárním vzdělávání (oproti učitelům v nižším sekundárním vzdělávání) váhá, zda by nebylo lepší zvolit jinou profesi (tabulka II. 2.11). Kromě toho v 5 ze 13 zemí výrazně vyšší procento učitelů v primárním vzdělávání (oproti učitelům v nižším sekundárním vzdělávání) uvádí, že pokud by se mohli znovu rozhodnout, rozhodli by se opět pracovat jako učitelé. V Anglii (Spojené království) a Japonsku je podíl učitelů v primárním vzdělávání ve třech ze čtyř ukazatelů spokojenosti s *povoláním* výrazně vyšší než podíl učitelů v nižším sekundárním vzdělávání. Ve Španělsku je tento vzorec pozorován u všech čtyř ukazatelů spokojenosti s *povoláním*.

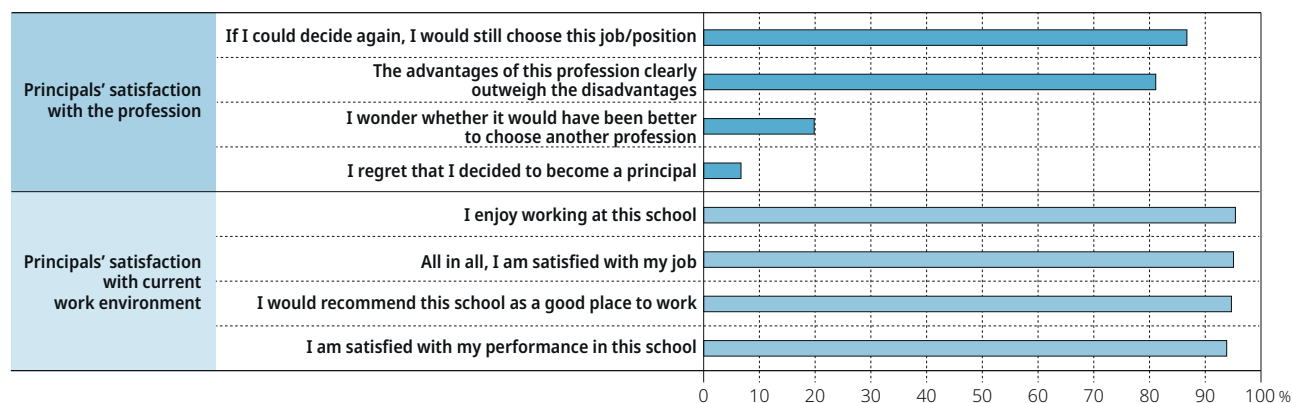
Nicméně nezdá se, že by existoval významný rozdíl ve spokojenosti učitelů v nižším a vyšším sekundárním vzdělávání, s výjimkou několika zemí (tabulka II. 2.12). Například ve 3 z 11 zemí, (konkrétně v Chorvatsku, Dánsku a Portugalsku), se učitelé vyššího sekundárního vzdělávání méně často ptají, zda si neměli zvolit jinou profesi (v porovnání s kolegy v nižším sekundárním vzdělávání). Podobný vzorec lze pozorovat také v Dánsku, Portugalsku a Švédsku.

Spokojenost ředitelů s jejich prací (pracovním prostředím a profesí)

V zemích OECD je v průměru spokojenost ředitelů s jejich *současným pracovním prostředím* pozoruhodně vysoká. Přibližně 95 % ředitelů *souhlasí* nebo *rozhodně souhlasí* se všemi pozitivními výroky: „*práce na této škole mě baví*“ (96 %); „*celkově jsem se svou prací spokojen*“ (95 %); „*doporučil bych tuto školu jako dobré místo pro práci*“ (95 %); „*jsem spokojen se svým výkonem v této škole*“ (94 %) (obrázek Il. 2.7, tabulka Il. 2.27). Ve 36 zemích a ekonomikách TALIS alespoň 90 % ředitelů uvádí, že *souhlasí* nebo *rozhodně souhlasí* se všemi těmito čtyřmi ukazateli/výroky. Přitom rozdíly mezi jednotlivými zeměmi jsou v každém z těchto ukazatelů velmi malé a jejich hodnoty se pohybují v rozmezí 80 % a 100 %²². Navíc ve většině zemí a ekonomik nedošlo k významným změnám ani při srovnání údajů z let 2013 až 2018 (tabulka Il. 2.31).

Pokud jde o *spokojenost s povoláním*, více než 80 % ředitelů vyjádřilo spokojenost s každým ze čtyř ukazatelů *spokojenosti s povoláním*: „*kdybych se mohl znovu rozhodnout, opět bych si zvolil toto zaměstnání / tuto pozici*“ (87 %); „*výhody této profese jednoznačně převažují nad nevýhodami*“ (81 %); „*říkám si, jestli by nebylo lepší zvolit si jinou profesi*“ (20 %); „*lituji, že jsem se rozhodl stát se ředitelem*“ (7 %) (obrázek Il. 2.7, tabulka Il. 2.32). Země a vzdělávací systémy, v nichž alespoň 80 % ředitelů vyjádřilo spokojenost s každým z těchto čtyř ukazatelů (*souhlasem s kladnými výroky a nesouhlasem*

Obrázek Il. 2.7. Spokojenost ředitelů s profesí a jejich stávajícím pracovním prostředím (procento ředitelů nižšího středních škol, kteří „souhlasí“ nebo „rozhodně souhlasí“ s uvedenými deklaracemi (průměr OECD – 30)²³



Zdroj: OECD, TALIS 2018 Database, Tables Il. 2.27 and Il. 2.32.

22 Jedinou výjimkou je v tomto ohledu Japonsko. Pouze 63 % ředitelů škol souhlasí s výrokem „*jsem spokojen se svým výkonem v této škole*“. Tyto výsledky nicméně do jisté míry odrážejí výpovědi japonských učitelů, z nichž pouze 49 % souhlasí s tímto tvrzením (tabulka Il. 2.16). Tyto výsledky se velmi podobají hodnotě ukazatele *sebedůvěry* (tj. hodnotě ukazatele, který měří úroveň důvěry učitelů ve způsob, jakým vykonávají svoji vlastní učitelskou praxi). Vysvětlení pro japonské výsledky lze nalézt v mezikulturních studiích zaměřených na zkoumání *sebedůvěry*. Japonsko bývá, společně s jinými asijskými zeměmi, obvykle identifikováno jako země, která vykazuje nízké hodnoty ukazatelů *sebedůvěry*.

23 Hodnoty jsou seskupeny podle typu spokojenosti a v každé skupině jsou seřazeny v sestupném pořadí podle podílu ředitelů nižšího sekundárního vzdělávání, kteří s každým ukazatelem „*souhlasí*“ nebo „*rozhodně souhlasí*“.

s *negativními výroky*), jsou Rakousko, CABA (Argentina), Chile, Kolumbie, Dánsko, Estonsko, Izrael, Korea, Mexiko, Nizozemsko, Singapur, Slovinsko, Španělsko, Spojené arabské emiráty, Spojené státy a Vietnam.

Na některé vzdělávací systémy stojí za to upozornit, protože jejich vzorce spokojenosti jsou v ostrém kontrastu s průměrem OECD. V Bulharsku a Francouzském společenství v Belgii uvádí pouze 40 % ředitelů, že výhody profese převažují nad nevýhodami (ve srovnání s průměrem OECD, který činí 81 %) (tabulka II. 2.32). Podobně v Albertě (Kanada), Bulharsku, Saúdské Arábii a Turecku více než 20 % ředitelů uvádí, že lituje svého rozhodnutí stát se ředitelem (ve srovnání s průměrem OECD, který činí 7 %). V Bulharsku, Litvě, na Maltě, v Saúdské Arábii, Jižní Africe a v Turecku si více než 30 % ředitelů klade otázku, zda by nebylo lepší zvolit si jiné povolání (ve srovnání s průměrem OECD, který činí 20 %). Procenta ředitelů, kteří souhlasí s tímto tvrzením, jsou obzvláště vysoká v Litvě (77 %) a Saúdské Arábii (50 %).

Box II. 2.5. Spokojenost ředitelů s jejich současným pracovním prostředím a učitelkou profesí, od primárního až po vyšší sekundární vzdělávání

Mezi zeměmi existují významné rozdíly v ukazatelích spokojenosti. Tyto rozdíly by mohly být odrazem nejen různých pracovních prostředí, ale také různých profilů respondentů s různými kariérními aspiracemi a příležitostmi napříč jednotlivými vzdělávacími úrovněmi.

Spokojenost se současným pracovním prostředím

Na rozdíl od učitelů, v případě ředitelů škol prakticky neexistují žádné významné rozdíly ve spokojenosti s jejich *pracovním prostředím* v závislosti na tom, na jaké úrovni vzdělání působí. Jedinou výjimkou je v tomto ohledu Francie, kde pouze 13 % ředitelů primárního vzdělávání uvádí, že by chtělo přestoupit na jinou školu, pokud by to bylo možné (v porovnání se 48 % ředitelů nižších středních škol), viz Tabulka II. 2.28. Pokud jde o nižší střední školy, Francie má nejvyšší procento ředitelů, kteří uvedli, že by chtěli změnit školu, pokud by to bylo možné (tabulka II. 2.27). Nicméně se zdá, že by tato situace mohla spíše odrážet kariérní plány ředitelů, než jejich spokojenost se *školním prostředím*, protože zároveň 95 % ředitelů uvedlo, že si práci na své současné škole užívají a 88 % z nich by tuto školu dokonce doporučilo jako dobré místo pro práci. Ve skutečnosti je dle informací ministerstva školství ředitelům nižších středních škol ve Francii doporučováno, aby měnili školy (Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, 2019 [66]).

Pokud jde o vyšší sekundární vzdělávání, stojí za zmínku několik případů. Ve Slovinsku ředitelé nižších středních škol svoji školu doporučují jako dobré místo pro práci častěji, než jejich kolegové z vyšších středních škol (rozdíl 7 procentních bodů). V Turecku jsou ředitelé vyšších středních škol spokojenější se svým výkonem (v porovnání s kolegy z nižších středních škol), rozdíl činí 7 procentních bodů, i se svoji prací, respektive pracovním prostředím (rozdíl 10 procentních bodů) (tabulka II. 2.29).

Spokojenost s profesí/povoláním

Obdobně jako tomu bylo v případě spokojenosti ředitelů škol s *pracovním prostředím*, v případě spokojenosti s *povoláním* nebyla identifikována prakticky žádná významná souvislost mezi úrovní vzdělání a spokojenosti ře-

ditelů. Existuje pouze několik výjimek, které stojí za zmínku. Ve Francii a ve Vlámském společenství v Belgii jsou ředitelé v primárním vzdělávání patrně se svoji profesí méně spokojeni než jejich kolegové, kteří působí v nižším sekundárním vzdělávání. Respektive nižší procento ředitelů v primárním vzdělávání uvádí, že výhody profese jasně převažují nad jeho nevýhodami (rozdíl 20 procentních bodů), a že by si opět vybrali toto povolání (rozdíl 12 procentních bodů). Stejně tak ve Vlámském společenství v Belgii vyšší procento ředitelů v primárním vzdělávání (oproti ředitelům v nižším sekundárním vzdělávání) zvažuje, zda by nebylo lepší zvolit si jinou profesi (rozdíl 16 procentních bodů). Naproti tomu Japonsko vykazuje opačný vzorec. Vyšší procento ředitelů v primárním vzdělávání (oproti ředitelům v nižším sekundárním vzdělávání) uvádí, že výhody profese převažují nad jeho nevýhodami (rozdíl 13 procentních bodů) (tabulka II. 2.33).

V případě vyššího sekundárního vzdělávání (s výjimkou dvou zemí) neexistují významné rozdíly mezi jednotlivými úrovněmi. Pouze v Brazílii a Turecku je podíl ředitelů vyšších středních škol, kteří uváděli, že by si opět vybrali své povolání, o něco vyšší než podíl jejich kolegů v nižších středních školách (rozdíl 10 procentních bodů) (tabulka II. 2.34).

Zdroj a úroveň stresu mezi učiteli a vedoucími pracovníky škol

Stres související s prací (*work-related stress*) lze považovat za nerovnováhu mezi pracovními požadavky a osobními možnostmi nebo možnostmi, které poskytuje prostředí, v němž učitelé působí. Pracovníci mohou zažívat stres, když pracovní požadavky, které jsou na ně kladeny, neodpovídají podpoře, která je jim poskytována, znalostem, dovednostem nebo schopnosti zvládat práci (Kyriacou, 2001 [67]). Reakce na stres se projevuje poruchami emočního, sociálního a / nebo fyzického zdraví. Indikátory používané v TALIS se používají pro stresové situace na pracovišti a v zaměstnání a nezahrnují obecnou úzkost nebo stres ze životních událostí (Viac a Fraser, 2020 [6]). Existuje několik mezinárodních studií, které ukázaly existenci souvislosti mezi pracovními podmínkami a stresem z práce (Collie, Shapka a Perry, 2012 [22]; Desrumaux a kol., 2015 [23]; Klassen a kol., 2013 [24]; Skaalvik a Skaalvik, 2016 [25]). Stresující prostředí a situace mohou ovlivnit práci učitelů a ředitelů, jejich motivaci k práci a dokonce i výsledky studentů (Viac a Fraser, 2020 [6]). Realizované výzkumy skutečně spojují vysokou úroveň stresu s nižší sebedůvěrou ve výuce, nižší pracovní spokojeností a nižší angažovaností (Collie, Shapka a Perry, 2012 [22]), syndromem vyhoření (Schaufeli, Leiter a Maslach, 2009 [68]) a odchodem z povolání (Kyriacou, 2001 [67]).

Následující část textu popisuje učitelé uváděné úrovně a zdroje stresu. Dále zkoumá vztahy mezi úrovněmi stresu a určitými charakteristikami pracovních podmínek, se zvláštním důrazem na pracovní dobu učitelů a jejich administrativní zátěž, kterou učitelé nejčastěji považují za hlavní zdroj stresu.

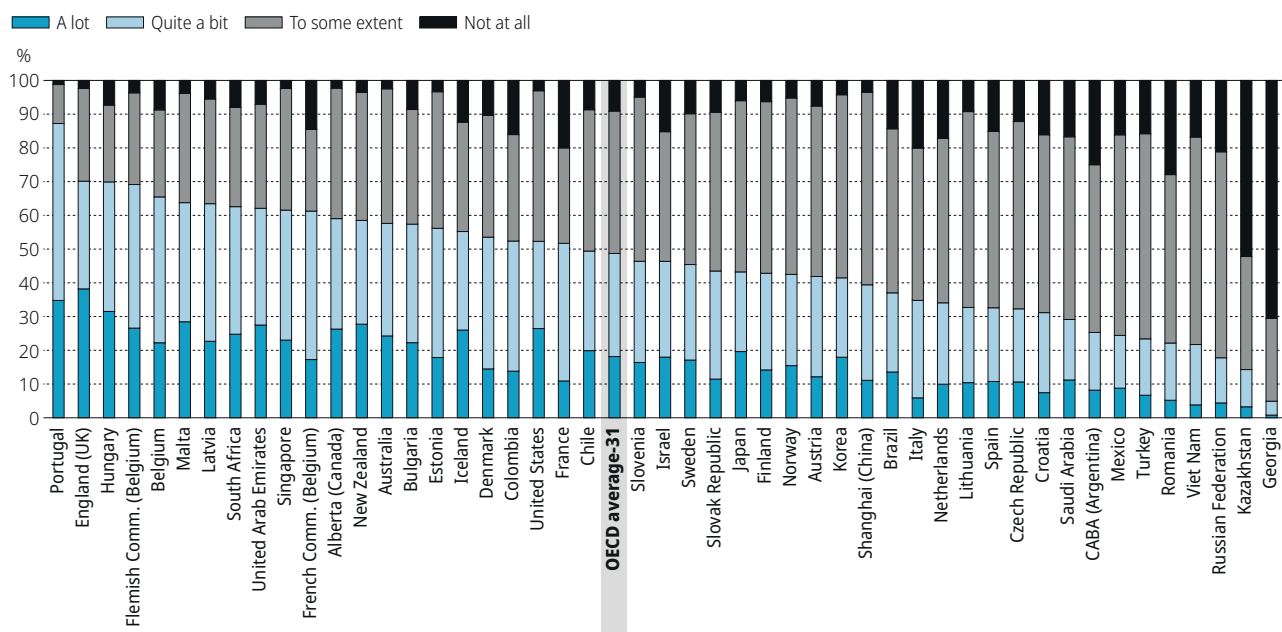
Úrovně stresu učitelů

V rámci šetření TALIS 2018 byli učitelé dotazováni na míru stresu, kterou v práci zažívají (*vůbec; do určité míry; dost; hodně*). V průměru v rámci zemí OECD 18 % učitelů uvedlo, že ve své práci zažívají stres *hodně* (obrázek II.

2.8, tabulka II. 2.36). Mezi zeměmi a ekonomikami však existují velké rozdíly. V Anglii (Velká Británie), Maďarsku a Portugalsku více než 30 % učitelů uvádí, že zažívá *hodně* stresu. Naproti tomu v Gruzii, Kazachstánu, Ruské federaci a ve Vietnamu uvádí, že při své práci zažívají *hodně* stresu, méně než 5 % učitelů.

V rámci OECD v průměru pouze 9 % učitelů uvádí, že ve své práci vůbec neprožívají stres (obrázek II. 2.8, tabulka II. 2.36). To platí pro 20 % a více učitelů v CABA (Argentina), Francii, Gruzii, Itálii, Kazachstánu, Rumunsku a Ruské federaci. Zcela ojedinělá je situace v Gruzii, kde 71 % učitelů uvádí, že ve své práci vůbec nepocítují stres, a také v Kazachstánu, kde 52 % učitelů neuvádí žádný pracovní stres.

Obrázek II. 2.8. Zkušenosti učitelů se stresem v jejich práci (procento učitelů nižších středních škol uvádějících úroveň stresu ve své práci)²⁴



Zdroj: OECD, TALIS 2018 Database, Table II. 2.36.

Významné odlišnosti mezi jednotlivými zeměmi v pocítování úrovně pracovního stresu u učitelů mohou odrážet mezinárodní odlišnosti v úrovni stresu měřené v běžné populaci a odlišnosti v dalších subjektivních indikátorech vnímání pohody (*subjective measures of well-being*), viz například Gallup World Poll (Ng a kol., 2009 [69]). Míra stresu u běžné populace může záviset na ekonomickém rozvoji, ale souvisí také s potřebami, cíli a kulturou konkrétních zemí a ekonomik. Diener a Tay (2015 [70]) zjistili, že země s vysokou úrovní stresu mají nejen vysokou úroveň příjmů, ale i vysokou délku života (*high longevity*) a spokojenost se životem.

²⁴ Země a ekonomiky jsou seřazeny v sestupném pořadí podle procenta učitelů nižšího sekundárního vzdělávání, kteří ve své práci zažívají stres „dost“ nebo „hodně“.

Při pohledu na to, jak se výsledky liší podle demografických charakteristik učitelů, je zřejmé, že učitelky prožívají stres mnohem častěji než jejich mužští kolegové (20 % učitelek v porovnání s 15 % učitelů). Ve 32 zemích a ekonomikách učitelky častěji než učitelé uvádějí, že ve své práci *hodně* zažívají stres (tabulka II. 2.39). Rozdíly jsou obzvláště velké na Maltě (14 procentních bodů), v Portugalsku (13 procentních bodů) a v Albertě (Kanada) (10 procentních bodů). Tato zjištění potvrzují i realizované mezinárodní výzkumy, které rovněž docházejí k závěru, že učitelky zažívají vysokou hladinu stresu častěji než jejich mužští kolegové (Antoniou, Polychroni a Vlachakis, 2006 [71]; Klassen, 2010 [72]). Tato zjištění je ovšem potřeba interpretovat velmi opatrně, protože může existovat řada zprostředkujících faktorů vysvětlujících zjištěné rozdíly, jako je pracovní vytížení učitelů, jejich pozice v hierarchii pracovních míst a míra sociální podpory (Antoniou, Polychroni a Vlachakis, 2006, s. 688 [71]).

Z dat TALIS 2018 dále vyplývá, že učitelé do 30 let mnohem častěji udávají (v porovnání s jejich kolegy ve věku 50 a více let), že zažívají stres (20 % učitelů do 30 let oproti 15 % učitelů ve věku 50 a více let), viz Tabulka II. 2.39). Tento vzorec platí pro 19 zemí a ekonomik, které participovaly na šetření TALIS 2018. Největší rozdíly byly v tomto ohledu zjištěny v USA (18 procentních bodů), na Novém Zélandě (18 procentních bodů), v Koreji (16 procentních bodů) a Singapuru (15 procentních bodů). Tyto rozdíly lze do jisté míry vysvětlit zkušeností učitelů, protože mladší učitelé s větší pravděpodobností teprve začínají svoji učitelskou kariéru, proto pro ně může náročnější a více stresující zvládnout pracovní požadavky, které jsou na ně kladeny (Antoniou, Polychroni a Vlachakis, 2006 [71]). Je zajímavé, že existují i země, ve kterých je situace opačná, kde učitelé ve věku 50 a více let zažívají stres častěji než jejich mladší kolegové do 30 let – viz na příklad Bulharsko, kde zažívá stres 23 % učitelů ve věku 50 let a starších v porovnání s 13 % učitelů do 30 let.

Odlišnosti v prožívání stresu mohou souviset i s typem školy. Učitelé pracující ve školách v městských oblastech, ve veřejných školách a ve školách s vysokou koncentrací znevýhodněných studentů (tj. studentů ze sociálně a ekonomicky znevýhodněných prostředí, studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a studentů z rodin imigrantů) s větší pravděpodobností zažívají stres než jejich kolegové ve vesnických školách nebo ve venkovských oblastech, v soukromých školách a ve školách s nižší koncentrací studentů ze sociálně a ekonomicky znevýhodněných prostředí (tabulka II. 2.40). Tyto rozdíly jsou zvláště patrné v Albertě (Kanada) (16 procentních bodů), na Novém Zélandě (14 procentních bodů), v Jižní Africe (13 procentních bodů), v Kolumbii (13 procentních bodů) a Chile (11 procentních bodů). Je však potřeba si uvědomit, že úroveň stresu mohou ovlivňovat i další faktory. Například mladší a začínající učitelé s větší pravděpodobností pracují ve školách s vyšší koncentrací znevýhodněných studentů (OECD, 2019 [3]), a jak je uvedeno v předchozím odstavci, mladí učitelé zažívají stres ve větší míře než jejich starší a zkušenější kolegové.

Co si myslí učitelé o tom, jak jejich práce ovlivňuje jejich zdraví? V rámci TALIS 2018 byla učitelům položena otázka, do jaké míry jejich práce negativně ovlivňuje jejich *duševní* a *fyzické* zdraví. Učitelé mohli vybrat jednu z nabízených možností (*vůbec; do určité míry; dost; hodně*). V průměru v rámci OECD uvedlo zhruba 7 % učitelů, že jejich práce má velký negativní dopad na jejich duševní zdraví, zatímco 6 % tvrdilo, že má velký negativní dopad na jejich fyzické zdraví (tabulka II. 2.36). V Anglii (Spojené království), Francouzském společenství Belgie, Koreji, Portugalsku, Saúdské Arábii, Jižní Africe a Spojených arabských emirátech více než 10 % učitelů odpovědělo *hodně* na obě otázky.

Dalším ukazatelem dopadu stresu na učitele může být to, zda jim práce ponechává prostor pro osobní život. Je zjištěno, že důležitým prvkem pro nastolení rovnováhy mezi pracovním a soukromým životem je schopnost odpočinout si po pracovní době nebo možnost „vypnout“ od pracovních povinností (Cropley a Millward Purvis, 2003 [73]). V průměru se pouze 6 % učitelů domnívalo, že jim jejich práce nenechává žádný prostor pro jejich osobní život (tabulka II. 2.36). U jednotlivých zemí se však hodnoty ukazatele značně lišily. Pouze 1 % učitelů v Dánsku a Norsku uvedlo, že jim kvůli práci učitele nezbyvá čas na jejich osobní život, ovšem učitelé z Islandu, z Japonska, Kazachstánu, Koreji, Jižní Afriky a z Vietnamu toto uváděli ve více než 15 % případů. Obzvláště vysoká byla tato procenta na Islandu (27 %) a ve Vietnamu (39 %).

Jak souvisí stres učitelů s jejich prací? Abychom mohli odpovědět na tuto otázku, byly čtyři indikátory stresu ((1) rozsah, ve kterém učitelé zažívají stres ve své práci; (2) zda učitelům práce poskytuje čas pro osobní život; (3) dopad stresu na jejich duševní zdraví; (4) dopad stresu na jejich fyzické zdraví) agregovány do stupnice pohody a stresu učitelů (*scale of teachers' well-being and stress*). Výsledky regresní analýzy ukazují významnou negativní souvislost mezi pocitem pohody (*well-being*) a stresem učitelů a pracovní spokojeností učitelů a jejich sebedůvěrou (tabulky II. 2.41 a II. 2.42). Učitelé s vyšší úrovní stresu mají tendenci uvádět nižší pracovní spokojenost. Tento vztah platí pro všechny země a ekonomiky, které participovaly na šetření TALIS 2018. Je pozoruhodné, že spokojenost s prací učitele je ve všech zemích a ekonomikách TALIS značně ovlivněná mírou pocítovaného stresu (vzhledem k relativní střední až vysoké úrovni R^2 u všech modelů) (tabulka II. 2.42). Tyto výsledky jsou v souladu se zjištěními mezinárodních studií, které ukazují na vzájemnou provázanost mezi pracovní spokojeností a stresem (Betoret, 2009 [26]; Collie, Shapka a Perry, 2012 [22]; Desrumaux a kol., 2015 [23]).

Kromě výše zmíněného mají učitelé s vyšší úrovní stresu také tendenci uvádět nižší úroveň sebedůvěry. Tento vztah platí pro všechny země a ekonomiky TALIS s dostupnými údaji kromě Alberty (Kanada), Estonska, Koreje, Malty a Nového Zélandu. Vzhledem k nemožnosti určit kauzální směr tohoto vztahu je možné několik interpretací. Na jedné straně by výsledky mohly naznačovat, že vysoká úroveň stresu podkopává důvěru učitelů v efektivní výkon ve třídě. Na druhé straně by nižší úroveň sebedůvěry mohla být příčinou stresu učitelů, protože nemají sebevědomí zvládnout své úkoly. Při interpretaci těchto výsledků se nicméně doporučuje opatrnost, protože vysvětlující síla tohoto modelu je omezená (koeficienty R^2 jsou nízké) (tabulka II. 2.42).

Box II. 2.6. Stres učitelů, od primárního po vyšší sekundární vzdělávání

Analýza zkušeností učitelů se stresem neukázala významné rozdíly v závislosti na vzdělávací úrovni, na které učitelé působí, s výjimkou několika málo zemí.

Také ostatní ukazatele stresu (*čas pro osobní život; dopad na duševní a fyzické zdraví*) nejsou ve většině zemí závislé na vzdělávací úrovni, na které učitelé působí (s výjimkou několika málo zemí).

Zdroje stresu učitelů a ředitelů

Kromě míry stresu a jeho možných dopadů na učitele a ředitele je užitečné identifikovat faktory, které přispívají k pracovnímu stresu pedagogů. Tomuto tématu se v posledních 15 letech věnovala řada studií, které zkoumaly

zdroje stresu, především pak ty, které souvisí s jejich pracovními podmínkami (Bakker a kol., 2007 [17]; Betoret, 2009 [26]; Chan, 2002). [74]; Collie, Shapka a Perry, 2012 [22]; Hakanen, Bakker a Schaufeli, 2006 [20]; Klassen a kol., 2013 [24]; Montgomery a Rupp, 2005 [75]). Jedním z relevantních závěrů těchto studií je skutečnost, že se četnost výskytu stresu liší v závislosti na jeho zdrojích. Například stres související s aktivitami ve třídě a interakcí se studenty převažuje nad stresem souvisejícím s nedostatečnou mírou podpory ze strany školy a vlády (Antonioniou, Polychroni a Vlachakis, 2006 [71]; Klassen, 2010 [72]). Aby bylo možné v rámci TALIS 2018 hlouběji prozkoumat, co stojí za stresem, byli učitelé a ředitelé škol vyzváni, aby určili míru stresu (*vůbec; do určité míry; poměrně dost; hodně*), která je spojená se specifickými pracovními úkoly / aktivitami. Potenciální zdroje stresu byly rozděleny do tří skupin: (1) *stres z pracovní zátěže*; (2) *stres z chování studentů*; a (3) *stres související s reakcí na požadavky zúčastněných stran*, na základě koncepčního rámce vytvořeného v rámci šetření TALIS 2018 (Ainley a Carstens, 2018 [1]).

Stres z pracovní zátěže

Proč byl sledován stres z pracovní zátěže? Odborná literatura identifikovala pracovní zátěž jako významný zdroj stresu, protože silně souvisí jak s rovnováhou pracovního a soukromého života, tak s vyhořením (Bakker a kol., 2007 [17]; OECD, 2013 [76]). V rámci ukazatele *stresu z pracovní zátěže* bylo vytvořeno pět indikátorů (možných zdrojů stresu):

- *Příliš mnoho administrativní práce;*
- *Příliš mnoho známkování;*
- *Příliš mnoho přípravy na hodinu;*
- *Příliš mnoho vyučovacích hodin;*
- *Další povinnosti kvůli nepřítomným učitelům.*

Učitelé škol určovali míru stresu, která je spojena s danými indikátory. „*Mít příliš mnoho administrativní práce*“ bylo významným zdrojem stresu v průměru pro 49 % učitelů. „*Mít příliš mnoho známkování*“ bylo významným zdrojem stresu pro 41 % učitelů, „*Mít příliš mnoho přípravy na hodinu*“ pro 33 % učitelů, „*Mít příliš mnoho vyučovacích hodin*“ pro 28 % učitelů a „*Mít další povinnosti kvůli nepřítomným učitelům*“ pro 25 % učitelů, viz obrázek II. 2.9, tabulka II. 2.43. Mezi země s nejvyšším podílem učitelů (tj. 50 % a více), kteří dané indikátory spojovali s významným stresem, patří Dánsko, Portugalsko, Jižní Afrika a Spojené arabské emiráty. Naopak mezi země a ekonomiky s nejnižším podílem učitelů (tj. 20 % a méně), kteří dané indikátory spojovali s významným stresem, patří CABA (Argentina), Finsko, Gruzie a Mexiko.

Pokud jde o *administrativní práci*, lze pozorovat velké rozdíly mezi učiteli v závislosti na jejich zkušenostech. Ve 28 ze 48 zemích uvádí administrativní práci jako významný zdroj stresu výrazně menší podíl začínajících učitelů (oproti jejich zkušenějším kolegům) (tabulka II. 2.46). Největší rozdíly byly v tomto ohledu identifikovány v Portugalsku (24 procentních bodů), Francii (18 procentních bodů) a Slovenské republice (17 procentních bodů).

Management / řízení třídy a chování žáků /studentů

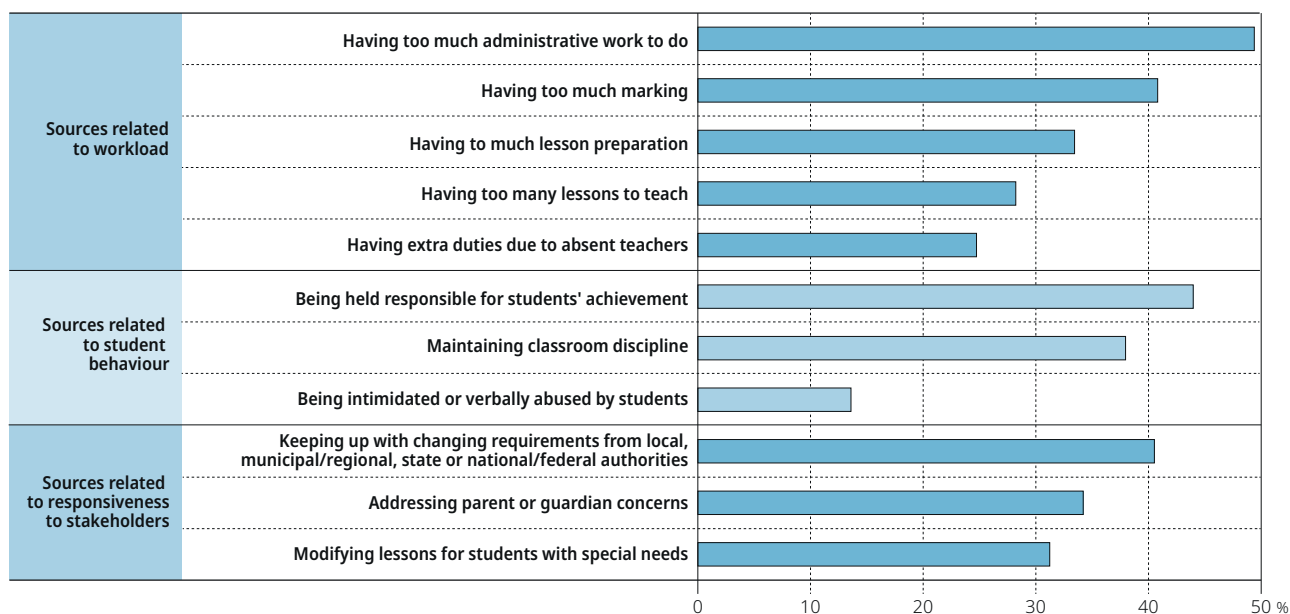
Dalším významným zdrojem stresu může být pro učitele *řízení třídy a chování studentů*. Některé odborné studie dokonce považují rušivé chování žáků za hlavní příčinou psychické zátěže učitelů, viz Hakanen, Bakker

a Schaufeli, 2006 [20]. Výsledky TALIS 2013 navíc ukázaly, že se spokojenost učitelů s prací a jejich sebe-důslednost snížila se zvyšujícím se podílem studentů s poruchami chování (OECD, 2014 [65]). Aby bylo možné identifikovat, jak řízení třídy a chování studentů souvisí s mírou učiteli prožívaného stresu, byly vytvořeny tři indikátory (možné zdroje stresu):

- *Být zodpovědný za výsledky studentů;*
- *Udržování disciplíny ve třídě;*
- *Být studenty zastrašován či slovně napadán.*

Z výsledku šetření vyplývá, že „být odpovědný za výsledky studentů“ bylo zdrojem významného stresu pro 44 % učitelů. „Udržování disciplíny ve třídě“ pro 38 % učitelů a „být studenty zastrašován či slovně napadán“ bylo zdrojem stresu pro 14 % učitelů (obrázek II. 2.9, tabulka II. 2.43). Navíc jsou zjištěny v souladu s výsledky podobně zaměřených výzkumů, které ukázaly, že se typ stresu, který učitelé zažívají, liší podle jejich zkušeností. Začínající učitelé zažívají stres úzce související s *vedením třídy*, zatímco zkušenější učitelé mají tendenci prožívat vyšší úroveň stresu v souvislosti s jejich *pracovní zátěží* (Antoniou, Ploumpi a Ntalla, 2013 [77]; Antoniou, Polychroni a Vlachakis, 2006 [71]).

Obrázek II. 2.9. Zdroje stresu učitelů (procento učitelů nižších středních škol, u nichž jsou zdroje stresu „dost“ nebo „hodně“ následující (průměr OECD-31)²⁵



Zdroj: OECD, TALIS 2018 Database, Table II. 2.43

²⁵ Hodnoty jsou seskupeny podle typu zdroje a v každé skupině jsou seřazeny v sestupném pořadí podle procenta učitelů nižších středních škol, kteří uvádějí, že odpovídající aktivity jsou zdrojem stresu „poměrně dost“ nebo „hodně“.

Reagování na požadavky a potřeby vyvíjejících se vzdělávacích systémů a zúčastněných stran

Konečně poslední sada indikátorů odkazuje na schopnost učitelů *reagovat na požadavky a potřeby vyvíjejících se vzdělávacích systémů a zúčastněných stran*. Dodatečné úkoly generované těmito povinnostmi mohou vytvářet další pracovní tlak na učitele negativně ovlivnit jejich profesní pohodu (Valli a Buese, 2007 [78]). Aby bylo možné identifikovat, jak reagování na požadavky a potřeby vyvíjejících se vzdělávacích systémů a zúčastněných stran souvisí s mírou učitelů prožívaného stresu, byly vytvořeny tři indikátory (možné zdroje stresu)

- *Držet krok s měnícími se požadavky místních, obecních/regionálních, státních nebo národních/federálních úřadů;*
- *Řešit požadavky rodičů nebo zákonných zástupců;*
- *Přizpůsobovat výuku studentům se speciálními potřebami.*

V rámci OECD se v průměru 41 % učitelů domnívá, že „*udržování kroku s měnícími se požadavky místních, obecních / regionálních, státních nebo národních / federálních úřadů*“ je významným zdrojem stresu; 34 % toto zastává v souvislosti s „*řešením požadavků rodičů nebo zákonných zástupců*“. Kromě toho změny ve společenských požadavcích na začlenění studentů se speciálními vzdělávacími potřebami do běžných škol přinesly další požadavky na učitele, například na „*přizpůsobení výuky speciálním vzdělávacím potřebám těchto studentů*“, což 31 % respondentů uvádí jako významný zdroj stresu (obrázek Il. 2.9, tabulka Il. 2.43).

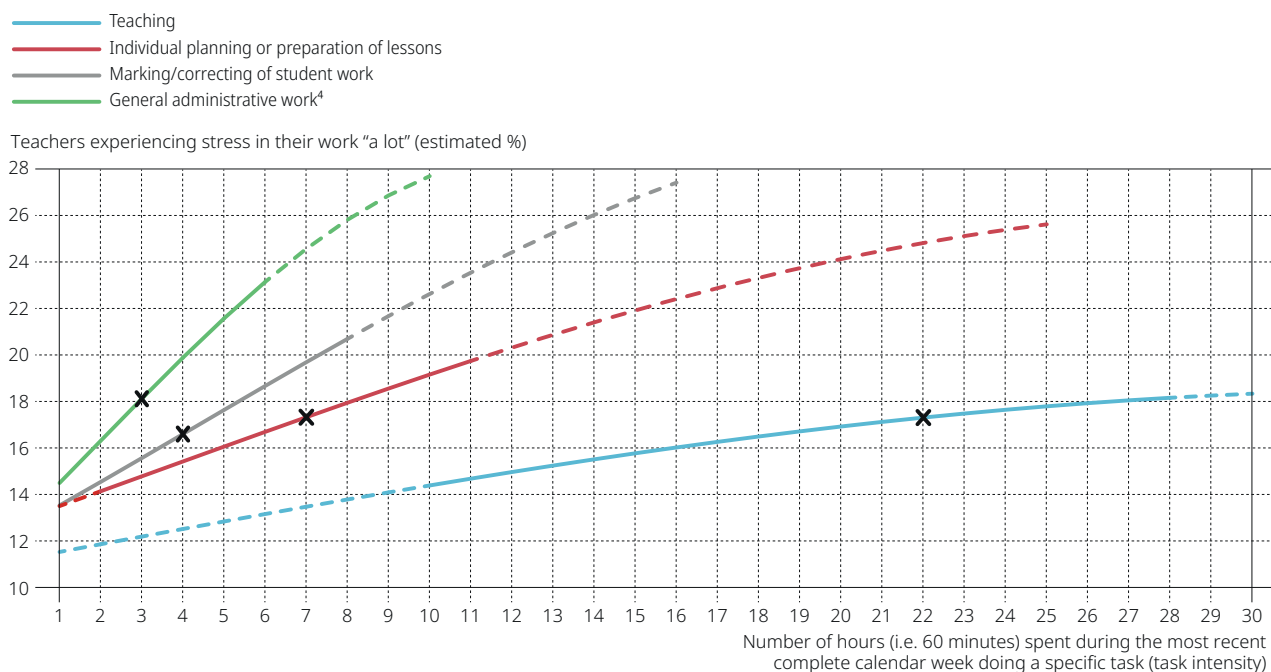
Co se týče **ředitelů** škol, v průměru pro 69 % z nich je významným stresem „*příliš mnoho administrativní práce*“ (Tabulka Il. 2.47). Přitom pro více než 90 % ředitelů je administrativní zátěž stresující na úrovni *poměrně dost* nebo *hodně* v České republice, ve Francouzském společenství v Belgii a v Portugalsku. Dalším významným zdrojem stresu pro ředitele je „*držet krok s měnícími se požadavky úřadů*“ (průměr OECD je 55 %), přičemž nejvyšší hodnoty vykazuje Portugalsko (91 %) a Lotyšsko (82 %). „*Být odpovědný za výsledky studentů*“ je dalším běžným zdrojem stresu vedoucích pracovníků škol (průměr OECD je 46 %). Přitom nejvyšší hodnoty byly identifikovány v Portugalsku (94 %), Lotyšsku (85 %) a Litvě (81 %). V neposlední řadě stres ředitelům generuje i „*řešení požadavků rodičů nebo zákonných zástupců*“ (průměr OECD je 47 %), nejvyšší hodnoty v tomto ukazateli vykazují Portugalsko (88 %) a Itálie (74 %).

Zdá se, že zdroje stresu přinejmenším částečně souvisí s typem školy. Například v průměru 71 % ředitelů veřejných škol uvádí administrativní práci jako významný zdroj stresu, ve srovnání s „*pouze*“ 61 % ředitelů soukromých škol (tabulka Il. 2.50). Tyto rozdíly mohou být způsobeny odlišnostmi v administrativních postupech ve veřejných a soukromých školách a míře jejich byrokratizace (Dronkers a Robert, 2008 [79]). Veřejné školy jsou často vnímány jako byrokratičtější, což může souviset s úrovní stresu jejich ředitelů.

Počet pracovních hodin a stres

Z výzkumů je patrné, že čas a pracovní vytížení učitelů patří mezi hlavní faktory ovlivňující úroveň stresu a pohodu učitelů (Bakker a kol., 2007 [17]; Collie, Shapka a Perry, 2012 [22]; Hakanen, Bakker a Schaufeli, 2006 [20]; Klassen a Chiu, 2010 [80]). Pro analýzy je vhodné používat podrobnější ukazatele pracovní zátěže, jako je počet hodin, které učitelé stráví specifickými činnostmi, plněním úkolů souvisejících s učením, ale také ostatních

Obrázek II. 2.10. Vztah mezi zkušenostmi učitelů se stresem v práci a intenzitou úkolu (odhadované procento učitelů, kteří ve své práci zažívají „hodně“ stresu (průměr OECD-31))^{27 28 29 30}



Zdroj: OECD, TALIS 2018 Database, Tables II. 2.53, II. 2.54, II. 2.55 and II. 2.56.

nepedagogických úkolů (Skaalvik a Skaalvik, 2018 [27]). Učitelé totiž stráví velké množství času administrativními záležitostmi, které by mohly být automatizovány nebo řešeny neprofesionály. Ukazuje se, že tento čas strávený administrativními úkoly může vést k brzkému vyčerpání učitelů (Benham Tye a O'Brien, 2002 [81]).

V rámci šetření TALIS byli učitelé požádáni, aby spočítali množství šedesátiminutových hodin, které strávili konkrétními úkoly v průběhu jejich posledního dokončeného kalendářního týdne. Z dat vyplývá, že v průměru učitelé odpracovali při plnění těchto úkolů celkem 38,8 hodin týdně, přičemž pouze o něco více než polovinu času (20,8 hodin) věnovali samotné výuce, viz tabulka – tabulka I. 2.27 ve výsledcích TALIS 2018 (svazek I³⁰) (OECD 2019 [3]).

26 Poznámka 1: Výsledky binární logistické regrese založené na odpovědích učitelů nižších středních škol.

27 Poznámka 2: „X“ na obrázku představuje podíl učitelů, kteří ve své práci zažívají stres „hodně“, vzhledem k průměrné intenzitě úkolu (průměr OECD-31).

28 Poznámka 3: Kontinuální linie pokrývají 80 % populace nižších sekundárních učitelů v zemích OECD a ekonomikách účastnících se TALIS; přerušované čáry se používají k označení očekávaného procenta učitelů, kteří ve své práci prožívají stres „hodně“ pod a nad 1. a 9. decilem distribucí intenzity úkolu.

29 Poznámka 4: Odhady pro „obecnou administrativní práci“ jsou získány s ohledem na intenzitu úkolu v rozmezí od 0 do 49 hodin.

30 Součet hodin strávených různými úkoly se nemusí rovnat celkovému počtu pracovních hodin, protože učitelé byli na tyto činnosti dotázáni samostatně. Proto by měl být podíl celkové pracovní doby strávené učiteli na každé z hlášených aktivit interpretován velmi opatrně. Je také důležité si

Z dat vyplývá, že mezi nejčastější nepedagogickými úkoly, které učitelé plní patří: „*individuální plánování nebo příprava na vyučování*“ (6,5 hodiny); „*známkování / oprava prací studentů*“ (4,2 hodiny), „*obecné administrativní práce*“ (2,7 hodiny) a „*týmové práce a dialog s kolegy v rámci dané školy*“ (2,7 hodiny) – tabulka I. 2.27, ve výsledcích TALIS 2018 (svazek I) (OECD, 2019 [3]). Přitom čas strávený známkováním a administrativními pracemi se shoduje se zdroji stresu uváděnými učiteli, jako je „*mít příliš mnoho administrativní práce*“ a „*mít příliš mnoho známkování*“. Mezi zeměmi a ekonomikami, které se účastnily šetření TALIS 2018, čas strávený známkováním přesahuje sedm hodin týdně v Šanghaji (Čína) a Singapuru a šest hodin týdně v Kolumbii, Anglii (Spojené království), Portugalsku a Jižní Africe. Pokud jde o administrativní práce, nejvyšší zátěž byla pozorována v Japonsku a Koreji, kde učitelé stráví administrativou alespoň pět hodin týdně, ale také v Austrálii a na Novém Zélandu, kde učitelé tráví tímto typem práce v průměru čtyři hodiny týdně.

Obrázek Il. 2.10 ukazuje vztah mezi dobou strávenou řešením úkolů a stresem učitelů. Vodorovná osa odpovídá počtu hodin, které učitel stráví prováděním konkrétních úkolů a svislá osa odpovídá odhadovanému podílu učitelů (průměr OECD-31), kteří uvádějí, že zažívají vysokou míru stresu. Graf potvrzuje výsledky korelační analýzy, že v průměru 17 % učitelů, kteří strávili 21 hodin výukou, často trpí stresem (tabulka Il. 2.53). Toto procento se pro každou další hodinu výuky příliš neliší, což naznačuje, že stres učitelů jen mírně souvisí s intenzitou výuky. Obrázek Il. 2.10 zároveň ukazuje, že odhadovaný podíl učitelů, kteří uvádějí, že ve své práci hodně zažívají stres, se prudce zvyšuje při plánování výuky, hodnocení studentů a zejména při vykonávání administrativních úkolů (tabulky Il. 2.54, Il. 2.55 a Il. 2.56).

Box II. 2.7. Snižování pracovní zátěže učitelů

Anglie (Spojené království)

V roce 2014 spustilo ministerstvo školství tzv. *Výzvu pracovní zátěže (Workload Challenge)* s cílem řešit objem pracovní zátěže učitelů a podporovat kvalitní vzdělávání. Během online konzultací byly shromážděny návrhy a zpětná vazba o zbytečné a neproduktivní pracovní zátěži (*unnecessary and unproductive workload*) učitelů. Hlavními zdroji zbytečné a neproduktivní pracovní zátěže byla podle respondentů správa dat (*data management*), plánování vyučovacích hodin (*lesson planning*) a neefektivní známkování (*ineffective marking*). Za účelem řešení těchto náročných úkolů a prozkoumání praktických a udržitelných řešení, která by neměla negativní dopad na výsledky studentů, byly vytvořeny tři nezávislé kontrolní skupiny. Zprávy těchto kontrolních skupin byly zveřejněny v březnu 2016. Ministerstvo školství rovněž přijalo řadu opatření k řešení pracovní zátěže učitelů. Tato opatření zahrnovala vydání (březen 2018) praktických nástrojů a informací, které pomohou školám kontrolovat a snižovat pracovní zátěž, zveřejňování příkladů ze škol o tom, co udělaly pro snížení pracovní zátěže, zřízení *Poradní skupiny pro pracovní zátěž (Workload Advisory Group)* pro řešení nadměrné pracovní zátěže plynoucí z velkého množství dat ve školách.

uvědomit, že údaje představují průměry za všechny dotazované učitele, včetně učitelů na částečný úvazek. Přesto je v průměru v rámci OECD podíl na celkové pracovní době strávené výukou velmi podobný u učitelů na plný úvazek (53 %) a učitelů na částečný úvazek (54 %) (databáze OECD TALIS 2018).

Ministerstvo školství rovněž provedlo důkladný výzkum zaměřený na porozumění tomu, jaká je skutečná pracovní doba učitelů s důrazem na jejich pracovní zátěž (zprávy z těchto šetření byly zveřejněny v únoru 2017 a v říjnu 2019). Výsledky šetření pracovní zátěže učitelů (*Teacher Workload Survey*) z roku 2019 naznačují, že mezi lety 2016 a 2019 došlo k redukci deklarované pracovní doby o pět hodin týdně v případě učitelů a středního a vyššího managementu školy. Ve srovnání z šetřením *Workload Challenge* z roku 2014 respondenti v roce 2019 uváděli, že tráví podobné množství času výukou, ale tráví méně času dalšími aktivitami, přičemž snížení počtu hodin věnovaných těmto aktivitám bylo zaznamenáno především v oblastech, na něž bylo zaměřeno úsilí ministerstva školství.

Slovensko

V návaznosti na iniciativu Spojeného království se Slovensko snažilo snížit rozsáhlou administrativní zátěž. V roce 2015 pověřilo ministerstvo školství pracovní skupinu složenou ze zástupců školství (*education representatives*) a úředníků ministerstva, aby učitelům ulehčila administrativní práci. Následně byly tedy některé administrativní procedury zjednodušeny, automatizovány nebo dokonce odstraněny. Země deklarovala svůj závazek řešit problémy s pracovní zátěží prostřednictvím prohlášení ve vládním programu a v prvním akčním plánu *Národního programu reformy pro vzdělávání (2018-19)*.

Zdroje (Anglie): Department for Education, UK (2018[83]), *Reducing school workload*, <https://www.gov.uk/government/collections/reducing-school-workload>.

Zdroje (Slovensko): Ministry of Finance of the Slovak Republic (2019[84]), *National Reform Programme of the Slovak Republic 2019*, <https://www.mfsr.sk/en/finance/institute-financial-policy/strategic-documents/national-reform-program/>.

Co řídí úroveň stresu učitelů

Jak mohou vzdělávací systémy ovlivnit pohodu a úroveň stresu učitelů? Prvním, nicméně velmi důležitým, krokem k zodpovězení této otázky je pochopení, zda je v dané zemi stres fenoménem, který lze vysvětlit rozdíly mezi školami nebo rozdíly mezi učiteli. V závislosti na tomto zjištění musí vzdělávací systémy určit, zda bude efektivnější vypracovat politiky zaměřené na školy nebo na učitele. Za tímto účelem je odhadován podíl rozptylu způsobený rozdíly mezi školami v odpovědích učitelů ohledně vnímání pohody a míry stresu (tj. do jaké míry prožívá ve své práci stres; zda práce ponechává prostor pro jeho osobní čas; dopad stresu na duševní a fyzické zdraví) a míry zvládnutí pracovní zátěže (tj. stres vniklý v důsledku přípravy na vyučovací hodinu a vyučovací hodiny, stres způsobený známkováním, administrativní prací a dalších povinností v důsledku nepřítomnosti učitelů), viz Tabulka II. 2.57.

Výsledky TALIS 2018 ukázaly, že v **pocitu pohody a stresu** učitelů je v průměru pouze 6 % rozdílu způsobeno rozdíly mezi školami (tabulka II. 2.57). Jinými slovy, většina rozdílů v těchto oblastech je způsobena rozdíly mezi učiteli v rámci jednotlivých škol. Přesto je potřeba připomenout, že existují významné rozdíly mezi jednotlivými zeměmi, například 10 % nebo více odlišností lze přičítat vlivu škol v Brazílii, Bulharsku, Kolumbii,

Kazachstánu, Mexiku, Saúdské Arábii, Jižní Africe, Spojených arabských emirátech a Vietnamu, zatímco méně než 3 % odlišností spočívají v rozdílech mezi školami ve Vlámském společenství v Belgii a Nizozemsku. Relativně vyšší úrovně rozptylu mezi školami signalizují, že s úrovní pocitu pohody učitelů mohou souviset i školní faktory.

U stresu plynoucího z **pracovní zátěže** učitelů připadá na rozdíly mezi školami pouze 7 % rozptylu naměřených hodnot (tabulka II. 2.57). Stojí za zmínku, že tyto výsledky se mohou zdát poněkud ne-intuitivní, protože by se dalo očekávat, že stres učitelů plynoucí z pracovní zátěže bude mít silnou vazbu na charakteristiky školy, jako je složení žáků nebo umístění školy. Výsledky však ukazují, že odpovědi učitelů na tyto položky závisí spíše na rozdílech mezi jednotlivými učiteli.

Opět je možné pozorovat významné rozdíly mezi zeměmi. Například 10 % a více z identifikovaného rozptylu připadá na vliv školy v Brazílii, Kolumbii, Dánsku, Estonsku, Gruzii, Ruské federaci, Saúdské Arábii, Jižní Africe, Spojených arabských emirátech a Vietnam, zatímco méně než 3 % rozptylu lze přisoudit rozdílům mezi školami v Austrálii, Vlámském společenství v Belgii, Francouzském společenství v Belgii, Francii, Nizozemsku a Slovinsku. Vliv škol je zvláště vysoký v Dánsku (23 %). V případě systémů s relativně vysokým podílem rozptylu připadajícího na rozdíly mezi školami by bylo vhodné lépe porozumět tomu, jaké jsou charakteristiky škol, které tyto rozdíly vysvětlují, aby bylo možné vypracovat politiky zaměřené na právě ty školy, ve kterých je zvýšené riziko stresu pro učitele.

Velikost rozptylu indikátorů stresu učitelů v rámci škol může mít několik vysvětlení, která by mohla souviset s přidělováním učitelů do různých tříd a k různým skupinám studentů nebo s přiřazenou pracovní zátěží. Dalším možným vysvětlením je možná souvislost s individuálními vlastnostmi učitelů, jako jsou odolnost či používané mechanismy zvládnání nepříznivých situací (Curry a O'Brien, 2012 [85]; Gu a Day, 2007 [86]); Kyriacou, 2001 [67]). Přitom odolnost se chápe jako schopnost učitelů reagovat asertivně a efektivně v nepříznivých situacích, ke kterým dochází na jejich pracovišti (Gu a Day, 2007 [86]). Kvalitativní studie provedená na osmi školách v Adelaide v Austrálii ukázala, jak řada prvků, jako je smysl pro agendu, hrdost na úspěchy a představy o vlastní kompetenci, fungovaly jako ochranné faktory napomáhající zvládnání stresových situací. Studie zároveň zdůraznila význam faktorů na úrovni školy, jako je pečující vedení, které efektivně buduje odolnost zaměstnanců vůči stresovým situacím (Howard a Johnson, 2004 [87]). Ačkoliv odolnost může být individuálním rysem, charakteristiky prostředí mohou tuto vlastnost u učitelů podporovat, aby jim pomohly vyrovnat se s jejich výzvami (Gu a Day, 2007 [86]).

Box II. 2.8. Zdroje stresu pro učitele a vedoucí pracovníky škol, od primárního po vyšší sekundární vzdělávání

V zemích, kde jsou k dispozici údaje, je možné zaznamenat určité odlišnosti ve zdrojích stresu v na různých úrovních vzdělávání, a to jak u učitelů, tak u ředitelů škol.

Učitelé

V jednotlivých zemích a ekonomikách lze pozorovat zajímavé a významné rozdíly ve zdrojích stresu mezi jednotlivými úrovněmi vzdělávacího systému. Například *přízpusobením výuky studentům se speciálními vzdělávacími potřebami* se zdá být pro učitele významným zdrojem stresu, který se však zpravidla na vyšších úrovních

vzdělávacího systému snižuje. V 10 ze 13 zemí a ekonomik s dostupnými údaji učitelé v primárním vzdělávání (oproti kolegům v nižším sekundárním vzdělávání) častěji uváděli, že přizpůsobení výuky studentům se speciálními potřebami je pro ně zdrojem stresu. Největší rozdíly byly pozorovány ve Francii (20 procentních bodů) a Vlámském společenství v Belgii (18 procentních bodů), viz tabulky II. 2.43 a II. 2.44. Obdobně v 9 z 11 zemí s dostupnými údaji učitelé v nižším středním vzdělávání (oproti kolegům ve vyšším středním vzdělávání) v menší míře uváděli, že přizpůsobení výuky studentům se speciálními vzdělávacími potřebami je zdrojem stresu, přičemž největší rozdíl byl v tomto ohledu pozorovaný v Dánsku (30 procentních bodů), viz tabulky II. 2.43 a II. 2.45). Tyto výsledky lze částečně vysvětlit skutečností, že úroveň rozmanitosti studentů s rostoucí úrovní vzdělávání klesá. V 5 z 10 zemí a ekonomik, za které jsou k dispozici údaje pro ISCED 2 a 3 (včetně Dánska), méně učitelů vyučuje ve školách, ve kterých je zapsáno alespoň 10 % studentů se speciálními vzdělávacími potřebami – viz tabulky I. 3. 26, I. 3. 27 a I. 3.28 ve výsledcích TALIS 2018 (svazek I) (OECD, 2019 [3]).

Za významný zdroj stresu učitelů je považováno také řešení požadavků rodičů nebo zákonných zástupců. Přitom tento zdroj stresu je více přítomen na nižších úrovních vzdělávání než na vyšších úrovních. V 8 ze 13 zemí a ekonomik s dostupnými údaji učitelé v primárním vzdělávání ve větší míře než jejich kolegové v nižším sekundárním vzdělávání uvádějí, že řešení požadavků rodičů nebo zákonných zástupců je pro ně významným zdrojem stresu, přičemž největší rozdíl byl pozorován ve Francii (21 procentních bodů), viz tabulky II. 2.43 a II. 2.44. V 9 z 11 zemí učitelé ve středním vzdělávání v menší míře uvádějí, že řešení požadavků rodičů nebo zákonných zástupců je významným zdrojem stresu, přičemž největší rozdíl byl pozorován v Dánsku (34 procentních bodů), viz tabulky II. 2.43 a II. 2.45).

Naproti tomu se zdá, že stres plynoucí z příliš velkého počtu známek spolu se zvyšováním stupně vzdělávání roste. V 8 ze 13 zemí si učitelé v primárním vzdělávání stěžují na známkování jako zdroj stresu méně často než učitelé v sekundárním vzdělávání, přičemž největší rozdíl je zaznamenán v Dánsku (19 procent body) (tabulky II. 2.43 a II. 2.44). Podobně ve 4 z 11 zemí si na stres v důsledku přílišného známkování stěžují učitelé v nižším sekundárním vzdělávání méně často než učitelé ve vyšším sekundárním vzdělávání. Největší rozdíly byly pozorovány v Brazílii (9 procentních bodů) a Dánsku (7 procentních bodů), viz Tabulky II. 2.43 a II. 2.45).

Jak bylo výše uvedeno, zdrojem stresu je pro učitele i vnímání odpovědnosti za výsledky studentů. Přitom bylo zjištěno, že v 7 ze 13 zemí učitelé v primárním vzdělávání častěji než jejich kolegové v nižším sekundárním vzdělávání uváděli, že odpovědnost za výsledky studentů jsou pro ně zdrojem stresu, přičemž největší rozdíl byl patrný ve Francii (24 procentních bodů), viz tabulky II. 2.43 a II. 2.44).

Dalším zdrojem stresu, který stojí za to zdůraznit, je disciplína ve třídě. Pokud jde o srovnání mezi nižším sekundárním vzděláváním a vyšším sekundárním vzděláváním, v 10 z 11 zemí si učitelé vyšších středních škol méně často než učitelé nižších středních škol méně často stěžují, že udržování disciplíny ve třídě je zdrojem stresu. Největší rozdíl byl pozorován v Portugalsku (13 procentních bodů), viz tabulky II. 2.43 a II. 2.45).

Ředitelé škol

Na rozdíl od učitelů nebyla u ředitelů škol zaznamenána téměř žádná jednoznačná souvislost mezi vnímáním stresu a úrovní vzdělávacího systému, na které působí. Nicméně za zmínku stojí některé výsledky analýz. V 5

ze 13 zemí s dostupnými údaji ředitelé působící na primární úrovni vzdělávání uvádějí méně často než jejich kolegové z nižšího sekundárního vzdělávání, že *udržování školní kázně* je pro ně zdrojem stresu, přičemž největší rozdíl byl pozorován ve vlámské komunitě Belgie (19 procentních bodů) (tabulky II. 2.47 a II. 2.48).

Srovnání ředitelů na nižším a vyšším sekundárním vzděláváním většinou nezvýrazňuje významné rozdíly. Pouze ve Slovinsku ředitelé vyššího sekundárního vzdělávání uvádějí pět zdrojů stresu v menší míře než jejich kolegové z nižšího sekundárního vzdělávání, a to: „řešení požadavků rodičů nebo zákonných zástupců“ (39 procentních bodů), „udržování kroku s měnícími se požadavky místních, obecních / regionálních, státní nebo národní / federální orgány“ (rozdíl 28 procentních bodů), „mít další povinnosti kvůli chybějícím zaměstnancům školy“ (13 procentních bodů), „integrace studentů se speciálními potřebami“ (12 procentních bodů) a „být zastrašován nebo slovně napadán studenty“ (6 procentních bodů), viz tabulky II. 2.47 a II. 2.49.

Riziko dobrovolných odchodů učitelů z profese

Dobrovolné odchody učitelů z profese (*attrition*) se staly závažným problémem, který ohrožuje stabilitu minimálně několika vzdělávacích systémů (Viac a Fraser, 2020 [6]). Na rozdíl od fluktuace (která se týká učitelů, kteří opouštějí danou školu), dobrovolné odchody učitelů, pro které se v odborné literatuře používá termín *attrition*, se vztahují na učitele, kteří opouštějí učitelkou profesi (Borman a Dowling, 2008 [16]; Bradley, Green a Leeves, 2007 [88]).

Dobrovolné odchody učitelů z profese mohou mít nepříznivý dopad na vzdělávání studentů (Borman a Dowling, 2008 [16]; Ronfeldt, Loeb a Wyckoff, 2013 [89]), například mohou nežádoucím způsobem ovlivnit výsledky studentů tím, že budou mít negativní vliv na klima školy a implementaci obsahu vzdělávání (Guin, 2004 [90]). Kromě toho mohou vést k vážným problémům způsobeným nedostatkem učitelů, a to zejména v případě, že tento jev postihne znevýhodněné školy (Boe a Cook, 2006 [91]; Ingersoll, 2001 [92]). Dobrovolné odchody učitelů z profese jsou rovněž velmi finančně nákladné, protože odcházející učitele je třeba nahradit jinými kvalifikovanými učiteli, což může být pro vzdělávací systémy velmi nákladné (Barnes, Crowe a Schaefer, 2007 [93]). Navíc finanční prostředky, které jinak mohly být využity v jiných oblastech vzdělávání, musí být v důsledku neplánovaných odchodů učitelů využity na kompenzaci tohoto problému. A konečně, dobrovolné odchody učitelů z profese mohou mít negativní dopad i na efektivitu školy, která musí investovat čas i zdroje do integrace nových pracovníků do organizace a kultury školy (Darling-Hammond a Sykes, 2003 [94]).

V rámci TALIS 2018 byly položeny otázky, které mohou fungovat jako proxy pro měření pravděpodobnosti dobrovolných odchodů učitelů z profese a jsou schopny zachytit tento jev a poskytnout celkový obraz o této situaci. Proxy ukazatelem rizika odchodu učitelů z profese je záměr učitelů setrvat v učitelství. Učitelé i ředitelé byli dotázáni, kolik dalších let by rádi pokračovali ve své práci. Přestože je tento ukazatel ovlivněn věkem respondentů, v důsledku blížícího se odchodu do důchodu u nejstarších z nich, může stále poskytovat užitečné informace o kariérních plánech nebo aspiracích učitelů. Při interpretaci výsledků je však důležité mít na paměti, že TALIS 2018 neposkytuje informace o důvodech, proč učitelé nebo ředitelé škol nechtějí nadále setrvat

ve svých profesích. Je možné, že ačkoliv učitelé a ředitelé oznámí, že mají v plánu ukončit svoji práci relativně brzy, mohou chtít v této profesi pokračovat v jiné funkci, například v týmu vedení školy nebo v roli mimo školu, například v místní nebo národní správě nebo v pedagogickém výzkumu. Bez ohledu na to, jaké plány mohou mít učitelé a ředitelé, indikátor poskytuje představu o tom, kdy učitelé očekávají, že přestanou pracovat ve svých třídách nebo, v případě ředitelů, kdy přestanou mít na starosti vedení školy. Toto poskytuje užitečné informace pro vzdělávací systémy, které se budou muset připravit na to, jak tyto odcházející učitele nahradit.

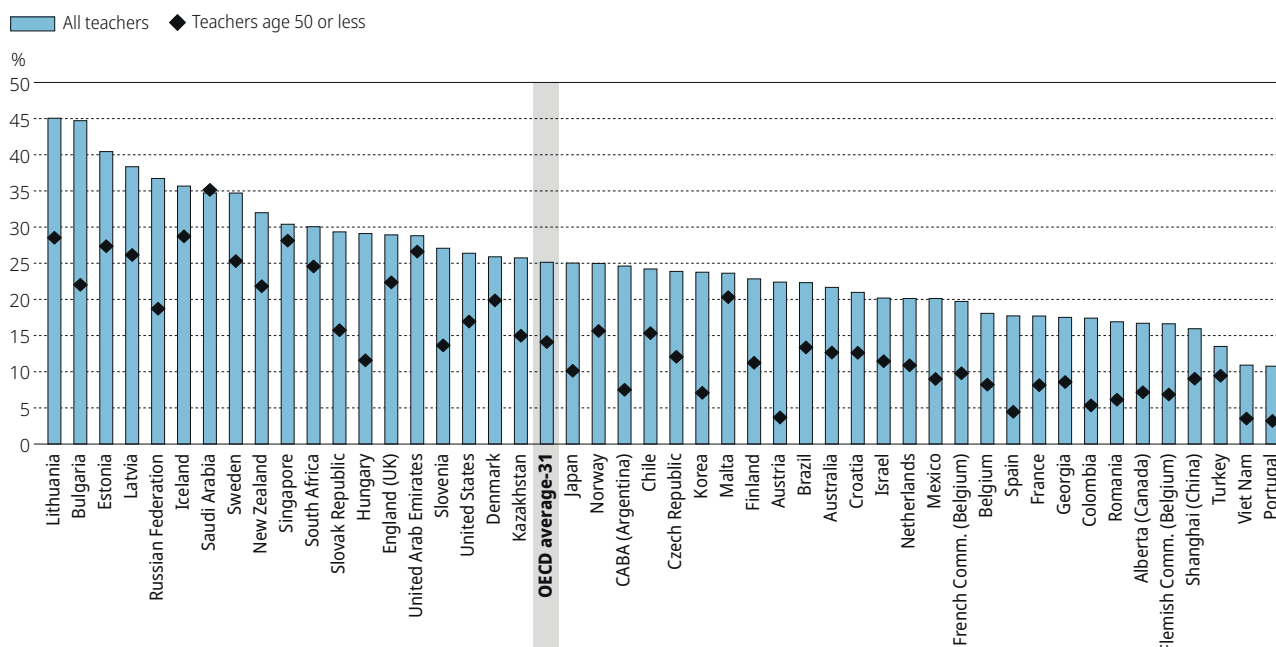
Dotázaní **učitelé** v průměru uvádějí, že by chtěli nadále pracovat na své pozici dalších 15 let (tabulka II. 2.61). Vzhledem k tomu, že je průměrný věk učitelů 44 let (OECD, 2019 [3]), dalších 15 let práce na této pozici znamená, že učitelé v průměru plánují setrvat ve své profesi téměř do důchodového věku. Výsledky v jednotlivých zemích se však liší. Například v Litvě učitelé plánují setrvat v profesi v průměru 9 dalších let, zatímco ve Vlámském společenství v Belgii 19 let. **Ředitelé** v průměru plánují pracovat na své pozici dalších osm let (tabulka II. 2.62). Vzhledem k tomu, že v rámci OECD je průměrný věk ředitelů 52 let (OECD, 2019 [3]), lze obdobně jako u učitelů předpokládat, že si přejí zůstat na své pozici téměř do důchodového věku. Přitom nejkratší dobu plánují na své pozici zůstat ředitelé v Koreji, kteří udávali pouze další 3 roky, nejdéle pak ředitelé v Dánsku, Finsku a Spojených státech, kteří chtějí setrvat ve své práci dalších 11 let.

Aby bylo možné identifikovat země a ekonomiky, které se potýkají s největšími riziky úbytku pedagogické pracovní síly, byly realizovány analýzy, které vycházejí z procenta učitelů, kteří chtějí v příštích pěti letech odejít z profese, což v rámci OECD uvádí v průměru 25 % učitelů (obrázek II. 2.11, tabulka II. 2.63). Mezi země a ekonomiky, ve kterých je toto procento zvláště vysoké (tj. 40 % a více) patří Litva (45 %), Bulharsko (45 %) a Estonsko (40 %). Do určité míry by bylo možné tato vysoká procenta plánovaných odchodů z učitelé profese vysvětlit průměrným věkem učitelů. Všechny tři jmenované země totiž mají populaci učitelů starší než je průměr OECD – viz tabulka I. 3.1 ve výsledcích TALIS 2018 (svazek I) (OECD, 2019 [3]). Existuje rovněž mírná pozitivní korelace na úrovni jednotlivých zemí mezi podílem učitelů, kteří chtějí ukončit výuku, a podílem učitelů ve věku nad 50 let (korelační koeficient, $r = 0,44$). To lze chápat jako součást běžného životního cyklu pracovních sil učitelů v každé zemi.

Další relevantní zjištění lze získat provedením analýzy počtu let, po které si učitelé a ředitelé přejí zůstat na svých pozicích, a to podle jejich věku. Aby se zdůraznila potenciální rizika odchodu a snížilo se riziko zkrácení způsobené plány učitelů odcházejících z profese kvůli odchodu do důchodu, následující analýza omezila vzorek na učitele ve věku do 50 let. V průměru 14 % učitelů mladších 50 let chce opustit profesi během příštích pěti let (obrázek II. 2.11, tabulka II. 2.63). Přitom v Estonsku, na Islandu, v Litvě, Saúdské Arábii, Singapuru a ve Spojených arabských emirátech je to více než 25 % učitelů, zatímco v Rakousku, Portugalsku a Vietnamu vyjádřilo toto přání pouhých 5 % nebo méně učitelů.

Vysoký podíl mladých učitelů, kteří chtějí v příštích pěti letech opustit svoji práci, může být problematický, protože může pro země a ekonomiky představovat neočekávaný nedostatek učitelů. Podíl učitelů mladších 35 let, kteří chtějí v příštích pěti letech odejít z profese, je obzvláště vysoký v Estonsku (41 %) a Singapuru (40 %), protože může představovat vážné výzvy vzhledem k tomu, že průměrný věk učitelů je 50 let (OECD, 2019 [3]) (obrázek II. 2.11, tabulka II. 2.63). Vyšší procento mladých učitelů, kteří si přejí v příštích pěti letech ukončit

Obrázek II. 2.11. Učitelé, kteří chtějí odejít z učitelství během příštích pěti let (procento učitelů nižších středních škol, kteří chtějí v příštích pěti letech odejít z učitelství)³¹



Zdroj: OECD, TALIS 2018 Database, Table II. 2.63

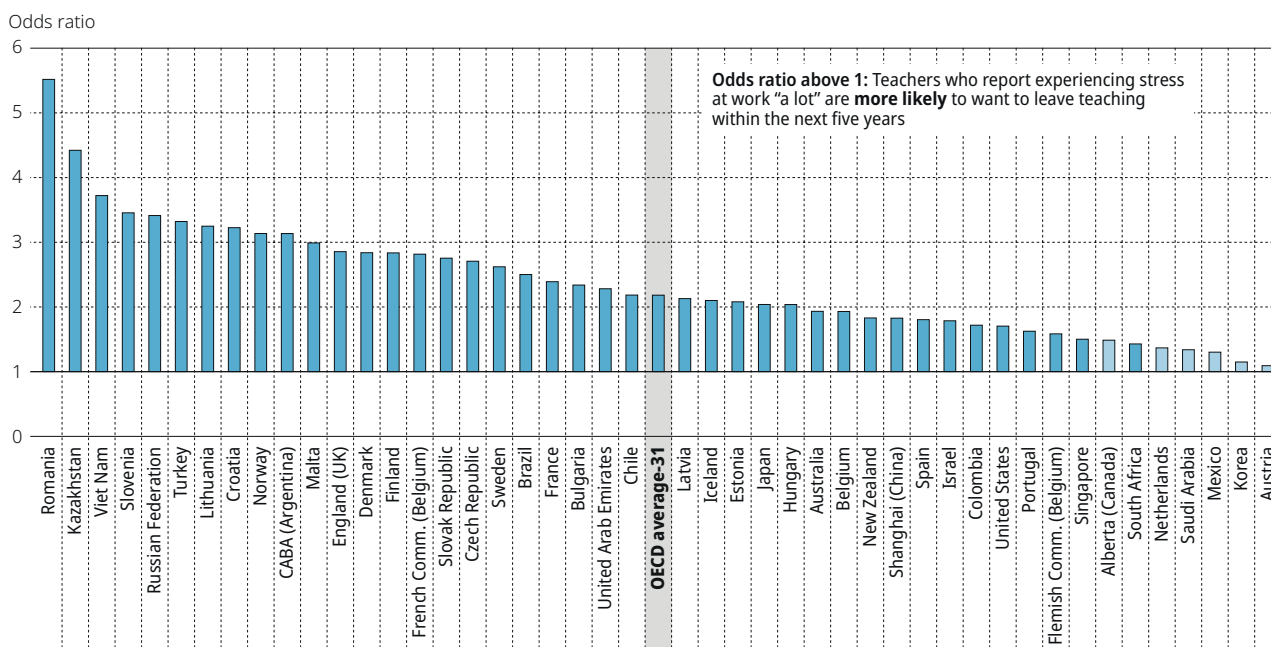
výuku, může být indikátorem profesních aspirací, kariérního postupu a možností mobility zakotvených v každém vzdělávacím systému. Zda se opravdu tyto potenciální problémy promítnou do skutečného nedostatku učitelů, bude záviset na schopnosti každého systému nahradit tyto učitele v konkrétních školách.

Z analýzy dat je dále patrné, že mezi učitelé do 50 let chtějí v příštích pěti letech opustit učiteléskou profesi spíše učitelé působící v městských školách než učitelé ve vesnických školách (tabulka II. 2.66). Toto platí jak pro průměr pro všechny země OECD, tak pro 12 zemí a ekonomik participujících na šetření TALIS, pro které existují relevantní údaje. Zeměmi a ekonomikami s obzvláště velkými rozdíly jsou USA (rozdíl 17 procentních bodů), Nový Zéland (rozdíl 12 procentních bodů) a Jižní Afrika a Švédsko (obě s rozdílem 10 procentních bodů). Opačný vzorec lze najít v Litvě.

Jaké hlavní faktory charakterizují učitelé, kteří chtějí opustit svoji práci? Nejprve byla provedena analýza, zda existuje souvislost mezi mírou pocíťovaného stresu a záměrem učitelů odejít v příštích pěti letech z profese. Existující výzkumy skutečně naznačují, že úroveň stresu může hrát důležitou roli v rozhodnutí učitelů odejít z profese (Kyriacou, 2001 [67]). Obrázek II. 2.12 (tabulka II. 2.67) ukazuje, že učitelé, kteří uvádějí, že ve své

31 Země a ekonomiky jsou seřazeny v sestupném pořadí podle procenta učitelů nižšího sekundárního vzdělávání, kteří chtějí v příštích pěti letech ukončit výuku.

Obrázek II. 2.12. Vztah mezi touhou opustit učitelství během příštích pěti let a prožíváním stresu v práci (pravděpodobnost, že budou chtít v příštích pěti letech opustit učitelství související s prožíváním stresu v práci na úrovni „hodně“)³²



Zdroj: OECD, TALIS 2018 Database, Table II. 2.67.

práci často zažívají stres, si s větší pravděpodobností přejí profesi během příštích pěti let opustit. To platí jak v průměru ve všech zemích OECD, tak v téměř všech zemích a ekonomikách účastnících se šetření TALIS, pro které existují dostupné údaje (po kontrole věku, pohlaví, zkušeností učitelů na aktuální škole, typu smlouvy a charakteristikách třídy). Výjimkami z tohoto vzorce jsou Alberta (Kanada), Rakousko, Korea, Mexiko, Nizozemsko, Saúdská Arábie a Vietnam.

Školy však mohou mít schopnost omezit negativní vliv stresu na odchody učitelů. Jak bylo popsáno výše, mechanismy zvládnání stresu umožňují učitelům zmírnit škodlivé následky stresu (Curry a O'Brien, 2012 [85]; Gu a Day, 2007 [86]; Kyriacou, 2001 [67]). Výzkumy naznačují, že motivace, pracovní angažovanost a sebevědomí jsou schopny vybalancovat vztah mezi stresem a touhou opustit povolání (Collie, Shapka a Perry, 2012 [22]; Gu a Day, 2007 [86]; Klassen et al., 2013 [24]; Skaalvik a Skaalvik, 2018 [27]). Dále ukázaly, že při udržení učitelů v profesi hrají klíčovou roli také pracovní podmínky a podpora školy (Bakker et al., 2007 [17]; Borman a Dowling, 2008 [16]; Hakanen, Bakker a Schaufeli, 2006 [20]). Zdá se, že zejména úroveň autonomie a vzájemné spolupráce hraje důležitou roli při zlepšování pohody učitelů (Chan, 2002 [74]; Collie a Martin, 2017 [19]; Desrumaux et al., 2015 [23]; Hakanen, Bakker a Schaufeli, 2006 [20]). Za účelem zohlednění vlivu

32 Statisticky významné hodnoty jsou označeny tmavším tónem (viz příloha B). Země a ekonomiky jsou seřazeny v sestupném pořadí podle pravděpodobnosti, že budou chtít během příštích pěti let z výuky v souvislosti se stresem v práci „hodně“ odejít.

těchto mediačních faktorů byla do původního regresního modelu přidána celá řada dalších indikátorů. Aby byla zohledněna individuální motivace a *sebedůvěra*, model zkoumal vztah mezi tím, jak je učitelé profese ve společnosti oceňována (jako proxy proměnná motivace k profesi učitele), a indikátory měřící *sebedůvěru*. Aby byla zohledněna podpora školy, jako je autonomie učitelů a vzájemná spolupráce mezi nimi, byly do modelu přidány proměnné, které měří spolupráci učitelů, a další, které měří spokojenost učitelů s rozsahem autonomie, které se jim dostává. Dalším indikátorem byla také účast nových učitelů a jejich uvádění do praxe a účast v efektivních programech profesní rozvoje, což sloužilo jako míra podpory práce učitele. Nakonec model použil indikátor spokojenosti s prací (tabulky II.2.68 a II.2.69)

Obrázek II.2.13 ukazuje, že po zohlednění pracovní spokojenosti, podpory školy, motivace a *sebedůvěry* přestává být vztah mezi stresem a záměrem odejít z profese v příštích pěti letech statisticky významný v 18 zemích a ekonomikách TALIS. Podrobný pohled na souvislost mezi těmito ukazateli a záměrem učitelů odejít ze školství v příštích pěti letech ukazuje, že tato ztráta statistické významnosti vztahu mezi stresem a záměrem odejít z práce je způsobena přidáním indikátoru spokojenosti s prací do modelu (Tabulky II. 2.68 a II. 2.69). Ve 42 zemích a ekonomikách TALIS platí, že čím vyšší je úroveň spokojenosti s prací, tím méně je pravděpodobné, že učitelé vyjádří záměr opustit svou práci v příštích pěti letech

Skutečnost, že ostatní proměnné použité v modelu nevykazují významný vliv ve většině zemí a ekonomik účastnících se šetření TALIS, lze vysvětlit tím, jak úzce souvisí s konceptem samotné spokojenosti s prací. Tato kapitola odhalila pozitivní souvislost mezi vnímáním hodnoty profese a *sebedůvěrou* a pracovní spokojenosti (tabulky II. 2.7, II. 2.24 a II. 2.25). Jinými slovy, v těchto 18 zemích je spokojenost s prací bez ohledu na úroveň stresu hlavním faktorem podmiňujícím plány učitelů odejít z profese. Výsledek celkově naznačuje klíčovou roli, kterou může hrát spokojenost s prací při udržení učitelů v této profesi.

V jiných 18 zemích a ekonomikách zúčastněných na šetření TALIS zůstává vztah mezi stresem a záměrem ukončit výuku v příštích pěti letech významný i po zohlednění pracovní spokojenosti, podpory školy, motivace a vlastní efektivity (obrázek II. 2.13, tabulky II. 2.68 a II. 2.69). Jinými slovy, v těchto 18 zemích a ekonomikách hraje míra prožívání stresu stále významnou roli v tom, zda učitelé plánují odejít z profese v příštích pěti letech. Skutečnost, že vztah mezi stresem a plány na odchod v těchto zemích a ekonomikách stále přetrvává i po zohlednění podpůrných opatření, naznačuje, že v těchto zemích je třeba brát úroveň stresu učitelů vážně.

Box II. 2.9. Riziko odchodů z profese, od primárního po vyšší sekundární vzdělávání

Ve 3 ze 13 zemí a ekonomik s dostupnými údaji chtějí učitelé mladší 50 let působící v primárním vzdělávání odejít do pěti let z profese relativně častěji než jejich kolegové na nižším sekundárním vzdělávání. Rozdíly se pohybují mezi 3 procentními body (CABA [Argentina] a Vietnam) a 5 procentními body (Turecko). Naproti tomu v 5 ze 13 zemí a ekonomik s dostupnými údaji je možné pozorovat opačný trend. Přitom nejvyšší rozdíly (5 procentních bodů nebo více) vykazují Anglie (Spojené království) a Švédsko (6, respektive 7 procentních bodů). Vlámské společenství Belgie, Dánsko, Francie a Spojené arabské emiráty nevykazují žádné významné rozdíly (tabulka II. 2.64).

Ve 3 z 11 zemí s dostupnými údaji si přeje opustit profesi během příštích pěti let vyšší podíl učitelů (ve věku 50 let nebo méně) působících ve vyšším sekundárním vzdělávání než učitelům v nižším sekundárním vzdělávání. Největší rozdíl je pozorován v Turecku (6 procentních bodů), následovaném Chorvatskem a Portugalskem (3 a 2 procentní body). Pouze Vietnam vykazuje opačný vzorec. Alberta (Kanada), Brazílie, Dánsko, Slovinsko, Švédsko a Spojené arabské emiráty nevykazují žádné významné rozdíly (tabulka II. 2.65).

Rozdíly v plánech učitelů ve věku do 50 mohou odrážet různé profily učitelů mezi vzdělávacími úrovněmi, jakož i různé pracovní podmínky charakteristické pro každou vzdělávací úroveň (tabulky II. 2.64 a II. 2.65).

Odkazy

Ainley, J. and **R. Carstens** (2018), "Teaching and Learning International Survey (TALIS) 2018 Conceptual Framework", *OECD Education Working Papers*, No. 187, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/799337c2-en>. [1]

Akiba, M. (ed.) (2013), *Teacher Reforms around the World: Implementations and Outcomes*, Emerald Publishing Limited, Bingley. [2]

Antoniou, A., A. Ploumpi and **M. Ntalla** (2013), "Occupational stress and professional burnout in teachers of primary and secondary education: The role of coping strategies", *Psychology*, Vol. 4/3A, pp. 349-355, <http://dx.doi.org/10.4236/psych.2013.43A051>. [77]

Antoniou, A., F. Polychroni and **A. Vlachakis** (2006), "Gender and age differences in occupational stress and professional burnout between primary and high-school teachers in Greece", *Journal of Managerial Psychology*, Vol. 21/7, pp. 682-690, <http://dx.doi.org/10.1108/02683940610690213>. [71]

Bakker, A. et al. (2007), "Job resources boost work engagement, particularly when job demands are high", *Journal of Educational Psychology*, Vol. 99/2, pp. 274-284, <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.99.2.274>. [17]

Barber, M. and **M. Mourshed** (2007), *How the World's Best-Performing School Systems Come Out on Top*, McKinsey, Washington, DC, <https://www.mckinsey.com/industries/social-sector/our-insights/how-the-worlds-best-performing-school-systems-come-out-on-top>. [7]

Barnes, G., E. Crowe and **B. Schaefer** (2007), *The Costs of Turnover in Five Districts. A Pilot Study*, National Commission on Teaching and America's Future, Washington, DC. [93]

Benham Tye, B. and **L. O'Brien** (2002), "Why are experienced teachers leaving the profession?", *Phi Delta Kappan*, Vol. 84/1, pp. 24-32, <https://doi.org/10.1177/003172170208400108>. [81]

Betoret, F. (2009), "Self-efficacy, school resources, job stressors and burnout among Spanish primary and secondary school teachers: A structural equation approach", *Educational Psychology*, Vol. 29/1, pp. 45-68, <http://dx.doi.org/10.1080/01443410802459234>. [26]

Boe, E. and **L. Cook** (2006), "The chronic and increasing shortage of fully certified teachers in special and general education", *Exceptional Children*, Vol. 72/4, pp. 443-460, <http://dx.doi.org/10.1177/001440290607200404>. [91]

Borman, G. and **N. Dowling** (2008), "Teacher attrition and retention: A meta-analytic and narrative review of the research", *Review of Educational Research*, Vol. 78/3, pp. 367-409, <http://dx.doi.org/10.3102/0034654308321455>. [16]

Bradley, S., C. Green and **G. Leeves** (2007), "Worker absence and shirking: Evidence from matched teacher-school data", *Labour Economics*, Vol. 14/3, pp. 319-334, <http://dx.doi.org/10.1016/j.labeco.2006.05.002>. [88]

Brief, A. and **H. Weiss** (2002), "Organizational behavior: Affect in the workplace", *Annual Review of Psychology*, Vol. 53/1, pp. 279-307, <http://dx.doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135156>. [51]

Butt, G. and **A. Lance** (2005), "Secondary teacher workload and job satisfaction: Do successful strategies for change exist?", *Educational Management Administration & Leadership*, Vol. 33/4, pp. 401-422, <http://dx.doi.org/10.1177/1741143205056304>. [57]

Cano-Garcia, F., E. Padilla-Muñoz and **M. Carrasco-Ortiz** (2005), "Personality and contextual variables in teacher burnout", *Personality and Individual Differences*, Vol. 38/4, pp. 929-940, <http://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2004.06.018>. [29]

Caprara, G. et al. (2003), "Efficacy beliefs as determinants of teachers' job satisfaction", *Journal of Educational Psychology*, Vol. 95/4, pp. 821-832, <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.95.4.821>. [49]

Chan, D. (2002), "Stress, self-efficacy, social support, and psychological distress among prospective Chinese teachers in Hong Kong",

- Educational Psychology: An International Journal of Experimental Education Psychology*, Vol. 22/5, pp. 557-569, <http://dx.doi.org/10.1080/0144341022000023635>. [74]
- Cochran-Smith, M.** (2004), "The problem of teacher education", *Journal of Teacher Education*, Vol. 55/4, pp. 295-299, <http://dx.doi.org/10.1177/0022487104268057>. [18]
- Cognard-Black, A.** (2004), "Will they stay, or will they go? Sex-atypical work among token men who teach", *The Sociological Quarterly*, Vol. 45/1, pp. 113-139, <https://www.jstor.org/stable/4120769>. [34]
- Collie, R.** and **A. Martin** (2017), "Teachers' sense of adaptability: Examining links with perceived autonomy support, teachers' psychological functioning, and students' numeracy achievement", *Learning and Individual Differences*, Vol. 55, pp. 29-39, <http://dx.doi.org/10.1016/j.lindif.2017.03.003>. [19]
- Collie, R., J. Shapka** and **N. Perry** (2012), "School climate and social-emotional learning: Predicting teacher stress, job satisfaction, and teaching efficacy", *Journal of Educational Psychology*, Vol. 104/4, pp. 1189-1204, <http://dx.doi.org/10.1037/a0029356>. [22]
- Cropley, M.** and **L. Millward Purvis** (2003), "Job strain and rumination about work issues during leisure time: A diary study", *European Journal of Work and Organizational Psychology*, Vol. 12/3, pp. 195-207, <http://dx.doi.org/10.1080/13594320344000093>. [73]
- Crossman, A.** and **P. Harris** (2006), "Job satisfaction of secondary school teachers", *Educational Management Administration and Leadership*, Vol. 34/1, pp. 29-46, <http://dx.doi.org/10.1177/1741143206059538>. [58]
- Curry, J.** and **E. O'Brien** (2012), "Shifting to a wellness paradigm in teacher education: A promising practice for fostering teacher stress reduction, burnout resilience, and promoting retention", *Ethical Human Psychology and Psychiatry*, Vol. 14/3, pp. 178-191, <http://dx.doi.org/10.1891/1559-4343.14.3.178>. [85]
- Darling-Hammond, L.** et al. (2017), *Empowered Educators: How High-Performing Systems Shape Teaching Quality Around the World*, Jossey-Bass, San Francisco. [8]
- Darling-Hammond, L.** and **G. Sykes** (2003), "Wanted: A national teacher supply policy for education: The right way to meet the 'highly qualified teacher' challenge", *Education Policy Analysis Archives*, Vol. 11/3, <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v11n33.2003>. [94]
- Department for Education, UK** (2018), *Reducing school workload*, <https://www.gov.uk/government/collections/reducing-school-workload> (accessed on 9 January 2020). [83]
- Desrumaux, P.** et al. (2015), "The impact of job demands, climate, and optimism on well-being and distress at work: What are the mediating effects of basic psychological need satisfaction?", *European Review of Applied Psychology*, Vol. 65/4, pp. 179-188, <http://dx.doi.org/10.1016/j.erap.2015.06.003>. [23]
- Diener, E.** and **L. Tay** (2015), "Subjective well-being and human welfare around the world as reflected in the Gallup World Poll", *International Journal of Psychology*, Vol. 50/2, pp. 135-149, <http://dx.doi.org/10.1002/ijop.12136>. [70]
- Dinham, S.** and **C. Scott** (1998), "A three domain model of teacher and school executive career satisfaction", *Journal of Educational Administration*, Vol. 36/4, pp. 362-378, <http://dx.doi.org/10.1108/09578239810211545>. [59]
- Dolton, P.** et al. (2018), *Global Teacher Status: Index 2018*, Varkey Foundation, London, <https://www.varkeyfoundation.org/media/4867/gtsindex-13-11-2018.pdf>. [31]
- Dronkers, J.** and **P. Robert** (2008), "Differences in scholastic achievement of public, private government-dependent, and private independent schools: A cross-national analysis", *Educational Policy*, Vol. 22/4, pp. 541-577, <http://dx.doi.org/10.1177/0895904807307065>. [79]
- Eurydice** (2004), "The teaching profession in Europe: profile, trends and concerns. Report IV: Keeping teaching attractive for the 21st century. General lower secondary education", *Key Topics in Education in Europe*, Volume 3, No. D/2004/4008/11, Eurydice European Unit, Brussels, <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/e144c9aa-7f1d-4b4c-8d-04-20ceea50274c/language-en/format-PDF/source-112428651> [40]

- Federici, R.** and **E. Skaalvik** (2012), "Principal self-efficacy: Relations with burnout, job satisfaction and motivation to quit", *Social Psychology of Education*, Vol. 15, pp. 295-320, <http://dx.doi.org/10.1007/s11218-012-9183-5>. [56]
- Fuller, C., A. Goodwyn** and **E. Francis-Brophy** (2013), "Advanced skills teachers: Professional identity and status", *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, Vol. 19/4, pp. 463-474, <http://dx.doi.org/10.1080/13540602.2013.770228>. [30]
- García-Mainar, I., V. Montuenga** and **G. García-Martín** (2018), "Occupational prestige and gender-occupational segregation", *Work, Employment and Society*, Vol. 32/2, pp. 348-367, <http://dx.doi.org/10.1177/0950017017730528>. [32]
- Goldhaber, D.** et al. (2015), "Crossing the border? Exploring the cross-state mobility of the teacher workforce", *Educational Researcher*, Vol. 44/8, pp. 421-431, <http://dx.doi.org/10.3102/0013189X15613981>. [60]
- Guerrero, S.** (ed.) (2017), *Pedagogical Knowledge and the Changing Nature of the Teaching Profession*, Educational Research and Innovation, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264270695-en>. [45]
- Guin, K.** (2004), "Chronic teacher turnover in urban elementary schools", *Education Policy Analysis Archives*, Vol. 12/42, pp. 1-25, <https://doi.org/10.14507/epaa.v12n42.2004>. [90]
- Gu, Q.** and **C. Day** (2007), "Teachers resilience: A necessary condition for effectiveness", *Teaching and Teacher Education*, Vol. 23/8, pp. 1302-1316, <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2006.06.006>. [86]
- Hakanen, J., A. Bakker** and **W. Schaufeli** (2006), "Burnout and work engagement among teachers", *Journal of School Psychology*, Vol. 43/6, pp. 495-513, <http://dx.doi.org/10.1016/j.jsp.2005.11.001>. [20]
- Han, S., F. Borgonovi** and **S. Guerrero** (2018), "What motivates high school students to want to be teachers? The role of salary, working conditions, and societal evaluations about occupations in a comparative perspective", *American Educational Research Journal*, Vol. 55/1, pp. 3-39, <http://dx.doi.org/10.3102/0002831217729875>. [46]
- Hanushek, E., J. Kain** and **S. Rivkin** (2004), "Why public schools lose teachers", *The Journal of Human Resources*, Vol. XXXIX/2, pp. 326-354, <http://dx.doi.org/10.3368/jhr.XXXIX.2.326>. [64]
- Hargreaves, A.** (2000), "Four ages of professionalism and professional learning", *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, Vol. 6/2, pp. 151-182, <http://dx.doi.org/10.1080/713698714>. [13]
- Hargreaves, L.** (2009), "The status and prestige of teachers and teaching", in Saha, L. and A. Dworkin (eds.), *The International Handbook of Research on Teachers and Teaching*, Springer, Boston, MA, https://doi.org/10.1007/978-0-387-73317-3_13. [12]
- Howard, S.** and **B. Johnson** (2004), "Resilient teachers: resisting stress and burnout", *Social Psychology of Education*, Vol. 7/4, pp. 399-420, <https://doi.org/10.1007/s11218-004-0975-0>. [87]
- Hoyle, E.** (2001), "Teaching: Prestige, status and esteem", *Educational Management Administration & Leadership*, Vol. 29/2, pp. 139-152, <http://doi.org/10.1177/0263211X010292001>. [14]
- Ingersoll, R.** (2001), "Teacher turnover and teacher shortages: An organizational analysis", *American Educational Research Journal*, Vol. 38/3, pp. 499-534, <https://doi.org/10.3102/00028312038003499>. [92]
- Ingersoll, R.** and **G. Collins** (2018), "The status of teaching as a profession", in Ballantine, J., J. Spade and J. Stuber (eds.), *Schools and Society: A Sociological Approach to Education*, Pine Forge Press/Sage Publications, Thousand Oaks, CA, https://repository.upenn.edu/gse_pubs/221. [10]
- IWEPS** (2019), *Baromètre social de la Wallonie : Spécial démocratie et institutions wallonnes*, <https://www.iweps.be/barometre-social-dewallonnie-special-democratie-institutions-wallonnes/>. [43]
- Jerrim, J.** and **S. Sims** (2019), *The Teaching and Learning International Survey (TALIS) 2018: Research Report*, Department for Education, UK / UCL, Institute of Education, <https://www.gov.uk/government/publications/teachers-in-primary-and-secondary-schools-talis-2018>. [82]
- Kardos, S.** and **S. Johnson** (2007), "On their own and presumed expert: New teachers' experiences with their colleagues", *Teachers College Record*, Vol. 109/9, pp. 2083-2106, <http://tcrecord.org/Content.asp?ContentID=12812>. [52]

- Klassen, R.** (2010), "Teacher stress: The mediating role of collective efficacy beliefs", *The Journal of Educational Research*, Vol. 103/5, pp. 342-350, <http://dx.doi.org/10.1080/00220670903383069>. [72]
- Klassen, R.** and **M. Chiu** (2010), "Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress", *Journal of Educational Psychology*, Vol. 102/3, pp. 741-756, <http://dx.doi.org/10.1037/a0019237>. [80]
- Klassen, R.** et al. (2013), "Preservice teachers' work stress, self-efficacy, and occupational commitment in four countries", *European Journal of Psychology of Education*, Vol. 28/4, pp. 1289-1309, <http://dx.doi.org/10.1007/s10212-012-0166-x>. [24]
- Kyriacou, C.** (2001), "Teacher stress: Directions for future research", *Educational Review*, Vol. 53/1, pp. 27-35, <http://dx.doi.org/10.1080/00131910120033628>. [67]
- Lee, K., J. Carswell** and **N. Allen** (2000), "A meta-analytic review of occupational commitment: Relations with person- and work-related variables", *Journal of Applied Psychology*, Vol. 85/5, pp. 799-811, <http://dx.doi.org/10.1037/0021-9010.85.5.799>. [53]
- Lortie, D.** (1975), *School Teacher: A Sociological Inquiry*, University of Chicago Press, Chicago, IL. [47]
- Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse** (2019), *Bulletin officiel spécial n° 10 du 14 novembre 2019: Lignes directrices de gestion ministérielles relatives à la mobilité des personnels du ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse*, https://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=146650. [66]
- Ministry of Education and Research, Republic of Estonia** (2015), *OECD Review of Policies to Improve the Effectiveness of Resource Use in Schools: Country Background Report, Estonia*, Estonian Ministry of Education and Research, Republic of Estonia, http://www.oecd.org/education/school/EST_Country_background_report_final_30.11.15_Version2.pdf. [39]
- Ministry of Education and Research, Republic of Estonia** (2014), *Estonian Lifelong Learning Strategy 2020*, Ministry of Education and Research, Republic of Estonia, <https://www.hm.ee/en/estonian-lifelong-learning-strategy-2020>. [38]
- Ministry of Finance** (2015), *Budgetpropositionen för 2015: Prop. 2014/15:1 [Budget bill for 2015]*, Ministry of Finance, Stockholm, <https://www.regeringen.se/rattsliga-dokument/proposition/2014/10/prop.-2014151>. [36]
- Ministry of Finance of the Slovak Republic** (2019), *National Reform Programme of the Slovak Republic 2019*, Ministry of Finance of the Slovak Republic, <https://www.mfsr.sk/en/finance/institute-financial-policy/strategic-documents/national-reform-program/>. [84]
- Montgomery, C.** and **A. Rupp** (2005), "A meta-analysis for exploring the diverse causes and effects of stress in teachers", *Canadian Journal of Education*, Vol. 28/3, pp. 458-486, <http://dx.doi.org/10.2307/4126479>. [75]
- Mostafa, T.** and **J. Pál** (2018), "Science teachers' satisfaction: Evidence from the PISA 2015 teacher survey", *OECD Education Working Papers*, No. 168, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/1ecdb4e3-en>. [21]
- Ng, W.** et al. (2009), "Affluence, feelings of stress, and well-being", *Social Indicators Research*, Vol. 94/2, pp. 257-271, <http://dx.doi.org/10.1007/s11205-008-9422-5>. [69]
- OECD** (2019), *Education Policy Outlook 2019: Working Together to Help Students Achieve their Potential*, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/2b8ad56e-en>. [62]
- OECD** (2019), *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*, TALIS, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>. [3]
- OECD** (2019), *Working and Learning Together: Rethinking Human Resource Policies for Schools*, OECD Reviews of School Resources, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/b7aaf050-en>. [9]
- OECD** (2018), *Effective Teacher Policies: Insights from PISA*, PISA, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264301603-en>. [4]

OECD (2014), *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*, TALIS, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264196261-en>. [65]

OECD (2013), *How's Life? 2013: Measuring Well-being*, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264201392-en>. [76]

OECD (2011), *Lessons from PISA for the United States, Strong Performers and Successful Reformers in Education*, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264096660-en>. [63]

OECD (2005), *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*, Education and Training Policy, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264018044-en>. [5]

Pérez-Díaz, V. and **J. Rodríguez** (2014), "Teachers' prestige in Spain: Probing the public's and the teachers' contrary views", *European Journal of Education: Research Development and Policy*, Vol. 49/3, pp. 365-377, <http://dx.doi.org/10.1111/ejed.12087>. [41]

Price, H. and **J. Collett** (2012), "The role of exchange and emotion on commitment: A study of teachers", *Social Science Research*, Vol. 41/6, pp. 1469-1479, <http://dx.doi.org/10.1016/j.ssresearch.2012.05.016>. [54]

Price, H. and **K. Weatherby** (2018), "The global teaching profession: How treating teachers as knowledge workers improves the esteem of the teaching profession", *School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice*, Vol. 29/1, pp. 113-149, <http://dx.doi.org/10.1080/09243453.2017.1394882>. [11]

Renzulli, L., H. Macpherson Parrott and **I. Beattie** (2011), "Racial mismatch and school type: Teacher satisfaction and retention in charter and traditional public schools", *Sociology of Education*, Vol. 84/1, pp. 23-48, <http://dx.doi.org/10.1177/0038040710392720>. [48]

Ronfeldt, M., S. Loeb and **J. Wyckoff** (2013), "How teacher turnover harms student achievement", *American Educational Research Journal*, Vol. 50/1, pp. 4-36, <http://dx.doi.org/10.3102/0002831212463813>. [89]

Santiago, P. et al. (2016), *OECD Reviews of School Resources: Slovak Republic 2015*, OECD Reviews of School Resources, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264247567-en>. [61]

Schaufeli, W., M. Leiter and **C. Maslach** (2009), "Burnout: 35 years of research and practice", *Career Development International*, Vol. 14/3, pp. 204-220, <http://dx.doi.org/10.1108/13620430910966406>. [68]

Schleicher, A. (2018), *Valuing our Teachers and Raising their Status: How Communities Can Help*, International Summit on the Teaching Profession, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264292697-en>. [15]

Skaalvik, E. and **S. Skaalvik** (2018), "Job demands and job resources as predictors of teacher motivation and well-being", *Social Psychology of Education*, Vol. 21/5, pp. 1251-1275, <http://dx.doi.org/10.1007/s11218-018-9464-8>. [27]

Skaalvik, E. and **S. Skaalvik** (2016), "Teacher stress and teacher self-efficacy as predictors of engagement, emotional exhaustion, and motivation to leave the teaching profession", *Creative Education*, Vol. 7/13, pp. 1785-1799, <http://dx.doi.org/10.4236/ce.2016.713182>. [25]

Smak, M. and **D. Walczak** (2017), "The prestige of the teaching profession in the perception of teachers and former teachers", *Edukacja, An Interdisciplinary Approach*, Vol. 5, pp. 22-40, <http://dx.doi.org/10.24131/3724.170502>. [42]

Somech, A. and **R. Bogler** (2002), "Antecedents and consequences of teacher organizational and professional commitment", *Educational Administration Quarterly*, Vol. 38/4, pp. 555-577, <http://dx.doi.org/10.1177/001316102237672>. [55]

Stromquist, N. (2018), *The Global Status of Teachers and the Teaching Profession*, Education International, Brussels, http://ei-ie-al.org/sites/default/files/docs/2018_ei_research_statusofteachers_eng_final.pdf. [35]

Swedish National Agency for Education (2015), *An Assessment of the Situation in the Swedish School System 2015: Summary of Report 421*, Skolverket, Stockholm, <https://www.skolverket.se/download/18.6bfaca41169863e6a65b-ba5/1553966393937/pdf3551.pdf>. [37]

Tschannen-Moran, M. and **A. Hoy** (2001), "Teacher efficacy: Capturing an elusive construct", *Teaching and Teacher Education*, Vol. 17/7, pp. 783-805, [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1). [50]

Valli, L. and **D. Buese** (2007), "The changing roles of teachers in an era of high-stakes accountability", *American Educational Research Journal*, Vol. 44/3, pp. 519-558, <http://dx.doi.org/10.3102/0002831207306859>. [78]

Verhoeven, J. et al. (2006), "Public perceptions of teachers' status in Flanders", *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, Vol. 12/4, pp. 479-500, <http://dx.doi.org/10.1080/13450600600644350>. [44]

Viac, C. and **P. Fraser** (2020), "Teachers' well-being: A framework for data collection and analysis", *OECD Education Working Papers*, No. 213, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/c36fc9d3-en>. [6]

Weiss, E. (1999), "Perceived workplace conditions and first-year teachers' morale, career choice commitment, and planned retention: A secondary analysis", *Teaching and Teacher Education*, Vol. 15/8, pp. 861-879, [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(99\)00040-2](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(99)00040-2). [28]

Williams, C. (1992), "The glass escalator: Hidden advantages for men in the 'female' professions", *Social Problems*, Vol. 39/3, pp. 253-267, <https://doi.org/10.2307/3096961>. [33]

Kapitola 3: Poskytování jistých, flexibilních a uznávaných pracovních míst učitelům a vedoucím pracovníkům škol

Kapitola 3 popisuje pracovní podmínky učitelů a vedoucích pracovníků škol, včetně procesů jejich hodnocení a jejich spokojenosti s nimi. Kapitola začíná diskusí o jistotě učitelského povolání, práci na částečný úvazek a působení učitelů na více školách. Poté hodnotí postupy formálního hodnocení učitelů v zemích a ekonomikách, které se zúčastnily mezinárodního šetření *Teaching and Learning (TALIS)*. V závěru kapitoly se diskutuje o spokojenosti učitelů a ředitelů s jejich platy a dalšími pracovními podmínkami.

Hlavní zjištění

Všechna níže uváděná hlavní zjištění vycházejí z výsledků šetření *Teaching and Learning (TALIS)* a údajů získaných v zemích a ekonomikách OECD, které v tomto šetření participovaly.

- Podíl učitelů, kteří uvádějí, že jsou zaměstnání na dobu určitou, je v zemích a ekonomikách OECD účastnících se mezinárodního šetření *Teaching and Learning (TALIS)* v průměru menší než 20 %, ovšem mezi učiteli do 30 let je tento podíl mnohem vyšší (zhruba 50 %). Mezi těmi, kteří uvádějí, že pracují na částečný úvazek, je obecně vyšší podíl učitelek, mladších učitelů a učitelů pracujících v soukromých školách.
- Podíl učitelů, kteří uvádějí, že pracují na částečný úvazek, se od roku 2013 významně zvýšil v 15 z 32 zemí a ekonomik s dostupnými údaji a snížil pouze ve dvou zemích/ekonomikách.
- V přibližně jedné třetině zemí mají učitelé, kteří pracují na dobu určitou kratší než jeden rok, tendenci se při výuce cítit méně jistí (*less confident*). Totéž platí pro učitele pracující na částečný úvazek (*part time*).
- Důsledky, které plynou z hodnocení učitelů se v zemích a ekonomikách účastnících se programu TALIS různí. Například v letech 2013 až 2018 se významně zvýšil podíl učitelů pracujících ve školách, ve kterých se hodnocení učitelů odrazilo v jejich ohodnocení, v navýšení jejich platu nebo v udělení odměny/bonusu.
- Hodnocení učitelů (*teacher appraisal*) mnohem pravděpodobněji ovlivní kariéru učitele, má-li vedení školy administrativní pravomoce k přijímání relevantních rozhodnutí. Například podíl učitelů, u kterých může výsledek hodnocení učitelů ovlivnit zvýšení jejich platu nebo přiznání finančního bonusu, je ve školách, ve kterých manažeři nemají dostatečný prostor ovlivnit platy učitelů pouze 30 %, v porovnání s 55 % ve školách, ve kterých manažeři na toto mají mandát.
- Jen menšina učitelů (39 %) a ředitelů (47 %) uvádí, že jsou spokojeni s platem, který dostávají za svoji práci. Přitom spokojenost s platem je vyšší v soukromých školách, a to zejména v případě ředitelů. Naproti tomu dvě třetiny všech učitelů a ředitelů uvádějí, že jsou spokojeni s ostatními podmínkami svého zaměstnání.

- Učitelé, kteří jsou podporováni v dalším / kontinuálním profesním rozvoji (*continuous professional development*), a kteří se podílejí na správě školy, mají tendenci být spokojenější s pracovními podmínkami, a to ve velké většině zemí a ekonomik s dostupnými údaji, které se účastnily programu TALIS 2018. Přitom učitelé, kteří jsou spokojenější se svými pracovními podmínkami, chtějí méně často přestoupit na jinou školu.

Úvod do kapitoly

Pracovní podmínky představují širokou škálu charakteristik, které určují kvalitu práce. Zahrnují odměňování, pracovní dobu a smluvní ujednání (*contractual arrangements*), fyzické a sociální prostředí práce (*physical and social environment of the job*), intenzitu práce (*work intensity*), vyhlídky na kariérní růst (*career growth prospects*), autonomii zaměstnanců (*employee autonomy*), účast na rozhodování (*participation in decision making*), týmovou práci a důvěru (*teamwork and trust*). Dobré pracovní podmínky jsou důležité pro pracovníky, podniky i společnosti. Jsou pozitivně spojovány se zdravím, pohodou, rozvojem dovedností a produktivitou (Cazes, Hijzen a Saint-Martin, 2015 [1]; Eurofound and International Labour Organisation, 2019 [2]). V případě učitelů přispívá kvalitní pracovní prostředí k jejich motivaci (*motivation*), angažovanosti (*engagement*) a pohodě (*well-being*), což je zásadní pro podporu efektivního vzdělávacího prostředí (*effective learning environments*), viz Bascia a Rottmann, 2011 [3]; Gomendio, 2017 [4]; Robalino Campos a Körner, 2005 [5]; Viacand Fraser, 2020 [6]. Dnes již nelze od kvalitních pracovních míst očekávat pouze dobré platy a vyhlídky na kariérní růst, je třeba poskytovat i příležitosti k naplňování pracovních ambicí, ocenit přínos pro komunitu a poskytovat konstruktivní zpětnou vazbu a příležitosti pro vzdělávání a profesionální rozvoj (Cazes, Hijzen a Saint-Martin, 2015 [1]).

Řada vzdělávacích systémů nicméně nedokáže finančně či profesně ocenit efektivní učitele, a to částečně proto, že je velmi obtížné změřit jejich efektivitu (Crehan, 2016 [7]). Přitom pečlivě navržené systémy hodnocení mohou pomoci zlepšit způsoby, jakými lze ocenit úsilí a kompetenci učitelů, což je cestou k získání spokojenějších a motivovanějších učitelů (Crehan, 2016 [7]; OECD, 2013 [8]; Isoré, 2009 [9]). Tato kapitola pojednává o systémech hodnocení, jejichž účelem je poskytovat formální hodnocení učitelů (*formal evaluations of teachers*) s cílem informovat o jejich profesním rozvoji nebo rozhodnutích o jejich kariéře. Neformální zpětná vazba (*informal feedback*) od kolegů, vedení školy nebo jiných zdrojů je popsána v Kapitole 4.

Kapitola 3 se zaměřuje především na objektivní ukazatele pracovních podmínek učitelů, především na prvky jejich pracovní pohody, tj. na jistotu jejich zaměstnání¹ (*job security*), časovou flexibilitu práce (*time flexibility*) a procesy jejich hodnocení (*evaluation processes*), viz Viac a Fraser, 2020² [6]. Zajímá se také o spo-

1 Jistota zaměstnání představuje míru pravděpodobnosti, že si jednotlivec udrží svoji práci. Zaměstnání s vysokou mírou jistoty zaměstnání jsou taková, kdy má jedinec vykonávající tuto práci pouze malou šanci, že ji ztratí.

2 Podle Viaca a Fräsera (2020) se moderní vzdělávací systémy vyvíjejí v kontextu rostoucího nedostatku učitelů, jejich časté fluktuace a nízké atraktivitu učiteléské profese. Viac a Fraser (2020) upozorňují, že je v současné době naléhavě nutné lépe porozumět pohodě (*well-being*) učitelů a jeho dopadům na výuku a učení. Pracovní dokument výše zmíněných autorů navrhuje komplexní koncepční rámec pro analýzu pracovní pohody učitelů a vztahu

kojenost učitelů s některými z těchto objektivních pracovních podmínek (platem a dalšími podmínkami zaměstnání). Nakonec popisuje, jak se tyto ukazatele liší mezi jednotlivými skupinami učitelů (např. podle jejich věku a pohlaví) a mezi školami (např. v soukromých a veřejných školách a školách působících ve znevýhodněných oblastech) a v neposlední řadě zkoumá, jak tyto ukazatele souvisí se *sebedůvěrou* (*self-efficacy*) učitelů a jejich fluktuací (*turnover*). Tato kapitola doplňuje Kapitolu 2, která se zaměřuje na subjektivní ukazatele pracovních podmínek, například jak učitelé a ředitelé vnímají prestiž svého povolání, jak jsou spokojeni se svojí prací a pracovními podmínkami.

Zajištění dobrých pracovních podmínek pro všechny školy a pro všechny učitele a ředitele je důležité pro docílení jejich pocitu pohody a pro efektivní fungování vzdělávacích systémů. Dobré pracovní podmínky mezi školami pomáhají naplňovat tyto cíle:

- **Přilákat dobré uchazeče k učitelské profesi** (*Attract good candidates to the teaching profession*). Pokud jsou pracovní podmínky atraktivní, jedinci všech věkových skupin jsou více motivováni k tomu, aby se zapsali do programů vzdělávajících budoucí učitele, jsou více motivováni k tomu, aby žádali o registraci/certifikaci být učitelem a aby se ucházeli o učitelské povolání. Nábor talentovaných osob k učitelské profesi je nezbytnou podmínkou pro zajištění kvalitní výuky a je naléhavým problémem v mnoha zemích OECD (OECD, 2019 [10]; OECD, 2005 [11]).
- **Udržet dobré učitele** (*Retain good teachers*). Dobré pracovní podmínky zlepšují pracovní pohodu (*well-being*) učitelů a jejich ochotu zůstat v profesi, a to zejména ve školách, které působí ve znevýhodněných oblastech, a které zároveň mívají nejzávažnější problémy související s udržením kvalitních učitelů (Viacand Fraser, 2020 [6]). Udržení učitelů v profesi je zásadní, a to zvláště, čelíme-li nedostatku kvalifikovaných učitelů, což je problém mnoha zemí OECD (OECD, 2019 [10]) (tabulka I. 3.63). Udržet si učitele navíc znamená dát jim příležitost zlepšit svoji efektivitu praxí získanými zkušenostmi. Zkušenosti pomáhají učitelům zvládnout jejich složitou a komplexní práci, což potenciálně zvyšuje jejich schopnost podporovat učení studentů (Berliner, 2001 [12]; Ladd and Sorensen, 2017 [13]; Melnick and Meister, 2008 [14]).
- **Zlepšit motivaci a sebedůvěru učitelů** (*Improve teachers' motivation and self-efficacy*). Dobré pracovní podmínky mohou u učitelů vyvolat pocit, že si společnosti jejich přínosu pro komunitu váží. Zároveň mohou pomoci snížit úroveň jejich stresu, a to zejména pokud mají zároveň finanční a pracovní jistotu a prostor sladit svoje pracovní závazky ve škole se závazky mimo školu. Pocit pohody a motivovanosti pomáhá učitelům efektivně vykonávat jejich práci a přispívat k učení studentů (Leithwood a McAdie, 2010 [15]).
- **Poskytnout správné pobídky pro kariérní a profesní rozvoj** (*Provide the right incentives for career and professional Development*). Adekvátní hodnocení silných a slabých stránek učitelů (*teachers' strengths and weaknesses*) spojené s dobrými příležitostmi pro jejich kariérní postup (nebo diferenciaci) a podpora kontinuálního profesního rozvoje pomáhá učitelům profesně se rozvíjet a najít práci, která bude co nejlépe vyhovovat jejich zájmům, znalostem a dovednostem (Crehan, 2016 [7]; OECD, 2019 [10]).

mezi pracovní pohodu a kvalitou výuky. Autoři nejprve definují pracovní pohodu učitelů jako koncept složený ze čtyř klíčových komponent: (1) fyzické a duševní pohody (*physical and mental well-being*), (2) kognitivní pohody (*cognitive well-being*), (3) subjektivní pohody (*subjective well-being*) a (4) sociální pohody (*social well-being*). Následně zkoumají, jak mohou pracovní podmínky na systémové i školní úrovni ovlivnit *well-being* učitelů, a to jak pozitivně, tak negativně. Dále představují analytický plán, jak analyzovat ukazatele *well-beingu* učitelů, a porovnat výsledky s dalšími nástroji OECD.

Ve většině vzdělávacích systémů to jsou vlády, kdo stanovuje rámec a finance pro zaměstnávání a kariérní postupy většiny učitelů a ředitelů (OECD, 2019 [10]), zároveň mají vlády příležitost utvářet pracovní podmínky ve školách, což ovšem zahrnuje i realizaci určitých kompromisů (*trade-offs*). Například platy zaměstnanců představují téměř 80 % celkových nákladů na vzdělávání v základním, středním a postsekundárním neterciárním vzdělávání (OECD, 2019 [16]). Snahy zvýšit finanční ohodnocení učitelů a ředitelů, společně se snahou zajistit platy prostřednictvím smluv na dobu neurčitou (*permanent contracts*), mohou být v protikladu se snahou omezovat náklady a zajistit flexibilitu vládních výdajů. Dalším příkladem je, že systémy hodnocení učitelů (*teacher appraisal systems*) mají za cíl stimulovat profesionální rozvoj učitelů a učinit z nich učitele odpovědné za svůj výkon. Rozvojová funkce hodnocení však funguje jen v kontextu, v němž nejsou vnější ohrožení tohoto rozvoje. Toto může být narušeno, pokud jsou hodnocení příliš úzce spojena s vysokou mírou zodpovědností, která je na učitele kladena (*high-stakes accountability*), viz OECD, 2013, s. 333 [8].

Vzhledem k obtížné rovnováze, kterou musí vlády dosáhnout, aby dostály stanovených cílů, neexistuje univerzální přístup k navrhování politik týkajících se pracovních podmínek učitelů. Jednotlivé vlády musí brát v úvahu kontext a silné a slabé stránky svých vzdělávacích systémů.

Vzhledem k tomu, že tato kapitola shrnuje mezinárodní údaje o objektivních ukazatelích pracovních podmínek učitelů a ředitelů, začíná diskusí o jistotě práce, práci na částečný úvazek a práci na více školách. Poté se obrací k hodnocení výkonu učitelů a roli hodnocení v kariérním postupu učitelů. Kapitola mimo jiné hodnotí spokojenost učitelů a ředitelů škol s jejich platem a dalšími pracovními podmínkami. Nicméně další aspekty pracovních podmínek učitelů jsou řešeny v jiných kapitolách této zprávy³.

Jistota zaměstnání a časová flexibilita ve školách

Atraktivita učitelské profese alespoň z části souvisí s tím, jaké pracovní podmínky jsou učitelům nabízeny (Béteille a Evans, 2019 [17]; Gomendio, 2017 [4]). Přitom atraktivnější pracovní místa mohou pomoci přilákat talentovanější jedince a udržet v profesi ty, kteří v ní aktuálně působí, což zároveň vytváří prostor a příležitost pro učení se prostřednictvím zkušeností, spolupráce s ostatními a prostřednictvím dalšího vzdělávání. To je žádoucí jev, protože řada studií poukazuje na skutečnost, že zkušenější učitelé mají tendenci lépe zvládat svoji práci (Berliner, 2001 [12]; Ladd and Sorensen, 2017 [13]; Melnick and Meister, 2008 [14]) a jsou v průměru při práci se studenty efektivnější než začínající učitelé (Abbiati, Argentin a Gerosa, 2017 [18]; Kini a Podolsky, 2016 [19]; Papay a Kraft, 2015 [20]).

Kromě platu, o kterém TALIS neshromažďuje žádné přímé informace, má na atraktivitu pracovních míst učitelů vliv i jistota povolání, možnost práce na částečný úvazek a možnost mít paralelně více pracovních smluv, které umožňují práci na více školách. Každá z těchto charakteristik má určité pozitivní i negativní aspekty. I když je jistota

3 O využití času učitelů pojednává Kapitola 2 prvního svazku TALIS 2018, prestiží učitelské profese se věnuje Kapitola 2 tohoto druhého svazku, spolupráci učitelů se zabývá Kapitola 4 tohoto svazku a jejich účast na rozhodování Kapitole 5 tohoto svazku.

zaměstnání pro učitele žádoucím jevem, je zřejmé, že snižuje flexibilitu vlád a škol při využívání lidských zdrojů (Bertoni a kol., 2018 [21]; Bruns, Filmer a Patrinos, 2011 [22]). Práce na částečný úvazek umožňuje učitelům a ředitelům snížit svoji pracovní zátěž a trávit více času se svojí rodinou nebo jinými preferovanými aktivitami, ovšem za určitých okolností může dobrovolná i nedobrovolná⁴ práce na částečný úvazek omezovat kariérní postup a negativně ovlivňovat výši důchodu (OECD, 2017 [23]; OECD, 2010 [24]). Možnost pracovat na více školách může učitelům dávat příležitost pracovat nad rámec svého úvazku a umožnit školám sdílet zdroje (Bertoni a kol., 2018 [21]; OECD, 2019 [10]), zároveň ovšem zvyšuje nároky na učitele, což potenciálně zkracuje čas, který má k dispozici pro spolupráci s dalšími učiteli a na další cenné pracovní činnosti, které se váží k dané profesi (OECD, 2019 [10]).

Tato část textu pojednává o některých kompromisech spojených s výše zmíněnými pracovními podmínkami učitelů a předkládá důkazy o jejich četnosti výskytu v zemích a ekonomikách participujících na šetření TALIS 2018.

Učitelé s pracovní smlouvou na dobu určitou

Pracovní smlouva na dobu určitou (*fixed-term employment contract*) je smlouvou se stanovenou dobou trvání. V případě, že vyprší platnost této smlouvy, mohou učitelé pokračovat v práci pro daného zaměstnavatele pouze v případě, že dojde k jejímu prodloužení. Pro školy a školské úřady mohou mít tyto typy pracovních smluv určité výhody. Například jim umožňují flexibilněji reagovat na změny v organizačních i vzdělávacích potřebách (Bertoni a kol., 2018 [21]; Bruns, Filmer a Patrinos, 2011 [22]). Zároveň školám dávají příležitost vyhodnotit dovednosti začínajících učitelů a jejich schopnost zapadnout do prostředí školy ještě předtím, než obdrží smlouvu na dobu neurčitou (*permanent contract*) (OECD, 2019 [10]).

Nicméně zaměstnávání učitelů na dobu určitou je zároveň z podstaty věci spojeno s určitým stupněm nejistoty a nepředvídatelnosti, což může být zdrojem napětí a v konečném důsledku bránit některým jedincům v optimálním fungování (De Cuyper, De Witte a Van Emmerik, 2011 [25]). Navíc, koexistují-li paralelně i jiné typy pracovních smluv, může dojít ke vzniku dvojího trhu práce, ve kterém mají různí učitelé různá zákonná práva, což potenciálně snižuje jejich příležitosti i pobídky ke spolupráci a dalšímu profesnímu rozvoji. Přitom je zřejmé, že nejistota zaměstnání může mít negativní dopad i na studenty, kteří nemohou předem vědět, se kterými učiteli budou v blízké budoucnosti přicházet do styku a jednat (OECD, 2019 [10]).

Pracovní smlouvy na dobu určitou se ovšem mohou v různých vzdělávacích systémech výrazně lišit (například délkou trvání) a mohou mít různé dopady na učitele, ale i samotné vzdělávací systémy. I když mohou být některé pracovní smlouvy na dobu určitou odrazovým můstkem k trvalému pracovnímu poměru, a to aniž by byly nutně spojeny s pracovním napětím nebo se negativně odrážely v efektivitě pracovníků, jiné nemusí přinášet žádné vyhlídky na budoucí práci u stávajícího zaměstnavatele (De Cuyper, De Witte a VanEmmerik, 2011 [25]).

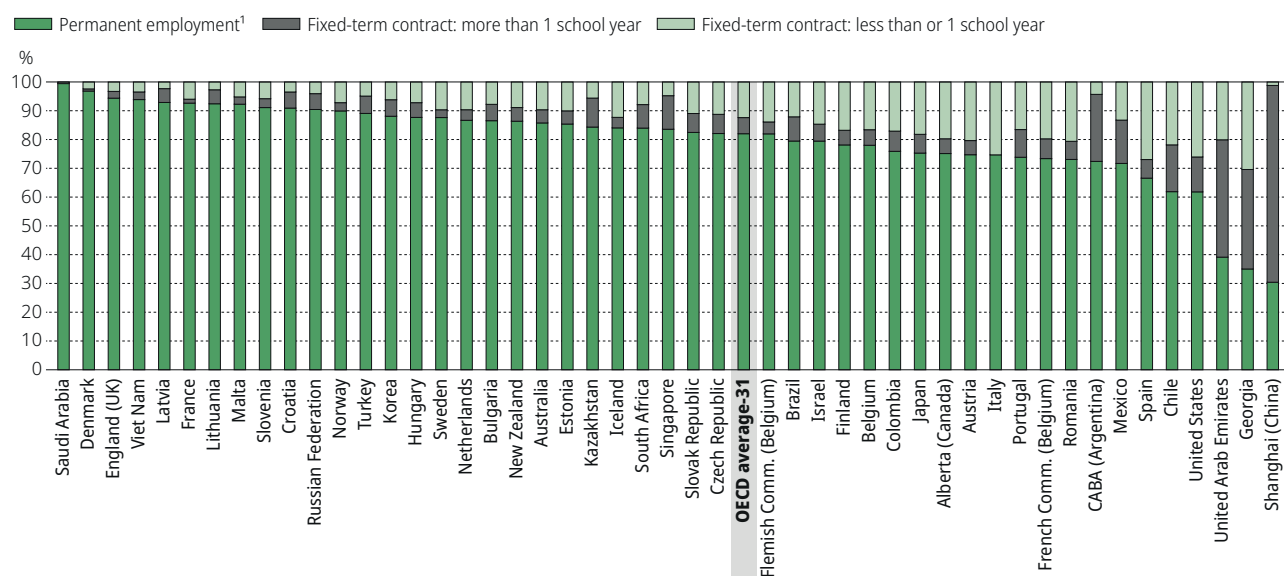
Šetření TALIS ukázalo, že v zemích OECD⁵ má v průměru zhruba 82 % učitelů smlouvu na dobu neurčitou, 6 % smlouvu na dobu určitou delší než jeden rok a 12 % smlouvu na dobu určitou kratší než jeden rok (Obrázek

4 Např. z důvodu nedostatku pracovních příležitostí na plný úvazek.

5 Průměr OECD odpovídá aritmetickému průměru za země a ekonomiky OECD, které se účastní TALIS a mají odpovídající údaje.

II. 3.1, Tabulka II. 3.1). Mezi zeměmi a ekonomikami však existují velké rozdíly. Zatímco v Dánsku a Saúdské Arábii má více než 95 % učitelů smlouvu na dobu neurčitou, v jiných zemích využívají v mnohem větší míře krátkodobé smlouvy. Například v Gruzii, Itálii, Španělsku a Spojených státech pracuje nejméně 25 % učitelů na časově terminované smlouvu na dobu jednoho roku nebo dokonce méně⁶. Z dat navíc vyplývá, že podíl učitelů, kteří uvádějí, že pracují na smlouvy na dobu určitou, silně souvisí s jejich věkem (obrázek II. 3.2, tabulka II. 3.4).

Obrázek II. 3.1. Pracovní smlouva učitelů na dobu určitou (procento učitelů nižších středních škol, kteří uvádějí, že mají pracovní smlouvu na dobu určitou / neurčitou)⁷



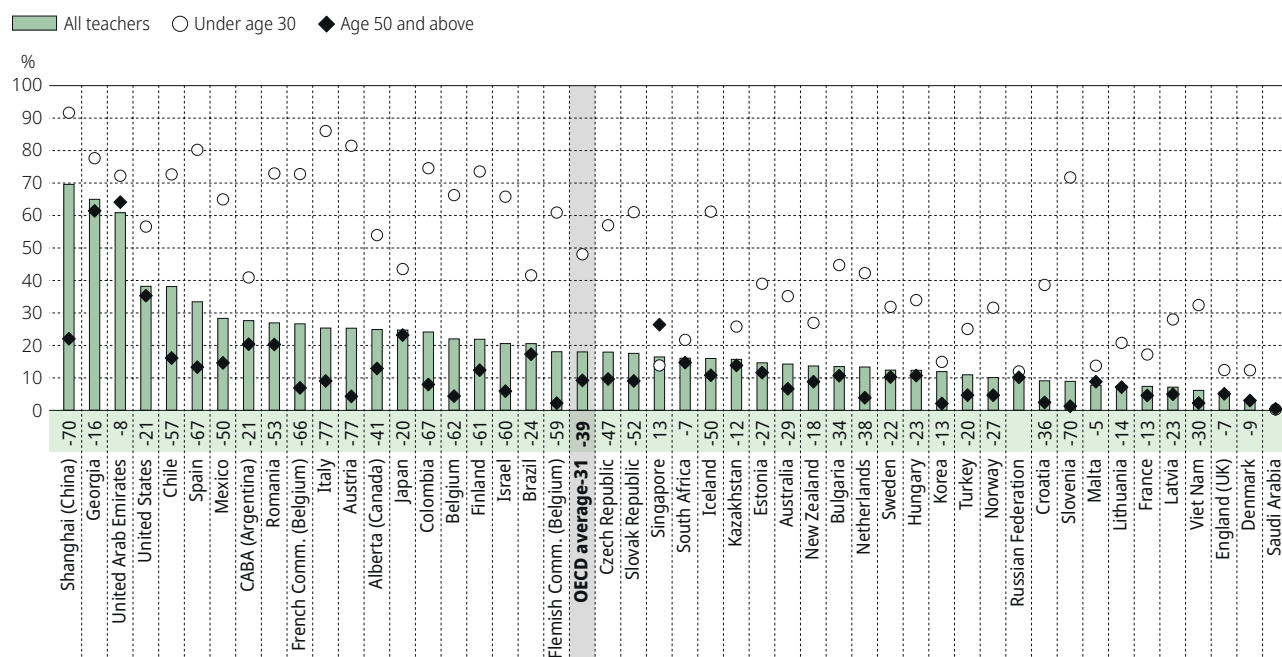
Zdroj: OECD, TALIS 2018 Database, Table II. 3.1.

V průměru je v zemích OECD zhruba 18 % učitelů zaměstnaných na dobu určitou (nezávisle na délce jejího trvání), ovšem mezi učiteli do 30 let je zastoupení jedinců, kteří mají smlouvu na dobu určitou v průměru mnohem vyšší (48 %). V Rakousku, Itálii, Šanghaji (Čína) a Španělsku uvádí 80 % a více učitelů mladších 30 let, že pracují na smlouvu na dobu určitou.

Z výše uvedených informací vyplývá, že lze obecně očekávat, že mezi učiteli, kteří pracují na smlouvu na dobu určitou, bude pravděpodobně vyšší zastoupení mladých učitelů než starších učitelů. U mladých učitelů je pravděpodobné, že do profese vstoupili relativně nedávno, takže lze očekávat, že mohou být ve zkušební době nebo mít v blízké budoucnosti konkrétní vyhlídky na získání stálé pracovní smlouvy. Nicméně velmi vysoký podíl mladých učitelů pracujících na smlouvu na dobu určitou může být znepokojujícím jevem. Tito učitelé jsou

⁶ V některých vzdělávacích systémech může být podíl učitelů pracujících na dobu určitou mírně podceněn, protože ze vzorku byli vyloučeni suplující učitelé, příležitostní učitelé apod.

⁷ Poznámka: Pracovní poměrem na dobu neurčitou se rozumí pracovní smlouva bez pevného koncového bodu před věkem odchodu do důchodu. Země a ekonomiky jsou seřazeny v sestupném pořadí podle procenta učitelů nižších středních škol, kteří mají sjednaný pracovní poměr na dobu neurčitou.

Obrázek II. 3.2. Pracovní smlouva učitelů na dobu určitou podle věku⁸

Zdroj: OECD, TALIS 2018 Database, Table II. 3.4

zpravidla méně chránění penzijním systémem, méně často získávají studijní volno, mají zpravidla menší nárok na různé benefity plynoucí z daného povolání a odměnu za dovolenou apod. (Stromquist, 2018 [26]). To vše může vést k tomu, že bude učitelská profese pro mladé lidi méně atraktivní, a to navzdory deklarovanému cíli učinit z učitelské profese „povolání první profesní volby pro mladé“ s cílem přilákat do roku 2030 k učitelkému povolání v celosvětovém měřítku 69 milionů nových učitelů (UNESCO, generální ředitel, ILO, UNICEF, Education International a UNDP, 2019 [27]).

Přibližně ve dvou třetinách zemí s dostupnými údaji se podíl učitelů, kteří pracují na smlouvu na dobu určitou, výrazně liší v soukromých a veřejných školách. V průměru je v rámci OECD podíl učitelů pracujících na dobu určitou v soukromých školách o 9 procentních bodů vyšší než podíl učitelů ve veřejných školách (tabulka II. 3.5). Mezi zeměmi však v tomto ohledu existují velké rozdíly. Například v Singapuru, Kolumbii, Turecku, Vietnamu a Mexiku je podíl učitelů pracujících na dobu určitou v soukromých školách o více než 40 procentních bodů vyšší než obdobné číslo u učitelů ve veřejných školách. V Singapuru činí tento rozdíl 72 procentních bodů, v Kolumbii je to 66 procentních bodů, v Turecku 58 procentních bodů, ve Vietnamu 49 procentních bodů a Mexiku 49 procentních bodů. Naopak v Ciudad Autónoma de Buenos Aires (dále jen CABA [Argentina]) je podíl učitelů v soukromých školách, kteří pracují na smlouvu na dobu určitou, o 43 procentních bodů nižší než podíl těchto učitelů ve veřejných školách (tabulka II. 3.5).

⁸ Poznámka: Statisticky významné rozdíly mezi učiteli ve věku 50 let a více a učiteli mladšími 30 let jsou zobrazeny vedle názvu země / ekonomiky (viz příloha B). Země a ekonomiky jsou seřazeny v sestupném pořadí podle procenta učitelů nižších středních škol, kteří pracují na dobu určitou.

Zatímco se v jednotlivých zemích zpravidla výrazně liší podíl učitelů pracujících na smlouvu na dobu určitou v závislosti na tom, zda působí v soukromých či veřejných školách, podíl učitelů pracujících na dobu určitou ve „znevýhodněných školách“⁹ se v zemích OECD mezi školami v průměru výrazně neliší, i když i v tomto ohledu existují mezi jednotlivými vzdělávacími systémy významné rozdíly. Například v CABA (Argentina) je podíl učitelů se smlouvou na dobu určitou o 26 procentních bodů vyšší ve školách s vyšší koncentrací studentů ze sociálně a ekonomicky znevýhodněných prostředí než v jiných školách, zatímco v Kolumbii je naopak 36 procentních bodů nižší.

Jak se situace vyvíjela v čase? V deseti zemích a ekonomikách, které participovaly na šetření TALIS (tj. v polovině zemí s dostupnými údaji), nedošlo **v letech 2008 až 2018** k významné změně v podílu učitelů zaměstnaných na dobu neurčitou (tabulka II. 3.6). Podíl učitelů se smlouvou na dobu neurčitou významně poklesl pouze v Mexiku (-15 procentních bodů), Rakousku (-15 procentních bodů), Španělsku (-9 procentních bodů), Koreji (-8 procentních bodů), Itálii (-6 procentních bodů) a na Maltě (-4 procentní body), zatímco výrazně vzrostl na Islandu (+9 procentních bodů), ve Slovinsku (+8 procentních bodů), v Portugalsku (+6 procentních bodů) a v Brazílii (+5 procentních bodů). V těchto zemích, s výjimkou Portugalska, změna podílu učitelů se smlouvou na dobu neurčitou odpovídala adekvátnímu snížení podílu učitelů se smlouvou na dobu kratší než jeden rok.

Od roku 2013 do roku 2018 se podíl učitelů pracujících na dobu neurčitou významně zvýšil ve čtyřech zemích a ekonomikách a v pěti se výrazně snížil (tabulka II. 3.6). S výjimkou Koreje a Mexika lze tuto změnu do značné míry připsat snížení podílu učitelů pracujících na smlouvy na dobu kratší než jeden rok. Některé vzdělávací systémy, například Vlámské společenství v Belgii, přijímají politická opatření ke zlepšení jistoty zaměstnání učitelů v nadcházejících letech (Box II. 3.1).

Box II. 3.1. Zlepšení jistoty zaměstnání pro mladé učitele ve Vlámském společenství v Belgii

V roce 2018 vlámská vláda uzavřela se svými sociálními partnery tři nové kolektivní smlouvy (*collectieve arbeidsovereenkomsten, CAO*) týkající se pracovních příležitostí ve vzdělávání. Bylo přijato několik opatření, která přinesou větší stabilitu učitelské profese a posílí jistotu zaměstnání pro nové učitele. Byla revidována mzdová tabulka a jistota práce byla zvýšena zjednodušením postupu pro uzavírání pracovních smluv u začínajících učitelů. Minimální požadavky na získání dočasného jmenování na dobu neurčitou (*continuous duration*) byly sníženy ze tří let na dva roky a ze 720 dnů výuky na 690 dnů. Tato smlouva zajišťuje začínajícím učitelům automatické obnovení, pokud byla jejich škola financována podle počtu odučených hodin. V roce 2018 zřídila Vlámská komunita na podporu této iniciativy na vybraných základních a středních školách učitelskou platformu (*teacher platform*). V tomto pilotním projektu byla začínajícím učitelům a učitelům pracujícím na dobu určitou nebo zkrácený pracovní úvazek (*temporary teachers*) nabídnuta smlouva minimálně na jeden celý školní rok formou zástupu za zkušené učitele (*long-term replacements of experienced teachers*) nebo na řešení jiných smysluplných pedagogických úkolů (*other meaningful pedagogical tasks*). Předběžné výsledky analýzy tohoto pilotního projektu ukazují, že z 3 300 učitelů, kteří se přihlásili do projektu, získalo nějaký typ kontraktu 90 % z nich. Avšak pouze zhruba 10 % učitelů účastnících se pilotního projektu byla nabídnuta smlouva na dobu neurčitou. To výrazně omezuje šance

⁹ To je školách s více než 30 % studentů pocházejících ze sociálně a ekonomicky znevýhodněných prostředí.

začínajících učitelů učit stejnou třídu po dobu jednoho celého školního roku, což naznačuje, že dopad platformy úplně nesplnil původní záměr. Vláda navíc otevřela 6 000 nových pozic na dobu neurčitou v případech, kdy učitel ve službě není přítomen kvůli některým programům umožňujícím opuštění školy (*certain leave programmes*). Nakonec CAO také zavedly povinné počáteční mentorování nebo vedení pro účastníky pilotního projektu a přidělily školám další zdroje na vývoj procesů pro zaškolování nových učitelů.

Zdroj: Eurydice (2019[28]), Belgium – Flemish Community: National Reforms in School Education, https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/national-reforms-school-education-3_en.

Učitelé a ředitelé pracující na částečný úvazek

V zemích OECD roste počet pracovníků, kteří pracují na částečné úvazky (OECD, 2017 [23]; OECD, 2010 [24]). Práce na částečný pracovní úvazek může jednotlivcům pomoci dosáhnout rovnováhy mezi pracovním a soukromým životem a podporuje účast na pracovním trhu těch pracovníků, kteří mají časově náročné a naléhavé rodinné či jiné závazky. Mnoho jednotlivců, zejména žen, se rozhodlo pracovat na částečný úvazek a je spokojeno s tím, že vyměnily výši mzdy a kariérní příležitosti za uspořádání pracovní doby, které lépe odpovídá jejich potřebám (OECD, 2019 [29]; OECD, 2017 [23]; OECD, 2010 [24]).

Práce na částečný úvazek však často přináší určitá znevýhodnění v oblasti kariérních postupů a penze. Navíc může být nedobrovolná, což znamená, že jednotlivci pracují méně, než by si přáli, nebo že jejich smlouvy odrážejí pouze část času, který skutečně tráví prací. Nadměrné zastoupení některých demografických skupin (například žen) mezi pracovníky na částečný úvazek má navíc některé negativní důsledky z hlediska rovnosti práv (OECD, 2019 [29]; OECD, 2017 [23]; OECD, 2010 [24]). Vzhledem k tomu, že učitelé často pracují ve veřejném sektoru a ve vysoce regulovaném prostředí, může spojení práce na částečný úvazek s kariérním postupem, mzdami a nároky na důchod záviset na platnosti dalších obecných pravidel pro pracovní podmínky (OECD, 2005 [11]).

V řadě vzdělávacích systémů je práce na částečný úvazek pro učitele spojena s větší flexibilitou při využívání lidských zdrojů a vyšší schopností ředitelů škol regulovat náklady a nabídku učitelských míst (Bertoni et al., 2018 [21]; OECD, 2019 [10]). V některých případech však práce učitelů na částečný úvazek klade vyšší nároky na vedení personální agendy a na tvorbu rozvrhů, což může omezit dostupnost učitelů, a to především v případě, že je příliš málo učitelů, kteří pracují na částečný úvazek, ochotných v případě potřeby flexibilně přistoupit na zvýšení počtu odpracovaných hodin (OECD, 2019 [29]; Weldon, 2015 [30]).

V rámci šetření TALIS jsou učitelé žádáni, aby udali výši svého úvazku ve sledované škole, ale také kumulativní výši úvazku ze všech učitelských postů, které vykonávají. Přitom v rámci šetření TALIS měli učitelé možnost udávat, zda pracují na plný úvazek¹⁰ nebo na částečný úvazek, který byl pro potřeby navazujících šetření rozdělen do tří možných kategorií:

¹⁰ Učitelé pracující na plný úvazek v případě, že odučí více než 90 % hodin tzv. plného úvazku.

- 71–90 % hodin plného úvazku;
- 50–70 % hodin na plného úvazku;
- méně než 50 % hodin plného úvazku.

Obdobně jako u učitelů, také u ředitelů škol bylo zjišťováno, zda pracují na plný úvazek (ano, ne), ale také to, zda mají kromě manažerských povinností také určité pedagogické povinnosti.

Práce na částečný úvazek mezi učiteli

V zemích OECD v roce 2018 v průměru 79 % učitelů, kteří participovali na šetření TALIS 2018, uvedlo, že pracují na plný úvazek. Práci na částečný úvazek v průměru uvedlo zhruba 20 % učitelů (10 % učitelů pracovalo na částečný úvazek, který činil 71 % až 90 % hodin plného úvazku, 7 % pracovalo na částečný úvazek, který činil 50 % až 70 % hodin plného úvazku a 4 % učitelů pracovaly na částečný úvazek menší než 50 % plného úvazku). Mezi jednotlivými zeměmi ovšem existovaly velké rozdíly, viz tabulka II. 3.7. Například v Brazílii, Mexiku, Nizozemsku a Saúdské Arábii většina učitelů uvedla, že pracuje na částečný úvazek. V Mexiku a Saúdské Arábii dokonce více než 20 % učitelů uvedlo, že pracují na částečné úvazky, které jsou menší než 50 % plného úvazku. Naproti tomu v Nizozemsku 53 % učitelů uvedlo, že odpracují 50 % až 90 % hodin plného úvazku, a podíl učitelů, kteří odpracují méně než 50 % hodin plného úvazku je relativně malý a činí zhruba 6 %.

Jak se situace vyvíjela v čase? Mezi roky 2013 až 2018 se podíl učitelů zaměstnaných na částečný úvazek významně zvýšil přibližně v polovině zemí a ekonomik s dostupnými údaji, zatímco ve dvou zemích (Gruzie a Švédsko) se výrazně snížil (obrázek II. 3.3, tabulka II. 3.10). Obzvláště velké zvýšení podílu učitelů, kteří deklarovali, že jsou zaměstnání na částečný úvazek, bylo pozorováno v Chile (+12 procentních bodů), v Portugalsku (+11 procentních bodů) a ve Španělsku (+10 procentních bodů), zatímco výrazný pokles byl pozorován pouze v Gruzii (-8 procentních bodů) a Švédsku (-4 procentní body).

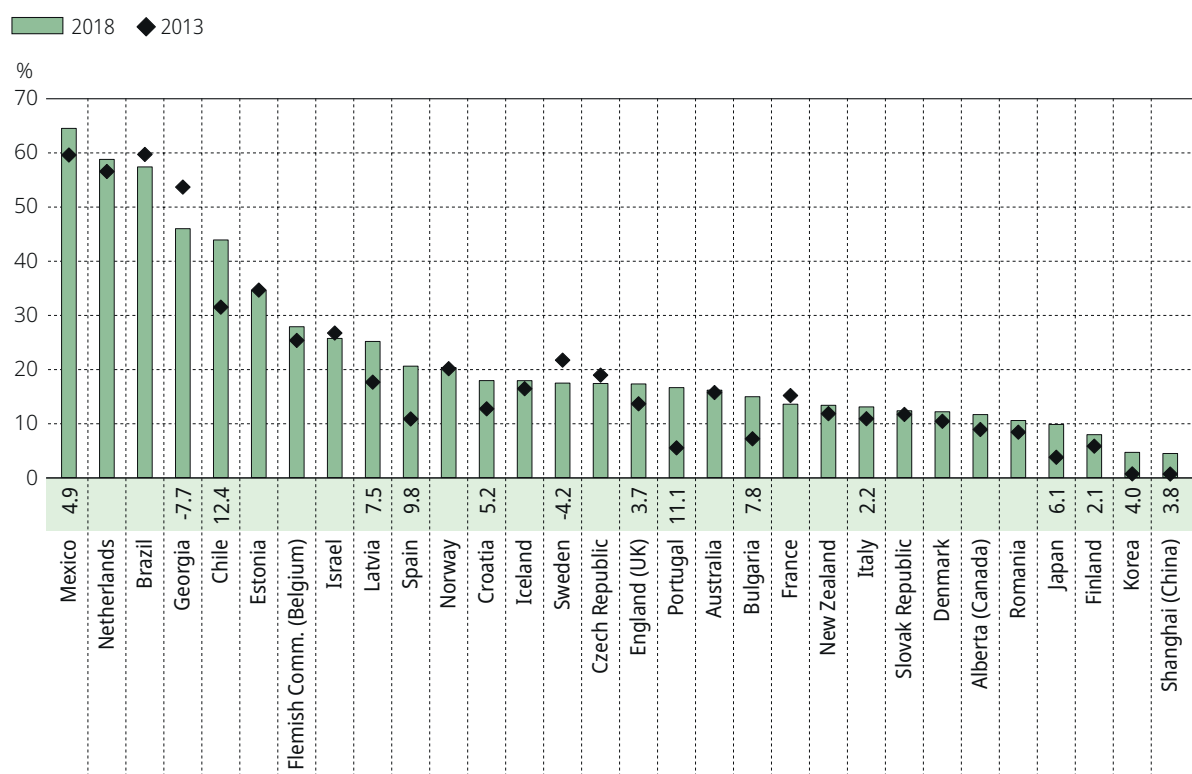
Je potřeba si uvědomit, že současné predikce nedostatku učitelů zpravidla předpokládají konstantní podíl učitelů pracujících na částečný úvazek (Education for All Global Monitoring Report; UNESCO Education Sector, 2015 [31]; UNESCO Institute for Statistics, 2016 [32]), což je ovšem předpoklad, který není v souladu s výsledky šetření TALIS 2018 předloženými v této kapitole. Na jedné straně by trend směřující k většímu podílu učitelů na částečný úvazek mohl znamenat, že vzdělávací systémy budou muset přijímat více učitelů, aby se vyhnuly jejich očekávanému nedostatku. Na druhou stranu je částečný úvazek považován za nástroj, který může pomoci zvýšit zájem jednotlivců o učitelskou profesi tím, že jim umožní sladit požadavky pracovního a osobního života (OECD, 2019 [29]; OECD, 2017 [23]; OECD, 2010 [24]). V tomto kontextu by rozšíření možnosti pracovat na částečný úvazek mohlo povzbudit více učitelů, aby vstoupili do profese a zůstali v ní.

Jak již bylo výše zmíněno, podíl učitelů pracujících na částečný úvazek se mezi jednotlivými vzdělávacími systémy liší, liší se ovšem i napříč skupinami učitelů (obrázek II. 3.4, tabulka II. 3.11). V roce 2018 uváděly práci na částečný úvazek častěji ženy-učitelky než jejich mužští kolegové (rozdíly v rámci OECD činily v průměru 4 procentní body). Přitom v Albertě (Kanada), Austrálii, Rakousku, ve Vlámském společenství v Belgii, Anglii (Spojené království), Nizozemsku, Novém Zélandu a Norsku byl identifikován rozdíl 10 a více procentních bodů. Naproti tomu v Estonsku,

Lotyšsku a Litvě byla shledána opačná situace, podíl mužů, kteří udávali, že pracují na částečný úvazek, byl o více než 10 procentních bodů vyšší než podíl žen. Z dat vyplývá, že určitou roli hraje i věk učitelů. Podíl učitelů mladších 30 let zaměstnaných na částečný úvazek byl oproti učitelům, kteří dosáhli věku alespoň 50 let, výrazně vyšší ve 20 zemích a ekonomikách a výrazně nižší pouze v 10 zemích a ekonomikách s dostupnými údaji. Z výše uvedeného vyplývá, že mladší učitelé a ženy, oproti mužům a starším učitelům, v průměru častěji pracují na částečný úvazek.

Záleží ovšem i na typu školy. V 18 vzdělávacích systémech s dostupnými údaji je zaměstnání na částečný úvazek výrazně častější u učitelů pracujících v soukromých školách oproti učitelům pracujícím ve veřejných školách (obr. II. 3.4, tabulka II. 3.12). Přitom v Brazílii a Norsku přesahuje rozdíl mezi těmito učiteli 20 procentních bodů. Naproti tomu v Gruzii, Kazachstánu a Turecku je u učitelů, kteří pracují ve veřejných školách výrazně větší pravděpodobnost, že budou zaměstnání na částečný úvazek, než u jejich kolegů pracujících v soukromých školách. Je ovšem třeba upozornit, že v některých zemích představují soukromé školy pouze malý zlomek všech škol¹¹.

Obrázek II. 3.3. Změna podílu učitelů na částečný úvazek od roku 2013 do roku 2018 (procento učitelů nižších středních škol, kteří uvádějí, že pracují na částečný úvazek¹²)¹³

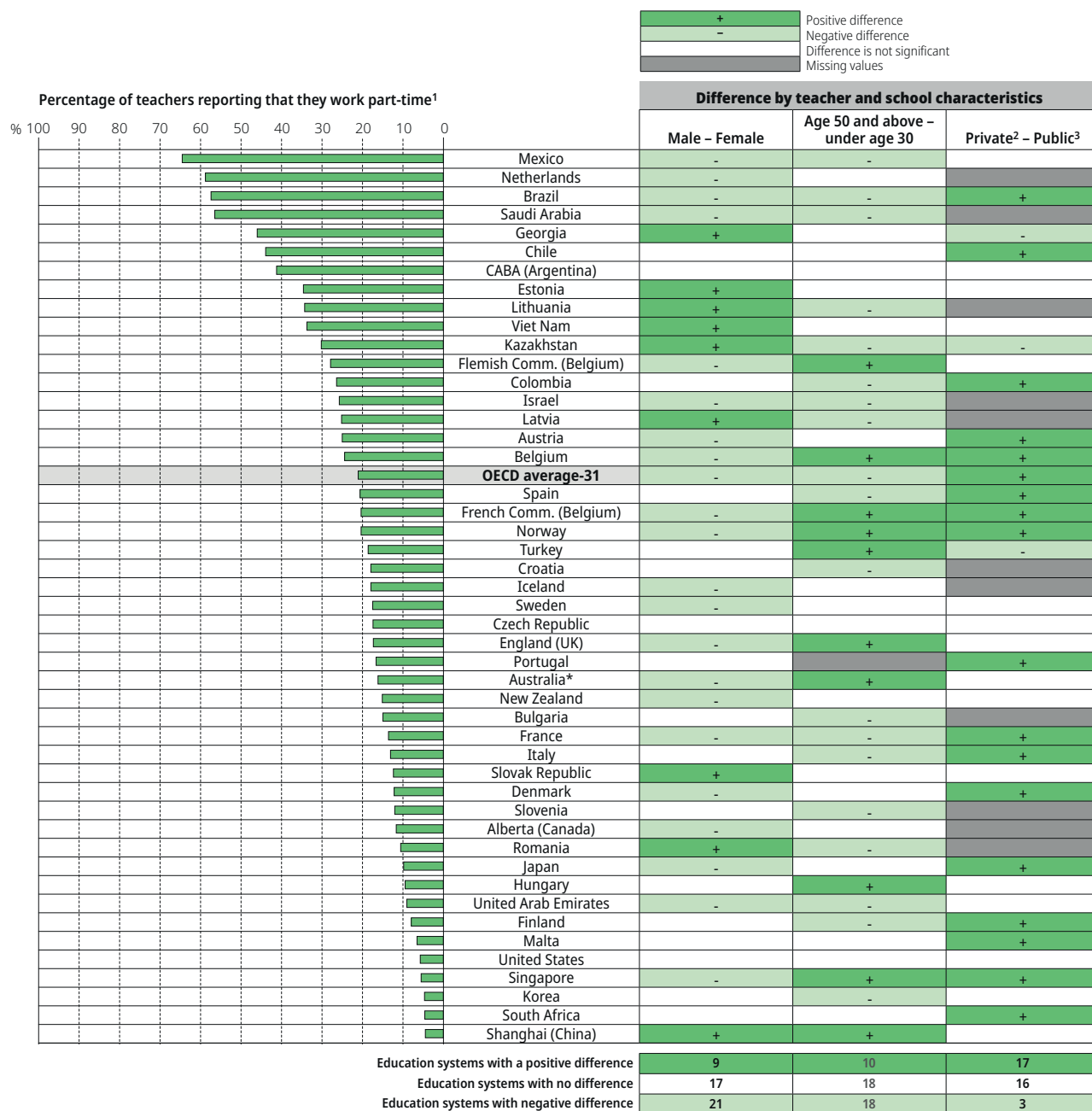


Zdroj: OECD, TALIS 2018 Database, Table II. 3.10

¹¹ V rámci OECD je soukromě spravováno v průměru 19 % škol. V Bulharsku, Chorvatsku, České republice, na Islandu, v Kazachstánu, Litvě, na Novém Zélandu, v Rumunsku, Ruské federaci, Saúdské Arábii, Slovinsku a ve Vietnamu je odhadovaný podíl soukromých škol menší než 5 % (viz příloha B).

¹² Učitelé na částečný úvazek jsou definováni jako ti, kteří pracují až 90 % pracovní doby na plný úvazek.

¹³ Poznámka: Zobrazeny jsou pouze země a ekonomiky s dostupnými údaji za roky 2013 a 2018. Statisticky významné změny mezi lety 2013 a 2018 (TALIS 2018 – TALIS 2013) se nacházejí vedle kategorie a názvu země / ekonomiky (viz příloha B).

Obrázek II. 3.4. Učitelé na částečný úvazek na základě charakteristik učitele a školy (výsledky založené na odpovědích učitelů a ředitelů nižších středních škol)¹⁴


Zdroj: OECD, TALIS 2018 Database, Table II. 3.11 a 3.12

Jaká je v tomto ohledu situace ve školách s vyšším podílem studentů ze socioekonomicky znevýhodněných prostředí? Školy s více než 30 % studentů pocházejících ze socioekonomicky znevýhodněných prostředí nemají ve většině zemí významně odlišný podíl učitelů pracujících na částečný úvazek než jiné školy. Jedinou výjimkou jsou školy v Albertě (Kanada), Rakousku, Dánsku, Anglii (Spojené království) a Francii, ve kterých je podíl učitelů, kteří deklarují, že pracují na částečný úvazek, nižší o 3 až 10 procentních bodů než v jiných školách v dané zemi.

Někteří učitelé deklarují, že pracují značný počet hodin, přestože zároveň uvádějí, že jsou zaměstnání na částečný úvazek. Mezi zeměmi OECD, které participovaly na šetření TALIS, v průměru 23 % učitelů pracujících na částečný úvazek, který činil až 70 % hodin plného úvazku, uvedlo, že v týdnu před šetřením TALIS strávili řešením pracovních úkolů souvisejících se zaměstnáním na dané škole 35 a více hodin. Tento podíl přesahuje 40 % respondentů v Chile, Kolumbii, Kazachstánu, Šanghaji (Čína), Singapuru, Spojených arabských emirátech a Vietnamu. Tento výsledek by mohl znamenat, že mnoho učitelů v těchto vzdělávacích systémech pracuje nad rámec svých úvazků, případně že intenzita práce učitelů je v jednotlivých týdnech velmi odlišná¹⁴, nebo že standardní pracovní doba učitelů na plný úvazek je výrazně nad 40 hodin týdně (tabulka II. 3.13). Přitom se zákonem daná pracovní doba učitelů pracujících na plný úvazek ve veřejném sektoru v nižším všeobecném sekundárním vzdělávání v různých vzdělávacích systémech OECD podstatně liší, a to od 1 178 hodin ročně v Izraeli po 1 800 a více hodin v Chile, Kolumbii, na Islandu, v Japonsku a ve Spojených státech – viz tabulka D4.1b v dokumentu *Education at a Glance 2019* (OECD, 2019 [16]). Mezinárodně srovnatelné údaje o týdenních statutárních pracovních zátěžích učitelů však nejsou k dispozici.

Z dat dále vyplývá, že učitelé, kteří pracují na částečný úvazek, mají tendenci distribuovat svůj čas na plnění pracovních úkolů podobným způsobem jako ostatní učitelé. V rámci OECD tráví učitelé, kteří pracují na částečný úvazek, na sledované škole plněním úkolů souvisejících s jejich zaměstnáním v průměru 32 hodin týdně. Z tohoto počtu 17 hodin věnují v průměru výuce (tabulka II. 3.14). Jinými slovy, učitelé pracující na částečný úvazek, tráví trochu více než polovinu své pracovní doby výukou (54 %), což je velmi obdobná situace jako u učitelů pracujících na plný úvazek (53 %) – tabulka I. 2.27, výsledky TALIS 2018 (svazek I) (OECD, 2019 [33])¹⁶. Také rozdělení pracovního času na plnění dalších úkolů souvisejících se zaměstnáním je velmi podobné jako u všech učitelů, a to včetně času stráveného „*individuálním plánováním nebo přípravou výuky (ve škole nebo mimo školu)*“ a „*známkováním/opravou práce studentů*“, což jsou časově nejnáročnější aktivity.

14 Od učitelů bylo požadováno, aby uváděli hodiny, které odpracují za konkrétní týden, nikoli průměr za celý rok. Pokud se tedy pracovní zátěž učitelů během týdnů mění, může se stát, že určitý podíl učitelů pracuje v konkrétním týdnu neobvykle velký počet hodin.

15 Poznámky:

1. Učitelé na částečný úvazek jsou definováni jako ti, kteří pracují až 90 % hodin na plný úvazek.
2. Poznámka 2. Soukromě spravovaná škola je škola, jejíž ředitel uvedl, že je řízena nevládní organizací (např. církví, odborovými organizacemi, obchodními či jinými soukromými institucemi). V hlavním dotazníku tato otázka neodkazuje na zdroj financování školy, který je uveden v předchozí otázce. V některých zemích kategorie soukromě spravovaných škol zahrnuje školy, které dostávají značné finanční prostředky od vlády (vládní soukromé školy).
3. Poznámka 3. Veřejně spravovanou školou je škola, jejíž ředitel uvedl, že je řízena orgánem veřejného školství, vládní agenturou, obcí nebo správní radou jmenovanou vládou nebo volenou veřejnou správou. V hlavním dotazníku tato otázka neodkazuje na zdroj financování školy, který je uveden v předchozí otázce.

Země a ekonomiky jsou seřazeny v sestupném pořadí podle procenta učitelů nižších středních škol pracujících na částečný úvazek.

16 Součet hodin, který učitelé tráví různými úkoly, se nemusí rovnat počtu celkových pracovních hodin, protože učitelé byli na tyto aktivity dotazováni zvlášť. Proto by měl být podíl celkové pracovní doby strávené učiteli plněním každé z udávaných aktivit interpretován velmi opatrně.

Práce na částečný úvazek mezi vedoucími pracovníky škol

V případě ředitelů škol je práce na částečný úvazek mnohem méně běžná než v případě učitelů. V rámci zemí OECD v průměru 96 % ředitelů uvádí, že jsou zaměstnáni na plný úvazek (tabulka II. 3.16). Podíl ředitelů na částečný úvazek nikde nepřevyšuje 25 %, s výjimkou Alberty (Kanada) (26 %), Gruzie (26 %), Rumunska (32 %) a CABA (Argentina) (51 %). V Albertě (Kanada) a Gruzii je relativně vysoký podíl ředitelů na částečný úvazek způsoben jejich vyšším zastoupením ve školách ve venkovských oblastech nebo na vesnicích (do 3 000 obyvatel) a do určité míry i v menších městech (do 100 000 obyvatel). Přitom v obou zmíněných zemích je podíl ředitelů na částečný úvazek ve větších městech pod 10 % (tabulka II. 3.19).

I když jsou ředitelé zaměstnáni na plný úvazek, nemusí se plně věnovat pouze řízení školy, mohou mít i nějaké pedagogické povinnosti. Nicméně přítomnost vyššího podílu pedagogických povinností může zvýšit nároky na rozvrh hodin ředitelů a jejich schopnost věnovat se vedení školy. V rámci OECD v průměru 31 % ředitelů uvádí, že jsou zaměstnáni na plný úvazek a zároveň mají nějaké pedagogické povinnosti, zatímco 2 % ředitelů uvádí, že jsou zaměstnáni na částečný úvazek a zároveň mají tyto povinnosti (tabulka II. 3.16). Pověřování ředitelů výukou je v některých vzdělávacích systémech velmi běžné, zatímco a v jiných velmi vzácné. Například více než 90 % ředitelů má pedagogické povinnosti v Bulharsku, České republice (kde jsou ředitelé ze zákona povinni učit), Izraeli, Rumunsku a na Slovensku. Naproti tomu v Belgii (ve vlámských i francouzských společenstvích), v Kolumbii, Chorvatsku, Japonsku, Koreji, na Maltě, v Saúdské Arábii, Švédsku a ve Spojených státech má pedagogické povinnosti méně než 5 % ředitelů.

V rámci OECD je podíl ředitelů, kteří mají další pedagogické povinnosti, v průměru obzvláště vysoký ve venkovských oblastech nebo na vesnicích (o 7 procentních bodů vyšší než ve městech), v soukromých školách (o 12 procentních bodů vyšší než ve veřejných školách) a v menších školách s méně než 500 studenty (o 8 procentních bodů vyšší než v jiných školách) (tabulky II. 3.20 a II. 3.21). Tyto průměry však do jisté míry maskují velké rozdíly mezi jednotlivými vzdělávacími systémy. Například rozdíl v podílu ředitelů s pedagogickými povinnostmi se mezi městskými a venkovskými oblastmi pohybuje v rozmezí -60 procentních bodů na Novém Zélandu a +23 procentních bodů v Itálii. Rozdíl mezi soukromými školami a veřejnými školami se pohybuje od -69 procentních bodů v Turecku do +70 procentních bodů v Itálii.

Alokace pedagogických povinností ředitelům škol může také odrážet koncept *primus inter pares* – být první mezi posledními¹⁷. Tento přístup pohlíží na školu jako na komunitu profesionálů – učitelů, kde se na ředitele pohlíží jako na zkušené učitele, kteří navíc nesou další administrativní a manažerskou zátěž (Peetz, 2015 [34]). Například na Slovensku musí mít ředitelé škol pedagogické zkušenosti a naplňovat týdenní počet vyučovacích hodin (Santiago a kol., 2016 [35]).

17 Dalším možným faktorem, který vede některé ředitele škol k tomu, aby převzali učitelé povinnosti, může být nedostatek učitelů. V zemích a ekonomikách TALIS však neexistuje žádný vztah mezi podílem ředitelů s pedagogickými povinnostmi (tabulka II. 3.20) a procentem ředitelů, kteří uvádějí, že nedostatek kvalifikovaných učitelů brání schopnosti školy poskytovat kvalitní výuku „dost“ nebo „hodně“ – viz tabulka I. 3.63, OECD (2019 [33]).
Lineární korelační koeficient, $r = -0,06$.

Mezi lety 2013 až 2018 se podíl ředitelů škol, kteří uváděli, že pracují na částečný úvazek, významně změnil pouze v Brazílii (+7 procentních bodů) a ve Vlámské komunitě v Belgii (+3 procentní body), kde se mezi řediteli zvýšila četnost práce na částečný úvazek (Tabulka II. 3.22). Naproti tomu se podíl ředitelů s pedagogickými povinnostmi v devíti zemích a ekonomikách s dostupnými údaji významně změnil. Zatímco významný nárůst byl pozorován pouze v Izraeli (+22 procentních bodů) a Gruzii (+15 procentních bodů), podstatný pokles byl pozorován v Lotyšsku (-22 procentních bodů), Albertě a Dánsku (v obou zemích -18 procentních bodů), Finsku (-12 procentních bodů) a Island (-11 procentních bodů).

Učitelé pracující ve více školách

Jak již bylo výše zmíněno, někteří učitelé učí na více školách. Tato praxe umožňuje školám sdílet zdroje a dává učitelům, kteří chtějí pracovat nad rámec svého úvazku, příležitost takto učinit (Bertoni et al., 2018 [21]; OECD, 2019 [10]). Nicméně práce ve více školách může být zároveň příležitostí pro horizontální diverzifikaci pedagogických profesí, protože učitelé mohou převzít odpovědnost za konkrétní pracovní činnost v různých školách (např. role koučování a mentoringu) (OECD, 2019 [10]). Práce ve více než jedné škole však zvyšuje nároky na učitele a vyžaduje čas na přípravu, budování dlouhodobých vztahů s kolegy, spolupráci s ostatními učiteli apod. Kromě toho učitelé pracující na více školách tak nemusí činit dobrovolně, ale proto, že jsou v méně významné a / nebo méně jisté pozici (OECD, 2019 [10]). V rámci OECD je mezi učiteli pracujícími na více školách v průměru o půl procentního bodu větší podíl začínajících učitelů s pětiletou nebo kratší praxí. Podíl začínajících učitelů pracujících na více než jedné škole byl o 6 procentních bodů vyšší u učitelů v Itálii¹⁸ a o 11 procentních bodů v Rumunsku (tabulka II. 3.25).

Ve většině zemí a ekonomik participujících na šetření TALIS je relativně vzácné, aby učitelé pracovali na více než jedné škole. V rámci šetření TALIS v roce 2018 tomu bylo pouze u 4 nebo méně procent učitelů (tabulka II. 3.23). V několika vzdělávacích systémech je však tato praxe běžnější. Například v Brazílii, CABA (Argentina), Litvě a Rumunsku více než 15 % učitelů pracuje na více než jedné škole. Zdá se ovšem, že se tento vzorec chování stává stále běžnější, protože mezi roky 2013 a 2018 se podíl učitelů pracujících pouze na jedné škole se významně snížil v přibližně polovině z 32 zemí a ekonomik participujících na šetření TALIS, zatímco významně vzrostl pouze v Brazílii, Chile a Francii (tabulka II. 3.24).

V rámci OECD v průměru platí, že učitelé pracující ve venkovských oblastech, ve veřejných školách a ve školách s poměrně vysokou koncentrací studentů pocházejících ze socioekonomicky znevýhodněných prostředí častěji než ostatní učitelé uvádějí, že pracují v několika školách současně (tabulka II. 3.26). Tento vzorec však

¹⁸ Ve Francii a Itálii je předpokladem k přístupu k učitelské profesi národní zkouška, která učitelům uděluje status státního zaměstnance. Jakmile se stanou státními zaměstnanci, mohou požadovat přeložení na jinou školu. Služebně starší učitelé mají větší šanci, že bude jejich žádost vyslyšena. Naopak mladší učitelé často působí na školách, které neodpovídají jejich preferencím (z geografických nebo profesního důvodu), a musí počkat, až budou převedeni do škol, které jejich preferencím odpovídají (Barbieri, Rossetti a Sestito, 2011 [92]; Prost, 2013 [85]). Dalším zajímavým příkladem alokace učitelů je Uruguay, kde jsou učitelé alokováni do škol prostřednictvím centralizovaného systému na základě jejich preferencí a jejich umístění ve veřejné soutěži a za použití rejstříku. Výsledkem je, že u učitelů s nízkým hodnocením (*low ranking*) je větší pravděpodobnost, že jim budou přiděleny vyučovací hodiny mezi různými školami (Santiago a kol., 2016 [93]).

neplatí pro všechny vzdělávací systémy. Například ve školách s více než 30 % socioekonomicky znevýhodněných studentů je podíl učitelů pracujících na více školách výrazně větší než v jiných školách v 10 zemích a ekonomikách s dostupnými údaji, ale je výrazně menší v 5 zemích a ekonomikách.

Učitelé, kteří uváděli, že pracují na více školách, mají obvykle menší jistotu zaměstnání než ostatní učitelé. V rámci OECD je v průměru podíl učitelů, kteří uváděli, že pracují na dobu určitou 27 % u učitelů pracujících na více školách, což je o 10 procentních bodů více než u učitelů, kteří uváděli, že pracují pouze na jedné škole (tabulka II. 3.27). Podíl učitelů, kteří udávali, že pracují na dobu určitou, je výrazně větší u učitelů pracujících na více školách než u ostatních učitelů, a to přibližně v polovině zemí a ekonomik, které participovaly na šetření TALIS 2018, přičemž obzvláště velký rozdíl byl pozorován v Portugalsku (35 procentních bodů).

Box II. 3.2. Jistota práce a flexibilní uspořádání času od základního po vyšší sekundární vzdělávání

V zemích a ekonomikách, které participovaly na šetření TALIS, se vzrůstajícím stupněm škol stoupá podíl učitelů, kteří uváděli, že jsou zaměstnání na smlouvy na dobu určitou. V 7 ze 13 zemí a ekonomik, které mají k dispozici relevantní údaje pro ISCED 1 a 2, je podíl učitelů primárního vzdělávání zaměstnaných na dobu neurčitou podstatně vyšší, tedy podíl učitelů pracujících na dobu určitou mezi učiteli primárního vzdělávání výrazně nižší než mezi učiteli nižšího sekundárního vzdělávání (tabulka II. 3.2). Podobný vzorec lze pozorovat při srovnání úrovně ISCED 2 a 3. Ve 4 z 11 vzdělávacích systémů s dostupnými údaji je podíl učitelů pracujících na dobu určitou na vyšší sekundární úrovni výrazně vyšší než na nižší sekundární úrovni (tabulka II. 3.3). Pouze v provincii Alberta (Kanada) je tomu naopak (rozdíl je 10 procentních bodů).

Zaměstnanost na **částečný úvazek** se jeví jako méně obvyklá na primární úrovni vzdělávání, což potvrzuje strukturu flexibilnějších pracovních míst na vyšších úrovních ISCED. V 7 ze 13 zemí a ekonomik s dostupnými relevantními údaji pro ISCED 1 a 2 pracuje větší část učitelů primárního vzdělávání na plný úvazek (tabulka II. 3.8). V Dánsku, Anglii (Velká Británie) a ve Francii ovšem pracuje podstatně menší podíl učitelů primárního vzdělávání na plný úvazek v porovnání s jejich kolegy v nižším sekundárním vzdělávání. Ve vyšším sekundárním vzdělávání je situace mírně odlišná. V 5 z 11 zemí a ekonomik s dostupnými údaji je podíl učitelů vyšších středních škol pracujících na méně než 50 % plného úvazu podstatně vyšší než je tomu u učitelů nižších středních škol (tabulka II. 3.9)

Údaje za **ředitele** škol ukazují na velké rozdíly mezi ISCED 1 a 2 pokud jde o jejich pracovní dobu a vyučovací povinnosti. V CABA (Argentina) je podíl ředitelů škol pracujících na částečný úvazek bez dalších pedagogických povinností o 30 procentních bodů vyšší v nižším sekundárním vzdělávání než v primárním vzdělávání. Naproti tomu ve Francii a Španělsku je podíl ředitelů škol na částečný úvazek v nižším sekundárním vzdělávání menší (o 15 procentních bodů) (tabulka II. 3.17). Ředitelé nižšího sekundárního vzdělávání pracující na plný úvazek mají více výukových povinností než jejich protějšky v primárním vzdělávání v Turecku (o 33 procentních bodů) a Anglii (Spojené království) (o 24 procentních bodů). Ve Francii pracuje 87 % ředitelů nižších středních škol na plný úvazek bez povinnosti učit, ve srovnání s pouhými 16 % ředitelů v primárním vzdělávání (rozdíl 71 procentních bodů).

Jak souvisí jistota zaměstnání a pružná pracovní doba se sebedůvěrou učitele a pohodou na pracovišti

Zkoumání vztahu mezi pracovní smlouvou (jako je práce na částečný úvazek a práce na dobu určitou) a výsledky vzdělávání je spojeno s metodickými obtížemi. Zaměstnanci na částečný úvazek a pracovníci s pracovní smlouvou na dobu určitou se mohou od ostatních pracovníků lišit (například v pracovních schopnostech (*work-related abilities*), postojích (*attitudes*) nebo jejich osobní a rodinné situaci, což může ovlivňovat jejich výsledky a postavení na trhu práce (Bentancor) a Robano, 2014 [36]; Engellandt a Riphahn, 2005 [37]). Kromě toho může platit i obrácená příčinná souvislost od výsledků práce k organizaci práce, například v případě učitelů, kteří jsou motivováni ke zkrácení pracovní doby v důsledku vysoké úrovně pracovního stresu.

Je však pravděpodobné, že jakýkoli vztah mezi pracovní smlouvou a výsledky práce bude zároveň ovlivněn celou řadou dalších nepředvídatelných faktorů. Například existují náznaky, že učitelé, kteří mají smlouvu na dobu určitou, nebo pracují na částečný úvazek, se méně zapojují do některých programů profesního rozvoje. Výsledky průzkumu TALIS 2013 ukazují, že zaměstnání na dobu určitou je spojeno s menší účastí učitelů ve formálních programech uvádějících učitele do profese (*formal induction programmes*) a v aktivitách dalšího profesionálního rozvoje a v účasti na mentoringu (OECD, 2014 [38]). Obdobně i výsledky z šetření TALIS 2018 ukazují, že učitelé, kteří pracují na částečný úvazek, se s menší pravděpodobností účastní profesionálního rozvoje – viz tabulka I. 5.46 TALIS 2018, svazek I (OECD, 2019 [33]) a mají nižší skóre v indexu profesní spolupráce (*index of professional collaboration*), viz Kapitola 4, tabulka II. 4.10. Tato skutečnost by se mohla potenciálně promítnout do úrovně sebedůvěry (*self-efficacy*) nebo pocitu pohody (*well-being*). Navzdory všem omezením nám data TALIS 2018 umožňují identifikovat, zda se učitelé s odlišnou jistotou zaměstnání a pracovní dobou (*working time*) cítí v práci jinak než ostatní učitelé, při kontrole vlivu různých skupin učitelů a odlišných charakteristik škol. To může vládám pomoci identifikovat potenciální problémy a příležitosti související s využíváním smluv na dobu určitou a částečných úvazků a může stimulovat další výzkumy těchto témat.

Regresní analýzy ukazují, že učitelé, kteří mají smlouvy na dobu kratší než jeden rok, se v porovnání s těmi, kteří mají smlouvu na dobu neurčitou, cítí méně sebejistí ve svých učitelských dovednostech¹⁹, a to po kontrole vlivu věku učitele, pohlaví, pracovních zkušeností ve sledované škole a různých faktorů školy (obrázek II. 3.5, tabulka II. 3.28). Naproti tomu nebyl nalezen žádný významný vztah mezi prací na smlouvu na dobu určitou delší než jeden rok a sebedůvěrou (*self-efficacy*) učitele. Práce na částečný úvazek ovšem v průměru negativně souvisí se sebedůvěrou učitele. Učitelé, kteří pracují 70 % nebo méně hodin plného pracovního úvazku, a učitelé, kteří pracují 71 % až 90 % hodin plného pracovního úvazku, jsou méně sebejistí ve výuce než učitelé, kteří pracují na plný úvazek (koeficienty regrese mají podobnou velikost a v rámci zemí OECD nejsou v průměru výrazně odlišné²⁰).

Práce na dobu určitou a práce na částečný úvazek (pokud jsou zvažované společně) souvisí se sebedůvěrou učitelů, a to ve všech vzdělávacích systémech. Práce na dobu určitou kratší než jeden rok, zaměstnávání na 70 % nebo méně hodin plného úvazku a zaměstnání na 71 % až 90 % hodin plného úvazku jsou významně a negativ-

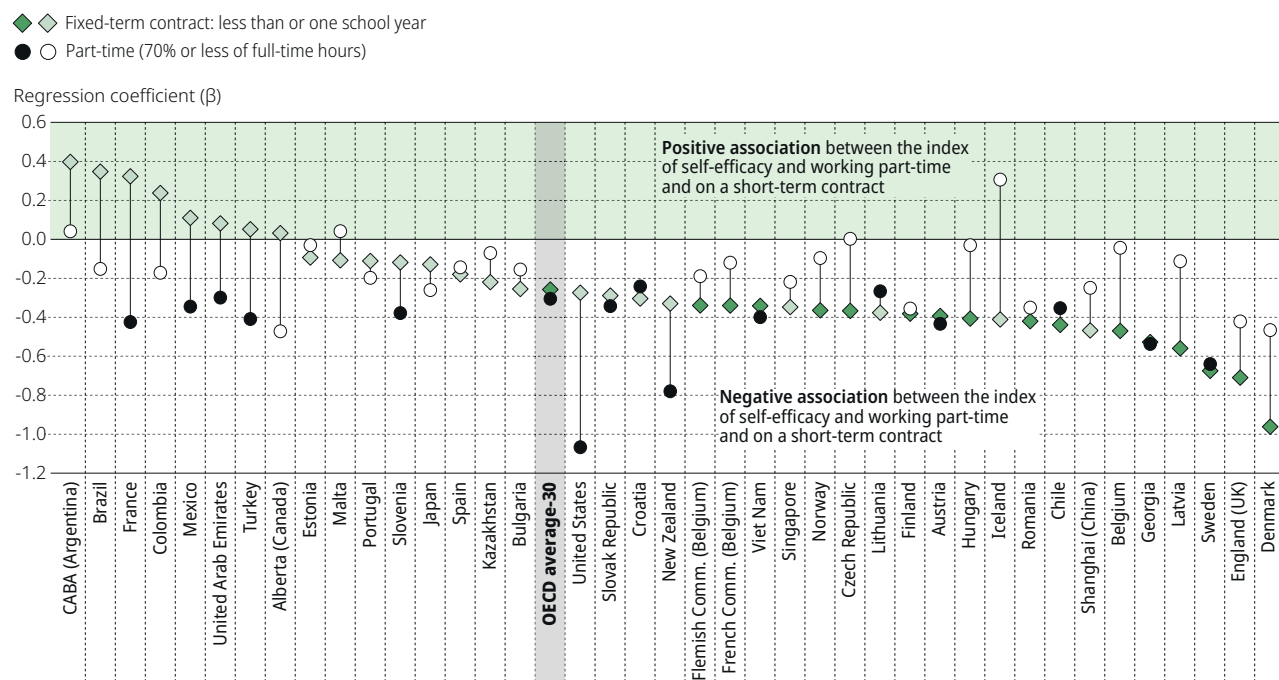
19 V TALIS 2018 se sebedůvěra (*self-efficacy*) učitelů měří pomocí indexu, který bere v úvahu sebevyměření učitelů o tom, co mohou dělat ve své výuce (např. „uklidněte studenta, který je rušivý nebo hluchý“; „měňte strategie výuky v mé třídě“ a „motivovat studenty, kteří projevují nízký zájem o školní práci“ (OECD, 2019 [39]).

20 Na základě t testu rozdílu mezi těmito dvěma koeficienty.

ně spojeny se sebedůvěrou učitele přibližně v jedné třetině vzdělávacích systémů s dostupnými údaji (obrázek II. 3.5, tabulka II. 3.28). V žádném vzdělávacím systému neexistuje významná a pozitivní souvislost mezi kteroukoli z těchto tří proměnných a sebedůvěrou. Pokud jsou výše zmíněné tři proměnné uvažovány zároveň, mají vztah se sebedůvěrou (*self-efficacy*)²¹ ve všech zkoumaných státech a ekonomikách.

Zatímco práce na dobu určitou a práce na částečný úvazek mají tendenci „poškodovat“ sebedůvěru (*self-efficacy*) učitelů, vykazují pozitivní souvislost s ukazateli měřícími pocit pohody (*well-being*). V rámci OECD je skóre

Obrázek II. 3.5. Vztah mezi sebedůvěrou a prací na částečný úvazek nebo na základě krátkodobého kontraktu (změna v indexu sebedůvěry²² spojená s prací na částečný úvazek nebo na základě krátkodobého kontraktu)^{23 24 25 26}



Zdroj: OECD, TALIS 2018 Database, Table II. 3.28

21 Na základě t testu rozdílu mezi těmito dvěma koeficienty.

22 Index sebedůvěry (*self-efficacy*) měří důvěru učitele ve vlastní schopnosti vést třídu, výuku a zapojovat studenty.

23 Poznámka 1: Výsledky lineární regrese založené na odpovědích učitelů nižších středních škol.

24 Prediktory jsou fiktivní proměnné: referenční kategorie se týkají práce na plný úvazek (více než 90 % hodin na plný úvazek) a práce na dobu neurčitou (s probíhající smlouvou bez pevného koncového bodu před věkem odchodu do důchodu).

25 Kontrola pro následující: charakteristiky učitele (pohlaví, věk, roky praxe učitele na současném škole, práce na dobu určitou delší než jeden školní rok, práce na částečný úvazek mezi 71 % a 90 % hodin plného úvazku, práce na více školách); složení třídy (studenti ze sociálněekonomicky znevýhodněných prostředí); a charakteristiky školy (index umístění školy, typ školy a velikost školy).

26 Poznámka: Statisticky významné koeficienty jsou označeny tmavším tónem (viz příloha B). Země a ekonomiky jsou seřazeny v sestupném pořadí podle změny indexu vlastní efektivity spojené s prací na dobu určitou.

v indexu pocitu pohody a stresu na pracovišti (*score on the workplace well-being and stress index*) je u učitelů zaměstnaných na 70 % nebo méně hodin plného úvazku je v průměru výrazně nižší než skóre učitelů na plný úvazek (po kontrole jejich věku, pohlaví, pracovní zkušenosti ve sledované škole a řadě školních faktorů), viz tabulka II. 3.29. Index pocitu pohody a stresu na pracovišti je počítán z toho, do jaké míry učitelé souhlasí se čtyřmi výroky o stresu a pohodě: „Ve své práci zažívám stres“; „Moje práce mi nechává čas na můj osobní život“; „Moje práce negativně ovlivňuje mé duševní zdraví“; a „Moje práce negativně ovlivňuje mé fyzické zdraví“ (OECD, 2019 [39]). Přibližně u jedné třetiny vzdělávacích systémů byla pozorována signifikantní negativní souvislost mezi tímto indexem a zaměstnáním na 70 % nebo méně hodin na plného úvazku, což znamená, že učitelé, kteří uvádějí, že jsou zaměstnáni na menší počet hodin, mají tendenci se cítit méně stresovaní záležitostmi, které souvisejí s jejich prací. Naproti tomu učitelé zaměstnaní na 71 % až 90 % hodin plného úvazku se mírou stresu plynoucího z plnění pracovních povinností liší od učitelů pracujících na více než 90 % hodin plného úvazku pouze v Brazílii a Japonsku (obě negativní asociace) a Spojených arabských emirátech (pozitivní asociace).

V rámci zemí OECD je však na první pohled překvapivější negativní asociace mezi prací na smlouvu na dobu určitou s indexem pohody a stresu na pracovišti. Z toho vyplývá, že učitelé, kteří pracovali na smlouvu na dobu určitou (kratší i delší než jeden rok) deklarovali, že se z pracovních důvodů cítí méně stresovaní než učitelé, kteří měli smlouvu na dobu neurčitou (tabulka II. 3.29). Zdá se, že toto zjištění kontrastuje s výsledky odborných studií, které poukazují na souvislost mezi jistotou zaměstnání a pocitem pohody (Cazes, Hijzen and Saint-Martin, 2015 [1]; Eurofound and International Labour Organisation, 2019 [2]). Přestože stávající teoretický rámec soustavně předpokládá negativní vztah mezi dočasnou prací (*temporary work*) a uspokojením z práce (*job satisfaction*) i pocitem pohody (*well-being*), empirické výsledky jsou různorodější (De Cuyper a kol., 2008 [40]; Wilkin, 2012 [41]). Kromě toho Cazes a kol. (2015 [1]) z koncepčního hlediska zdůrazňují, že na pocit pohody zaměstnanců (*workers' well-being*) má větší vliv větší jistota, pokud jde o obecné postavení na trhu práce, než jistota konkrétního zaměstnání. Pokud se učitelé, kteří pracují na dobu určitou, domnívají, že je snadné pokračovat v práci nebo najít nové zaměstnání po skončení jejich termínovaného pracovního poměru, nemusí být negativně ovlivněni povahou svých dočasných smluv. A konečně Eurofound a Mezinárodní organizace práce (*International Labour Organization*) (2019 [2]) upozorňují na velké rozdíly v obsahu práce mezi pracovníky, kteří pracují na smlouvu na dobu určitou a na dobu neurčitou. Tyto rozdíly se týkají faktorů, které jsou měřeny v TALIS (např. intenzita práce (*work intensity*)) a dalších, které nejsou měřeny v rámci TALIS (např. frekvence řešení obtížných problémů v práci (*frequency of solving difficult problems at work*)). Mnoho z těchto faktorů by mohlo potenciálně ovlivnit pocit pohody a stresu na pracovišti a v budoucím výzkumu by je bylo možné prozkoumat jako potenciální mediátory ve vztahu mezi jistotou zaměstnání učitelů a jejich pocitem pohody a stresem na pracovišti.

Formální hodnocení učitele

Hodnocení představuje formální evaluaci učitelů vedoucí „k posouzení a / nebo poskytnutí zpětné vazby o jejich kompetencích a výkonu“ (OECD, 2013, s. 272 [8]). Hodnocení učitelů může mít mnoho forem, od centralizovaných vnitrostátních systémů hodnocení s přísně regulovanými postupy až po přístupy vyvíjené autonomně ve školách. Zúčastněné subjekty a metody se v různých vzdělávacích systémech velmi liší, stejně jako to, jaké

důsledky mají výsledky hodnocení pro učitele. Mezi typické příklady hodnocení patří hodnocení po ukončení zkušební doby (*completion of a probationary period*), po registraci za kvalifikovaného učitele (*registration as a qualified teacher*). Hodnocení může probíhat např. prostřednictvím národních zkoušek (*national exams*), prostřednictvím kolegií (*peer committees*), ale může se také jednat o pravidelné hodnocení výkonu učitele (např. ředitelem školy), nebo o hodnocení, které je součástí systému odměn založeném na identifikaci vysoce výkonných učitelů (*high-performing teachers*), viz OECD, 2013 [8].

Hodnocení učitelů má několik důležitých funkcí. Může to být nástroj pro zajištění kvality, pokud je zaměřeno na zajištění splnění požadovaných standardů (*required standards*) a / nebo dodržování doporučených postupů (*recommended practices*). V těchto případech hovoříme o souhrnném / sumativním hodnocení (*summative appraisal*). Nicméně hodnocení učitelů může učitelům poskytnout i příležitost přemýšlet o své pedagogické praxi a o svých silných a slabých stránkách a určit oblasti, ve kterých se potřebuje zlepšit. V tomto případě mluvíme o formativním hodnocení (*formative appraisal*). Hodnocení učitelů může přinést důležité informace, které mohou vést k podpoře škol, učitelů a být důležité pro externí orgány při rozhodování o kariérním postupu a profesním rozvoji učitelů (Isoré, 2009 [9]; Papay, 2012 [42]).

Stávající literatura poukazuje na to, že hodnocení učitelů je důležitým stavebním kamenem všech efektivních vzdělávacích systémů. Například z Hattieho syntézy (*Hattie's synthesis*) více než 800 metaanalýz týkajících se vzdělávacích intervencí a studijních výsledků – jak uvádí IEA, IEA DPC, Statistics Canada, OECD (2013 [43]) – vyplývá, že konstruktivní hodnocení výuky a učení ve třídě se ukazuje jako jediný neúčinnější zásah do výkonu studentů. Mezi zeměmi a ekonomikami, které se účastnily TALIS 2013, většina učitelů, kteří obdrželi hodnocení, uvedla, že tyto procesy vedly k pozitivním změnám v jejich pedagogické praxi / výuce (OECD, 2014 [38]). Nicméně mnoho učitelů rovněž uvedlo, že zpětná vazba a hodnocení měly jen malý dopad na jejich výuku, a upozornili, že ne vždy to jsou nejlepší učitelé, kdo obdrží nejvyšší hodnocení (OECD, 2014 [38]). Podle výsledků výzkumů je úspěch systémů hodnocení učitelů obecně závislý na dodržení určitých podmínek:

- Ředitelé, další hodnotitelé a učitelé musí investovat dostatečné množství času různým procesním fázím hodnocení (příprava hodnocení a prezentace výstupů, schůzky, následná opatření) (Isoré, 2009 [9]; Jensen a Reichl, 2011 [44]).
- Hodnotitelé musí mít požadovanou odbornost, pokud jde o pedagogické znalosti, ale i techniky hodnocení, a učitelé musí být připraveni reagovat na výsledky hodnocení a využívat je ve své praxi (Darling-Hammond, 2013 [45]; OECD, 2013 [8]).
- Hodnotitelé i učitelé musí vnímat systémy hodnocení učitelů jako validní (*valid*) a spolehlivé (*reliable*) (Lillejord a Børte, 2019 [46]; Radinger, 2014 [47]).

Je však potřeba upozornit, že formální hodnocení učitelů není pro učitele jediným způsobem, jak získat informace, které potřebují ke zlepšení svých pedagogických kompetencí a postupů. K dosažení daných cílů může velmi úspěšně přispět i kontinuální profesní rozvoj [výsledky TALIS 2018 (svazek I), kapitola 5], uvádění učitelů do praxe [výsledky TALIS 2018 (svazek I), kapitola 4], společné profesní učení (*collaborative professional learning*) a zpětná vazba od kolegů [výsledky TALIS 2018 (svazek I), kapitola 4] (OECD, 2019 [33]). Hodnocení učitelů je však jediným způsobem, jak vybudovat platové struktury odlišné od jednotné platové struktury (*single salary*

structure), která se používá v mnoha vzdělávacích systémech. V zemích, ve kterých se používá jednotná platová struktura, se učitelům zvyšuje plat na základě jejich dosaženého vzdělání a pedagogických zkušeností, a to bez ohledu na kvalitu jejich výuky. Tento systém odměňování je sice snadno spravovatelný a odměňuje učitele stejným a objektivním způsobem (Protsik, 1996 [48]), má však také potenciálně negativní dopad na motivaci a výkon učitelů (Crehan, 2016 [7]; Hanushek, 2007 [49]).

V rámci TALIS 2018 jsou ředitelé dotazováni, zda je každý učitel v jejich škole formálně hodnocen (*formally appraised*) a s jakou frekvencí hodnocení probíhá („nikdy“; „méně než jednou za dva roky“; „jednou za dva roky“; „jednou ročně“ nebo „dvakrát či více ročně“). Ředitelé rovněž uvádějí, jakým způsobem hodnocení probíhá:

- pozorováním výuky ve třídě (*observation of classroom teaching*);
- prostřednictvím studentského dotazníku zaměřeného na hodnocení výuky (*student survey responses related to teaching*);
- hodnocením znalostí obsahu vyučovaných předmětů učiteli (*assessments of teachers' content knowledge*);
- prostřednictvím externích výsledků studentů, např. výsledků národních testů (*students' external results (e. g. national test scores)*);
- prostřednictvím výsledků studentů ve škole a ve třídě (např. výsledky výkonu, výsledky projektu, výsledky testů) (*school-based and classroom-based results (e. g. performance results, project results, test scores)*);
- sebehodnocením práce učitelů např. prostřednictvím prezentace portfolia, analýzou výuky pomocí videa (*self-assessment of teachers' work (e. g. presentation of a portfolio assessment, analysis of teaching using video)*).

Ředitelé rovněž informovali o tom, kdo provádí hodnocení: „ředitel“; „další členové vedení školy“; „přidělení mentoři“; „jiní učitelé, kteří nejsou součástí vedení školy“ nebo „externí jednotlivci nebo orgány“²⁷.

A konečně, v TALIS 2018, ředitelé uvádějí potenciální důsledky hodnocení učitelů:

- opatření k nápravě jakýchkoli nedostatků ve výuce jsou diskutovány s učitelem (*measures to remedy any weaknesses in teaching are discussed with the teacher*);
- je vypracován plán rozvoje / vzdělávání učitele (*a development/training plan is developed*);
- jsou ukládány věcné sankce, jako je redukce ročního navýšení platu (*material sanctions such as reduced annual increases in pay are imposed*);
- je jmenován mentor, který učiteli pomáhá zlepšit jeho výuku (*a mentor is appointed to help the teacher improve his/her teaching*);

27 Informace o formálním hodnocení učitelů jsou shromažďovány pouze prostřednictvím hlavního dotazníku TALIS. Dotazník pro učitele TALIS shromažďoval informace o zpětné vazbě obecně (včetně neformální zpětné vazby), které jsou popsány v Kapitole 4. Dotazy týkající se formálního hodnocení (v hlavním dotazníku) a zpětné vazby (v dotazníku pro učitele) mají podobnou strukturu, a to zejména pokud jde o rozdělení mezi různými zdroji a metodami zpětné vazby / hodnocení. Existují však některé důležité rozdíly ve způsobech kladení otázek, které motivují k některým rozdílům ve vykazování informací mezi Kapitolami 3 a 4. Především, ředitelé informují o postupech hodnocení na školní úrovni, takže informace o hodnocení nelze spojit přímo s učitelem (například hospitace (pozorování výuky) ve třídě může být použito k hodnocení, ale to neznamená, že hospitace probíhá u každého učitele).

- dochází ke změně pracovních povinností učitele, např. zvýšení nebo snížení jeho pedagogické zátěže, administrativní / manažerské odpovědnosti nebo odpovědnosti mentora (*a change in a teacher's work responsibilities (e. g. increase or decrease in his/her teaching load, administrative/managerial responsibilities or mentor responsibilities)*);
- dochází ke zvýšení platu učitele nebo výplatě finančního bonusu (*an increase in a teacher's salary or a payment of a financial bonus*);
- dochází ke změně pravděpodobnosti kariérního postupu učitele (*a change in the likelihood of a teacher's career advancement*);
- dochází k výpovědi nebo neobnovení smlouvy (*dismissal or non-renewal of contract*).

Ředitelé jsou rovněž dotazováni, jak často se takové důsledky vyskytují v jejich škole, a to s touto frekvencí: „nikdy“; „někdy“; „většinou“; nebo „vždy“.

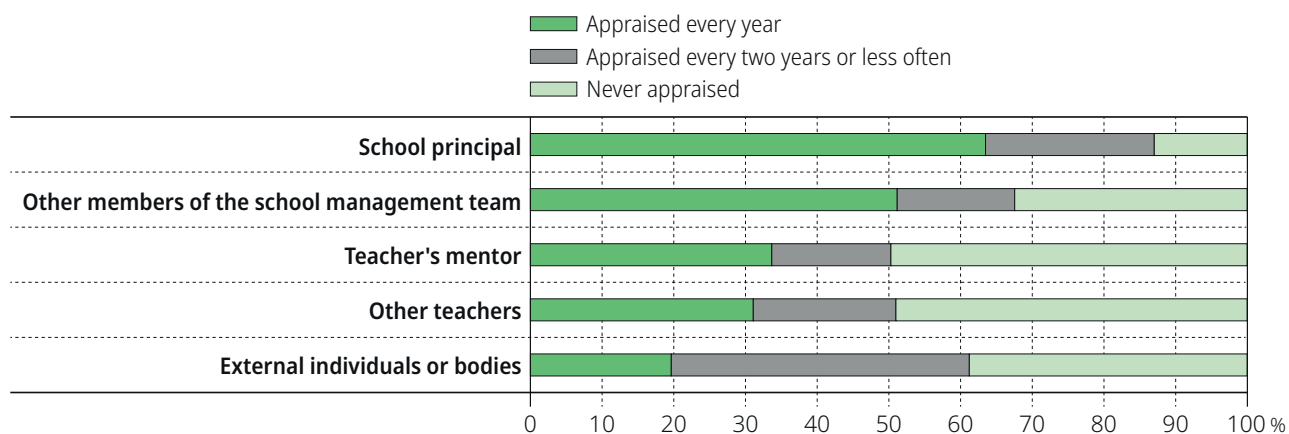
Četnost a zdroje hodnocení učitelů

V rámci OECD pracuje v průměru pouze malá část učitelů (7 %) na školách, ve kterých učitelé nejsou nikdy hodnoceni (tabulka II. 3.30). V několika zemích je však tento podíl učitelů, kteří pracují ve školách, ve kterých nejsou nikdy hodnoceni, podstatně větší, například ve Finsku (41 %), Itálii (36 %) a Španělsku (25 %). Hodnocení nejčastěji provádí ředitel školy nebo jiní členové vedení školy. V rámci OECD pracovalo v roce 2018 v průměru 64 % učitelů na školách, ve kterých ředitelé škol každý rok hodnotili každého učitele a 51 % učitelů ve školách, ve kterých byl každý učitel každoročně hodnocen ostatními členy vedení školy (obrázek II. 3.6, tabulka II. 4.30). Tyto výsledky nejsou překvapující, protože pravidelné hodnocení je součástí hodnocení výkonnosti řízení školy, je obvykle organizováno školou a je nejběžnější formou hodnocení učitelů v zemích, které se účastní *Review of Evaluation and Assessment in Education* (OECD, 2013 [8]).

Hodnocení prováděné osobami, které nejsou ve vedení školy, jsou poněkud méně častá. Přibližně 34 % učitelů pracuje ve školách, ve kterých každoroční hodnocení provádí mentor učitele, a podobný podíl učitelů (31 %) pracuje ve školách, ve kterých každoroční hodnocení provádějí jiní učitelé (obrázek II. 3.6). Vzájemné hodnocení může být užitečným nástrojem pro formativní hodnocení, protože zkušení učitelé mohou, během poradenství, které poskytnou svým méně zkušeným kolegům, čerpat ze svých obecných a specifických pedagogických znalostí a odborných dovedností. Kolegové – učitelé navíc lépe pochopí situaci svých kolegů a mohou podle toho zaměřit i své rady (Goldstein, 2007 [50]; Isoré, 2009 [9]; OECD, 2013 [8]). Hodnocení mentorů však vzhledem k jejich specifické roli představuje určité výzvy. Například začínající učitelé se mohou zdráhat odhalit svým mentorům svoje „slabá místa“, pokud tito mají roli v jejich formálním hodnocení (OECD, 2013 [8]).

A konečně pouze asi 20 % učitelů pracuje ve školách, kde je každý učitel každoročně hodnocen externisty, nebo orgány správní moci (např. inspektory, zástupci obcí nebo zaměstnanci místních úřadů), viz obrázek II. 3.6, tabulka II. 3.30. Hodnocení prostřednictvím externích hodnotitelů lze vnímat jako objektivnější než hodnocení týmem vedení školy nebo jinými kolegy, kteří pracují ve stejné škole. Je však třeba zdůraznit, že hodnocení prostřednictvím externích hodnotitelů má svoje omezení, může probíhat prostřednictvím velmi odlišných jed-

Obrázek II. 3.6. Četnost hodnocení učitelů podle zdroje hodnocení (procento učitelů nižších středních škol, jejichž ředitelé uvádějí, že jejich učitelé jsou formálně hodnoceni s následující četností (průměr OECD-30))²⁸



Zdroj: OECD, TALIS 2018 Database, Table II. 3.30.

notlivců nebo orgánů (*involving very different individuals or bodies*). To ztěžuje vyvozování obecnějších důsledků. Externími hodnotiteli jsou například zaměstnanci školních obvodů implementující modely statistického hodnocení (Darling-Hammond, 2015 [51]) nebo učitelé odborných předmětů zaměstnaní v jiné vzdělávací instituci (McIntyre a Hobson, 2016 [52]).

Hodnocení učitelů více různými typy hodnotitelů dělá hodnocení robustnější a spolehlivější, protože existuje více různých zdrojů informací o práci učitelů (OECD, 2013 [8]). V zemích OECD pracují učitelé ve školách, ve kterých se k hodnocení používají v průměru více než tři z pěti uvedených zdrojů, za které TALIS shromažďuje informace (tabulka II. 3.30). Pouze v Itálii a Finsku (kde na mnoha školách hodnocení neprobíhá) je průměrný počet zdrojů hodnocení nižší než dva. Naproti tomu Šanghaj (Čína) vyniká zejména tím, že má vysoký počet zdrojů použitých k hodnocení a patří mezi vzdělávací systémy s největším podílem učitelů ve školách, ve kterých je každý učitel každoročně hodnocen ředitelem školy, jinými členy vedení školy, mentorem učitele a dalšími učiteli.

Jak se situace vyvíjela v čase? Mezi roky 2013 a 2018 byly pozorovány signifikantní změny v podílu učitelů ve školách, ve kterých neprobíhalo hodnocení: Finsko (+15 procentních bodů), Španělsko (-12 procentních bodů), Island (-13 procentních bodů) a Itálie (-34 procentních bodů). Významně se tento podíl zvýšil také v Norsku (+9 procentních bodů) a Japonsku (+5 procentních bodů), viz tabulka II. 3.33. V některých vzdělávacích systémech došlo ve sledovaném období k posunu směrem k častějšímu používání vzájemného hodnocení. V letech 2013 až 2018 se v 8 vzdělávacích systémech významně zvýšilo procento učitelů ve školách, ve kterých jsou učitelé formálně nejméně jednou ročně hodnoceni svými kolegy nebo jinými učiteli. Na druhou stranu toto procento významně pokleslo ve 3 vzdělávacích systémech.

²⁸ Hodnoty jsou seřazeny v sestupném pořadí podle podílu učitelů na školách, kde jsou učitelé každoročně formálně oceňováni.

Učitelé, kteří nejsou nikdy hodnoceni, mohou postrádat zpětnou vazbu. Absence zpětné vazby může mít negativní dopad na sebedůvěru (*self-efficacy*) učitelů (Chester a Beaudin, 1996 [56]; Fackler a Malmberg, 2016 [57]). Výsledky regrese u této proměnné jsou k dispozici pouze pro 13 zemí a ekonomik²⁹, ale ukazují, že učitelé pracující ve školách bez hodnotících mechanismů dosahují v koeficientu sebedůvěry významně nižších skóre pouze v Belgii (tabulka II. 3.36). Naproti tomu učitelé pracujících ve školách bez hodnotících procedur mnohem méně často uvádějí, že zpětná vazba, kterou dostali během 12 měsíců před šetřením, měla pozitivní dopad na jejich pedagogické postupy, a to v Albertě (Kanada), Rakousku, Bulharsku, Japonsku a Mexiku (koeficient pro Bulharsko je významný, ale s opačným znaménkem, což znamená, že je pravděpodobnější, že učitelé hlásí pozitivní dopad zpětné vazby) (tabulka II. 3.37).

Box II. 3.3. Hodnocení učitelů v Šanghaji (Čína) a ve Finsku

Šanghaj (Čína)

V rámci TALIS 2018 zaujímá Šanghaj (Čína) specifické místo v otázce hodnocení učitelů. Žádná jiná země a ekonomika účastníci se TALIS 2018 nevyužívá tolik zdrojů hodnocení jako Šanghaj (4,8 / 5). Šanghaj zároveň patří mezi země a ekonomiky s nejvyšším průměrným počtem metod používaných k hodnocení učitelů ve školách (5,8 / 6) a nejvyšším průměrným počtem výsledků hodnocení učitelů ve školách (6,5 / 7). Hodnocení učitelů je široce používáno a je páteří vzdělávacího systému v Šanghaji.

Takto široce koncipované hodnocení učitelů bylo důsledkem toho, že byly v roce 2009 zohledněny při výpočtu výše mzdy učitelů i komponenty založené na jejich výkonu. Tento nový platový systém rozděluje platy učitelů na základní složku a bonusovou složku. Bonusová složka, která tvoří přibližně 30 % z celkové výše platů učitelů, je založena na faktorech, jako je pracovní vytížení učitelů (*workload*), aktuální přínos (*actual contribution*) a hodnocení (*appraisal*). Nový platový systém se do jisté míry opírá o hodnocení, které se vzhledem k účelu použití posunulo směrem k administrativnímu a sumativnímu modelu hodnocení.

Systém hodnocení učitelů v Šanghaji (Čína) je charakteristický vytvořením vysoce kvalitního seznamu kritérií pro hodnocení a použitím více zdrojů a metod hodnocení. Cíl je dvojitý: vyhodnotit výkon učitelů a shromáždit informace o problémech a výzvách, jimž učitelé čelí.

Šanghajský systém hodnocení vybudoval svůj úspěch a efektivnost na čtyřech pilířích, viz Zhang a Ng (2016 [53]; 2011 [54]). Nejprve model integruje administrativní a vývojové komponenty, což jej činí hodnotným pro školy a učitele. Za druhé, jednotlivé školy jsou odpovědné za nastavení vlastních postupů hodnocení učitelů. Za třetí, přísné technické normy a časté hodnotící činnosti zajišťují kvalitu shromážděných údajů, což znamená, že proces hodnocení je pedagogickými pracovníky považován za spravedlivý a důvěryhodný. Je však důležité si uvědomit, že robustní technické požadavky nejsou dostatečné, pokud systém hodnocení neodpovídá psycholo-

²⁹ Odhad koeficientu této proměnné není pro většinu zemí a ekonomik spolehlivý kvůli malému počtu učitelů ve vzorku, jejichž ředitelé škol uvádějí, že jejich učitelé nejsou nikdy formálně oceněni žádným zdrojem hodnocení. Souvisí to s relativně malým podílem učitelů v této kategorii (což je 2 % nebo méně ve většině zemí a ekonomik TALIS – tabulka II. 3.30).

gické a sociální dynamice vzdělávacího systému. Tento netechnický aspekt hodnotících programů – čtvrtý pilíř – je zásadní pro pozitivní dopad na učitele.

Finsko

Finsko nemá celosystémový standardizovaný test (*system-wide standardised test*) pro hodnocení učitelů ani žádný národně regulovaný rámec (*nationally regulated framework*) pro hodnocení učitelů. Hodnocení učitelů je považováno za místní záležitost ke zlepšení výkonu učitelů, spíše než za nástroj na úrovni systému s klíčovou rolí při rozhodování. Poskytovatelé vzdělávání jsou jedinými subjekty odpovědnými za provádění hodnocení učitelů v rámci procesu interního hodnocení. Pokyny pro tento rámec hodnocení vycházejí ze vzdělávacích cílů každé obce. Finský vzdělávací systém spoléhá na vysokou úroveň vzdělávání učitelů a profesionální odpovědnost. Učitelská profese je ve finské společnosti vysoce ceněna, protože učitelé jsou považováni za odborníky se zvláštním posláním v komunitě. Učitelé absolvují vysoce kvalitní vzdělávání a jsou odpovědní za neustálé udržování svých profesionálních dovedností. Tato prohlášení znamenají posouzení založené na důvěře, kde se zajištění kvality nespolečá na kontrolu. Finský vzdělávací systém proto k zajištění kvality věnuje větší pozornost rozvoji škol než jednotlivým učitelům. Hodnocení učitelů je ve Finsku méně individuálním nástrojem, ale spíše nástrojem ke shromažďování informací o potřebách profesního rozvoje a je spíše hybnou silou rozvoje školy.

Zdroje: Zhang, X. and H. Ng (2016[53]), “An effective model of teacher appraisal: Evidence from secondary schools in Shanghai, China“, *Educational Management Administration & Leadership*, Vol. 45/2, pp. 196-218, <http://dx.doi.org/10.1177/1741143215597234>; Zhang, X. and H. Ng (2011[54]), “A case study of teacher appraisal in Shanghai, China: In relation to teacher professional development“, *Asia Pacific Education Review*, Vol. 12/4, pp. 569-580, <http://dx.doi.org/10.1007/s12564-011-9159-8>; Eurydice (2019[55]), *Finland: Quality Assurance in Early Childhood and School Education*, https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/finland/quality-assurance-early-childhood-and-school-education_en.

Metody hodnocení učitelů

Informace potřebné k hodnocení učitelů lze shromažďovat prostřednictvím různých metod v závislosti na účelu hodnocení. Například pokud má být hlavní funkcí hodnocení informovat o kariérních rozhodnutích (*inform career decisions*) a posilovat odpovědnost (*strengthen accountability*), pak musí být založeno na obhájitelných a srovnatelných zdrojích informací. Naproti tomu, pokud je hlavním cílem hodnocení informovat o profesním rozvoji a podporovat učení (*promote learning*), pak může být sebehodnocení učitele cenným nástrojem. V každém případě je pro přesné (*accurately*) a spravedlivé hodnocení (*fairly*) nejrůznějších úkolů, které souvisí s vykonáváním práce, zásadní používání více zdrojů informací (*multiple sources of evidence*), viz OECD, 2013 [8].

V zemích a ekonomikách, které participují na šetření TALIS, jsou obvyklou součástí hodnocení učitelů hospitace v hodinách³⁰ (*observation of classroom teaching*). Ve všech vzdělávacích systémech, za které jsou k dispozici relevantní údaje, více než 90 % učitelů pracuje ve školách, ve kterých se tato metoda běžně používá k hodnocení

30 V textu se místo termínu „hospitace v hodinách“ používá termín „pozorování výuky ve třídě“.

učitelů³¹. Výjimkou je v tomto ohledu pouze Finsko, Island, v Portugalsko a Španělsko (tabulka II. 3.38). Používání hospitací, jako součásti formálního hodnocení, je v souladu s principy formativního hodnocení, protože pomáhá zajistit, aby slabé a silné stránky jednotlivých učitelů byly důsledně řešeny následným dalším profesním rozvojem (OECD, 2013 [8]). Nicméně je potřeba upozornit, že se pozorování ve třídě opírá o lidský úsudek (*relies on human judgement*) a může být subjektivní (*subjective*) a náchylné k zaujatosti (*prone to bias*), a to v různé míře v závislosti na tom, jak je strukturováno a prováděno (Papay, 2012 [42]).

Další metodou, které se běžně používá k hodnocení, jsou výsledky žáků. V rámci OECD pracuje v průměru 94 % učitelů ve školách, které k hodnocení používají výsledky studentů v rámci školy / třídy (např. výsledky výkonu, výsledky projektů, výsledky testů), a 93 % učitelů pracuje ve školách, které k hodnocení využívají externí výsledky studentů (např. výsledky národních testů)³² (tabulka II. 3.38). Například v Lotyšsku, Litvě, Mexiku, Rumunsku, Ruské federaci a Šanghaji (Čína) se k hodnocení práce učitelů používají výsledky studentů v rámci školy / třídy. Zároveň v Bulharsku, Lotyšsku, Norsku a Rumunsku se ve všech školách používají k hodnocení externí výsledky studentů. Výhodou tohoto způsobu hodnocení je, že jsou výsledky výkonů studentů vzájemně srovnatelné a tento způsob hodnocení se explicitně zaměřuje na primární cíl vzdělávání – výsledky učení studentů. Nicméně je potřeba upozornit, že příspěvní učitele k výsledkům jednotlivých studentů nelze nikdy přímo identifikovat a hodnocení učitelů na základě výsledků jejich studentů závisí na řadě citlivých statistických předpokladů. Je tedy potřeba zdůraznit, že efektivní systémy hodnocení učitelů, které k hodnocení využívají výsledky studentů, by tento způsob hodnocení měly kombinovat s jinými metodami hodnocení (Braun, 2005 [58]; OECD, 2013 [8]; Papay, 2012 [42]).

V neposlední řadě, v rámci OECD pracuje část učitelů ve školách, ve kterých se v rámci procesu hodnocení učitelů využívají odpovědi studentů v dotazníkovém šetření zaměřeném na výuku (*student survey responses related to teaching*) (82 %), hodnocení obsahových znalostí učitelů (*assessments of teachers' content knowledge*) (70 %) nebo sebehodnocení práce učitelů (*self-assessments of teachers' work*) (68 %) (tabulka II. 3.38). Pokud je dotazníkové šetření mezi studenty precizně koncipované, je obecně spolehlivým ukazatelem, který předpovídá kvalitu vyučování poskytované studentům. Kromě toho tyto informace poskytují jedinečný a důležitý pohled na interakci ve třídě, chování učitelů a zkušenosti studentů s výukou. Nicméně je potřeba si uvědomit, že studenti nejsou vyškoleni v hodnocení, takže jejich reakce mohou být ovlivněny faktory, které nesouvisí s jejich učením. Proto je tato metoda hodnocení učitelů používána nejčastěji v kombinaci s jinými hodnotícími nástroji (Kane a Staiger, 2012 [59]; Wagner et al., 2013 [60]; Wallace, Kelcey a Ruzek, 2016 [61]).

Vzhledem k silným a slabým stránkám různých metod hodnocení se školy a celé vzdělávací systémy často rozhodnou k hodnocení používat kombinaci různých metod. V rámci OECD učitelé v průměru pracují ve školách, které k hodnocení využívají pět ze šesti metod, o nichž TALIS shromažďuje informace³³ (tabulka II. 3.38). Například v Lotyšsku se k hodnocení učitelů používají na 100 % škol, které participovaly na šetření TALIS, všechny výše zmíněné metody (průměr 5,8 metod) kromě hodnocení obsahových znalostí učitelů. Naproti tomu ve Fin-

31 Z výčtu škol byly vyloučeny školy, ve kterých hodnocení vůbec neprobíhá.

32 Opět jsou z tohoto výčtu vyloučeny školy, ve kterých neprobíhá hodnocení.

33 Opět jsou z tohoto výčtu vyloučeny školy, ve kterých hodnocení neprobíhá.

sku (průměr 3,6 metod) je nejnižší podíl učitelů ve školách, ve kterých se pro hodnocení používá pozorování ve třídě. Finsko je zároveň zemí s nejnižším podílem učitelů ve školách, které hodnotí obsahové znalosti učitelů a k hodnocení využívají školní výsledky studentů.

Důsledky hodnocení učitelů

Hodnocení učitelů může být nástrojem k reflexi minulé práce v souvislostech s profesionálním rozvojem, jakož i mechanismem k zajištění adekvátního výkonu učitele (*adequate teacher performance*) nebo souladu výkonu učitele s normami (*ompliance with standards*), viz Lillejord a Børte, 2019 [46]; OECD, 2013 [8]; Papay, 2012 [42]. Aby bylo dosaženo kteréhokoli z výše uvedených cílů, musí být z hodnocení vyvozovány správné důsledky (*right consequences*). Důsledkem hodnocení může být například **jmenování mentora**, který má učiteli pomoci zlepšit jeho výkon ve výuce, nebo vypracování **plánu dalšího profesního rozvoje** daného učitele. Tyto důsledky jsou navíc v souladu s formativní funkcí hodnocení. Je-li cílem hodnocení zajistit dobrý výkon učitele v souladu se stanovenými standardy, lze spojit hodnocení s výkonovými pobídkami, jako jsou zvyšování mezd, finanční bonusy nebo dokonce propuštění učitele (úplný seznam zkoumaných důsledků lze nalézt na začátku této části nebo v tabulce II. 3.42. v šetření TALIS).

Pokud je součástí hodnotících funkcí poskytování zpětné vazby, musí se ze své podstaty jednat o dynamický proces, ve kterém si obě strany vyměňují informace za účelem zlepšení plnění úkolů souvisejících s prací (Baker a kol., 2013 [62]). Není proto překvapením, že téměř všichni ředitelé uvádějí, že po hodnocení „někdy“, „většinou“ nebo „vždy“ následuje **diskuse s učitelem** o opatřeních k nápravě jakýchkoli nedostatků, které byly shledány ve výuce. V roce 2018 v rámci OECD pracovalo v průměru 98 % učitelů ve školách, ve kterých tyto post-hodnotící diskuse probíhaly (tabulka II. 3.42). Nicméně podíl učitelů pracujících ve školách, ve kterých po hodnocení „vždy“ následuje diskuse je mnohem nižší (v rámci OECD se jedná v průměru o 28 %) (tabulka II. 3.45). Ve Francii a Japonsku dokonce jen 5 % a méně procent učitelů pracuje ve školách, ve kterých po hodnocení „vždy“ následuje diskuse s učitelem o opatřeních k nápravě jeho slabých míst.

Zpracování plánu profesního rozvoje nebo vzdělávání je také velmi častým důsledkem hodnocení učitelů. Školy, ve kterých k tomu dochází „někdy“, „většinou“ nebo „vždy“, představují v rámci OECD v průměru 90 % všech učitelů (s výjimkou škol, ve kterých k hodnocení učitelů nedochází), viz tabulka II. 3.42). To odráží skutečnost, že profesní rozvoj učitelů je stanoveným cílem hodnocení učitelů (*stated aim of teacher appraisal*) ve většině vzdělávacích systémů OECD (OECD, 2013 [8]). Identifikovaná snaha mezi jednotlivými zeměmi a školami o spojení hodnocení s profesním rozvojem učitelů, je velmi pozitivním znamením, a to především vzhledem k potenciálně pozitivnímu dopadu kontinuálního profesionálního rozvoje / vzdělávání na výsledky vzdělávání studentů (Desimone, 2009 [63]; Fischer et al., 2018 [64]; Meissel, Parr a Timperley, 2016 [65]; Villegas-Reimers, 2003 [66]).

Nařízení mentoringu je dalším potenciálním důsledkem hodnocení učitelů. V rámci TALIS je mentoring definován jako tzv. „*podpůrný systém ve školách, v rámci něhož zkušenější učitelé podporují méně zkušené učitele (a support structure in schools where more experienced teachers support less experienced teachers)*“. Ředitelé v rámci OECD obecně uvádějí, že mentoring je velmi důležitý pro podporu méně zkušených učitelů a pro zlepšení pe-

dagogické kompetence učitelů a spolupráce s kolegy (OECD, 2019, s. 144 [33]). Nicméně dopad mentoringu na učitele velmi závisí na kvalitě mentoringu (Rockoff, 2008 [67]; Simmie et al., 2017 [68]; Spooner-Lane, 2017 [69]).

V rámci OECD pracuje v průměru 71 % učitelů ve školách, ve kterých je výsledkem hodnocení „někdy“ přidělení mentora, který učiteli pomůže zlepšit výuku. Přitom stejný podíl učitelů pracuje ve školách, ve kterých hodnocení alespoň „někdy“ vede ke **změně pracovních povinností**³⁴ (tabulka II. 3.42). Mezi zeměmi a ekonomikami však existují významné rozdíly. Například v Anglii (Spojené království), Kazachstánu, Nizozemsku, Šanghaji (Čína) a Singapuru prakticky v téměř všech školách může hodnocení vést k přidělení mentora učiteli. Tyto země podle očekávání zároveň patří mezi vzdělávací systémy, ve kterých je nejvyšší podíl učitelů zapojen do mentorských programů (*mentoring programmes*). Ve všech těchto pěti vzdělávacích systémech je 37 % (Anglie, Velká Británie) až 67 % (Šanghaj, Čína) učitelů s pětiletou a kratší pedagogickou praxí přidělen mentor a mezi 25 % (Nizozemsko) a 45 % (Kazachstán) učitelů s více než pětiletou pedagogickou praxí jsou mentory jiných učitelů – viz tabulka I. 4.64, OECD (2019 [33]).

Méně často vede hodnocení učitelů ke **změnám v jejich kariérních vyhlídkách** (*changes in teachers' career prospects*). Školy, ve kterých hodnocení učitelů přinejmenším někdy vede ke změně pravděpodobnosti kariérního postupu, zaměstnávají v rámci OECD v průměru 53 % učitelů³⁵ (tabulka II. 3.42). Podobný podíl učitelů (51 %) pracuje ve školách, ve kterých hodnocení učitelů někdy vede k jejich propuštění nebo neobnovení pracovní smlouvy.

Změny v odměňování jsou aktuálně nejméně častým důsledkem hodnocení učitele. V rámci OECD pracuje v průměru 41 % učitelů ve školách, jejichž ředitelé uvádějí, že hodnocení učitelů má za následek zvýšení platu učitele nebo vyplácení finančního bonusu, a to s frekvencí „někdy“, „většinou“ nebo „vždy“³⁶. Některé školy přinejmenším „někdy“ uvalují v důsledku hodnocení na učitele finanční sankce (například redukce ročního zvýšení platů – *reduced annual increases in pay*). Tyto školy představují v rámci OECD v průměru pouze 15 % učitelů (tabulka II. 3.42). I když se v zemích OECD nejedná o častý důsledek hodnocení, v některých vzdělávacích systémech je docela běžný. Například v České republice, na Slovensku, v Ruské federaci a v Šanghaji (Čína) více než 90 % učitelů pracuje ve školách, ve kterých hodnocení alespoň někdy vede ke zvýšení platu učitele nebo k výplatě finančního bonusu. Naproti tomu ve Švédsku více než 70 % učitelů pracuje ve školách, ve kterých jsou alespoň někdy v důsledku hodnocení ukládány finanční sankce.

Vzhledem k různým a často souběžným cílům hodnocení (např. odměňování výkonných učitelů, zajištění důsledného uplatňování standardů výuky, řízení kariéry učitelů a jejich profesního rozvoje) lze očekávat, že hodnocení může mít různé důsledky. V zemích a ekonomikách participujících na šetření TALIS učitelé pracují ve školách, ve kterých mají výsledky hodnocení v průměru přinejmenším „někdy“ pět z osmi možných různých

34 Z tohoto výčtu jsou opět vyloučeny školy bez hodnotících postupů.

35 Opět jsou z tohoto výpočtu vyloučeny školy bez hodnotících postupů.

36 Opět jsou z tohoto výpočtu vyloučeny školy bez hodnotících postupů.

důsledků, o nichž TALIS shromažďuje informace³⁷. Toto číslo se pohybuje v rozmezí od 3,3 v Kolumbii, Portugalsku a Španělsku do 6,9 v Anglii (Spojené království).

Je mnohem pravděpodobnější, že hodnocení bude mít pro učitele určité důsledky, pokud za tyto důsledky má „významnou odpovědnost“ (*significant responsibility*)³⁸ vedení školy (tj. ředitel nebo další členové vedení školy / řídicího týmu školy, kteří mají aktivní roli v relevantních rozhodováních). Například, jak již bylo uvedeno výše, podíl učitelů pracujících ve školách, ve kterých hodnocení učitelů v některých případech vede ke zvýšení jejich platu nebo vyplacení finančního bonusu, je v rámci OECD v průměru relativně malý (41 %). Tento podíl je ještě menší (30 %) ve školách bez „významné odpovědnosti“ (*without significant responsibility*) ředitelů a vedení školy rozhodovat o zvýšení platů učitelů, ale větší ve školách s touto odpovědností (55 %) (obrázek II. 3.7, tabulka II. 3.48). Podobně 60 % učitelů pracuje ve školách, ve kterých hodnocení učitelů alespoň v některých případech vede k jejich propuštění nebo neprodloužení smlouvy, má-li škola zodpovědnost za dočasné či trvalé propouštění učitelů ze zaměstnání. Nicméně pouze 28 % učitelů pracuje ve školách, ve kterých jsou vyvozovány tyto důsledky v případě škol bez významné odpovědnosti za tato rozhodnutí (tabulka II. 3.49). Z toho vyplývá, že klíčovými složkami školní autonomie jsou odpovědnost za možnost zvýšení platů učitelů a jejich propouštění či pozastavení činnosti, tedy autonomie v rozpočtování a personálním zajištění výuky (*schools' autonomy in budgeting and staffing*), viz Kapitola 5.

Z dat vyplývá, že významnou roli hraje i typ školy. Například v rámci OECD dochází v důsledku hodnocení učitelů ke zvýšení jejich platu či k jejich propuštění či neobnovení smlouvy v průměru méně často ve veřejných školách než v soukromých školách (tabulky II. 3.46 a II. 3.47). To by mohlo souviset s tím, že v rámci OECD mají veřejné školy v průměru nižší úroveň pravomocí – celkové odpovědnosti ředitelů (tabulka II. 5.11, Kapitola 5). Naproti tomu v rámci OECD není v průměru významný rozdíl ve výskytu těchto důsledků hodnocení mezi školami s více než 30 % studentů pocházejících ze socioekonomicky znevýhodněných prostředí a jinými školami. I když v některých vzdělávacích systémech jsou pozorovány v tomto ohledu významné a podstatné rozdíly. Například podíl učitelů, u nichž hodnocení alespoň v některých případech vede k propuštění nebo neobnovení smlouvy, je ve školách s vyšší koncentrací socioekonomicky znevýhodněných studentů o více než 15 procentních bodů vyšší než v jiných školách v Brazílii, Bulharsku, CABA (Argentina), Chile, Kolumbii a Španělsku (ve Švédsku je to naopak o 23 procentních bodů méně).

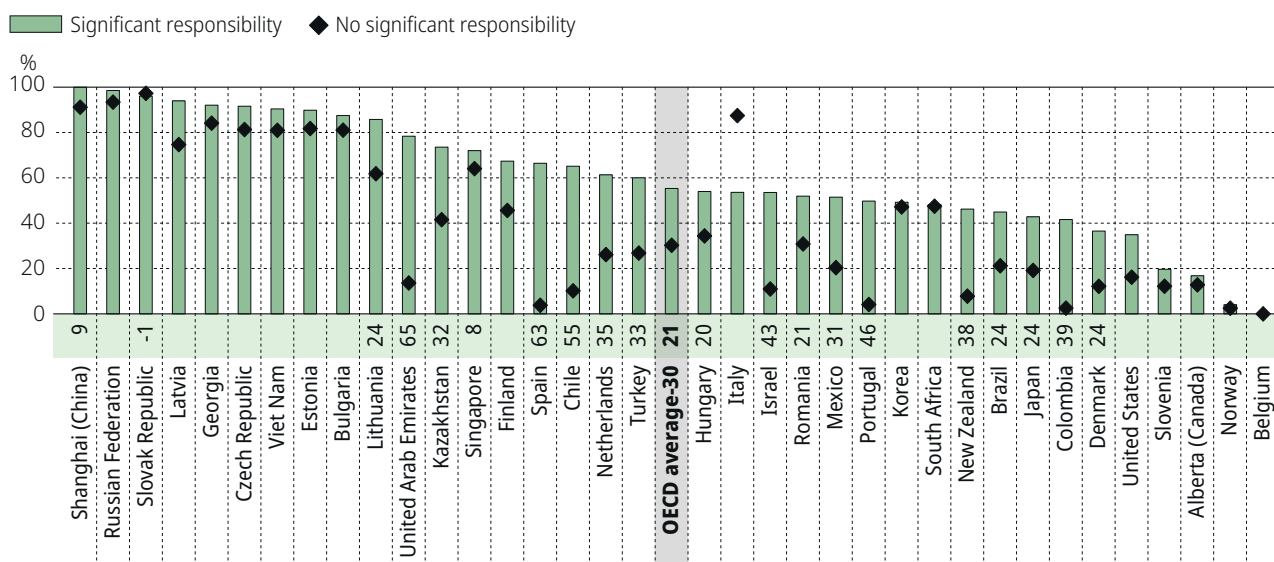
Jak se situace vyvíjela v čase? Mezi lety 2013 až 2018 došlo ve všech vzdělávacích systémech s dostupnými údaji (s výjimkou Chorvatska, Finska a Francie) k významné změně ve výskytu alespoň jednoho z důsledků hodnocení diskutovaných v této části zprávy (tabulka II. 3.52). Oblasti, ve kterých byly zaznamenány největší změny mezi účastnickými zeměmi a ekonomikami TALIS, jsou navázání výsledků hodnocení na finanční odměny a na rozhodnutí o kariéřním postupu (obrázek II. 3.8).

Změny pozorované napříč zeměmi a ekonomikami účastnickými se TALIS naznačují rostoucí závislost na finančních a kariéřních pobídkách (*financial and career advancement incentives*), stejně jako na podpoře učitelů

37 Opět jsou z tohoto výpočtu vyloučeny školy bez hodnotících postupů.

38 Použití výrazu „významný“ se nevztahuje na statistické vlastnosti výsledků, ale na formulaci použitou v dotazníku pro ředitele.

Obrázek II. 3.8. Důsledky hodnocení učitelů na výši jejich platů v závislosti na odpovědnosti vedení škol v daných záležitostech (procento učitelů nižších středních škol³⁹, jejichž ředitelé uvádějí, že formální hodnocení učitelů vede⁴⁰ ke zvýšení platu učitele nebo vyplácní finančního bonusu v závislosti na odpovědnosti vedení školy⁴¹ v daných záležitostech)⁴²



Zdroj: OECD, TALIS 2013 and TALIS 2018 Databases, Table II. 3.52.

prostřednictvím mentoringu (*support to teachers through mentoring*) a naopak na klesající spoléhání se na změny v pracovních povinnostech učitelů nebo jejich propouštění a obnovení smluv (*declining reliance upon changes in teachers' work responsibilities or dismissals and non-renewal of contracts*).

Přesněji řečeno, podíl učitelů pracujících ve školách, ve kterých hodnocení „někdy“, „většinou“ nebo „vždy“ vede ke zvýšení platu učitele nebo výplatě finančního bonusu, se významně zvýšil přibližně v polovině zemí a ekonomik se srovnatelnými údaji. Obzvláště velký nárůst byl pozorován v Itálii (62 procentních bodů) a Švédsku (33 procentních bodů), zatímco významné negativní změny byly pozorovány v Singapuru (-21 procentních bodů) a na Islandu (-7 procentních bodů). Přibližně polovina zemí a ekonomik participujících na šetření TALIS, za které byly dostupné údaje, zaznamenala významnou změnu ve výskytu kariérního postupu učitelů v důsledku hodnocení učitelů, s významným nárůstem v 10 vzdělávacích systémech a poklesem v 6 vzdělávacích systémech. V 5 vzdělávacích systémech došlo k významnému zvýšení spoléhání se na mentoring, zatímco opačný vzorec byl sledován ve 2 zemích a ekonomik se srovnatelnými údaji. Podíl učitelů pracujících ve školách, ve kterých hod-

39 Vyjma učitelů, jejichž ředitel školy uvádí, že jejich učitelé nejsou nikdy formálně oceněni žádným ze zdrojů, ze kterých TALIS shromažďuje informace („ředitel“; „další členové týmu vedení školy“; „přidělení učitelé“; „ostatní učitelé (není součástí vedení školy)“ nebo „externí jednotlivci či orgány“).

40 Sometimes, “most of the time” or “always”.

41 Ředitel nebo ostatní členové vedení školy hraje (nebo nehraje) aktivní roli v rozhodování, které je relevantní pro stanovení zvýšení platů učitelů.

42 Statisticky významné rozdíly mezi významnou odpovědností a žádnou významnou odpovědností se zobrazují vedle názvu země / ekonomiky (viz příloha B). Hodnoty jsou seřazeny v sestupném pořadí podle počtu zemí a ekonomik s pozitivní a významnou změnou.

nocení přinejmenším někdy vede ke změně pracovních povinností učitelů, vzrostl ve 3 vzdělávacích systémech, ale poklesl v 5 dalších a důsledky, pokud jde o propouštění nebo neobnovení smluv, vzrostly v pouze jednom vzdělávacím systému, ale snížily se v 5 vzdělávacích systémech⁴³.

Spokojenost učitelů a ředitelů s jejich platem a dalšími podmínkami zaměstnání

Jedna z nejdůležitějších motivací, která vede jedince ke vstupu do učitelské profese, souvisí s pocitem naplnění, který vyplývá ze služby veřejnosti (*sense of fulfilment they derive from serving the public*), například prostřednictvím ovlivňování vývoje dětí (*influencing children's development*) a přispívání společnosti (*contributing to society*). Data TALIS 2018 však ukazují, že nejen tyto interní motivace, ale také vnější motivace jsou důležitými faktory při rozhodování jedinců ke vstupu do učitelské profese. V rámci OECD velká část učitelů uváděla mezi středně nebo velmi důležitými faktory, které hrály významnou roli v jejich rozhodování stát se učiteli, zejména jistotu zaměstnání, spolehlivost příjmu a možnost kombinovat práci s jinými povinnostmi – viz obrázek I. 4.1, OECD (2019 [33]). Navíc z odborné literatury vyplývá, že pracovní podmínky učitelů ovlivňují nejen rozhodnutí učitelů vstoupit do učitelské profese, ale také rozhodnutí v profesi setrvat (Bruns, Filmer a Patrinos, 2011 [22]; OECD, 2019 [10]).

Přitom udržení učitelů a ředitelů v profesi je zásadní pro úspěch celých vzdělávacích systémů, ale i jednotlivých škol, protože zkušenější učitelé mají tendenci být efektivnější než začínající učitelé (Abbiati, Argentin a Gerosa, 2017 [18]; Kini a Podolsky, 2016 [19]; Papay a Kraft, 2015 [20]). Učení je totiž velmi komplexní práce, která zahrnuje mnoho aktivit, včetně předávání znalostí, postojů a dovedností, udržování dobrých vztahů s různými zúčastněnými aktéry, řízení skupin a dodržování předepsaných postupů. Zkušenější učitelé se dokážou lépe orientovat v těchto rozmanitých úkolech, vztazích a očekáváních (Berliner, 2001 [12]; Melnick and Meister, 2008 [14]) a ve výsledku efektivněji zlepšovat vzdělávací výsledky svých studentů (Ladd a Sorensen, 2017 [13]). Cenné jsou zejména školní pedagogické zkušenosti. Odborné znalosti učitelů jsou specifické pro danou oblast a jsou závislé na kontextu a ne všechny je lze zobecnit na různá školní prostředí (Berliner, 2001 [12]).

Aby školy a vzdělávací systémy přilákaly kvalitní učitele a udrželi stávající, musí svým zaměstnancům nabídnout atraktivní podmínky, a to jak v absolutním měřítku, tak ve vztahu k jiným pracovním místům vyžadujícím podobnou kvalifikaci (OECD, 2019 [10]).

Tato část textu poskytuje informace o spokojenosti učitelů a ředitelů s jejich platem a dalšími podmínkami jejich zaměstnání.

⁴³ Trendová data na obrázku II. 3.8 vylučují učitele ve školách, ve kterých nedochází k hodnocení. Pro účely srovnání zahrnuje tyto učitele tabulka II. 3.53.

Celková struktura výsledků a jejich srovnání mezi zeměmi a ekonomikami se nemění. Některé znatelné rozdíly v určitých indikátorech trendu jsou však pozorovány v těch vzdělávacích systémech, ve kterých se podstatně zvýšil podíl učitelů ve školách, ve kterých nedochází k hodnocení (například Finsko, Island, Itálie a Španělsko).

Spokojenost učitelů a ředitelů s platem

V rámci TALIS 2018 byli učitelé a ředitelé požádáni, aby uvedli, do jaké míry souhlasí („rozhodně nesouhlasí“; „nesouhlasí“; „souhlasí“; nebo „rozhodně souhlasí“) s prohlášením, že jsou spokojeni s platem, který za svou práci dostávají. V rámci OECD v průměru 39 % učitelů a 47 % ředitelů uvedlo, „souhlasí“ nebo „rozhodně souhlasí“ (tabulky II. 3.56 a II. 3.65).

I když v průměru téměř polovina ředitelů (47 %) uvedla, že je spokojena se svým platem, byly identifikovány velké rozdíly mezi jednotlivými zeměmi a typy škol. Mezi zeměmi OECD je podíl ředitelů, kteří jsou spokojeni se svými platy, v průměru o 23 procentních bodů vyšší v soukromých školách (65 %) než ve veřejných školách (42 %) (obrázek II. 3.9, tabulka II. 3.65). Například v Itálii 83 % ředitelů soukromých škol uvedlo, že jsou spokojeni se svými platy oproti 10 % ředitelů veřejných škol. Rozdíl ve spokojenosti ředitelů soukromých a veřejných škol přesahuje 40 procentních bodů i v Dánsku, Gruzii, Japonsku, Portugalsku a Spojených státech.

Také podíl učitelů, kteří jsou spokojeni se svými platy, je v zemích OECD vyšší v soukromých než ve veřejných školách, v průměru o 6 procentních bodů. I když ve dvou zemích (Dánsko a Spojené arabské emiráty) je tomu obráceně (tabulka II. 3.58).

Data z šetření TALIS také poskytují určité informace o tom, že spokojenost s platem má tendenci být nižší ve znevýhodněných školách, a to jak mezi učiteli, tak mezi řediteli škol. Podíl ředitelů, kteří jsou spokojeni se svými platy, je v rámci OECD v průměru o 9 procentních bodů nižší ve školách kde více než 30 % studentů jejich školy pochází ze socioekonomicky znevýhodněných prostředí (tabulka II. 3.65). I když se podíl učitelů, kteří jsou spokojeni se svými platy, významně neliší ve znevýhodněných školách v porovnání s ostatními školami (tabulka II. 3.58), po kontrole řady faktorů bylo identifikováno, že učitelé ve třídách s větším podílem studentů ze socioekonomicky znevýhodněných prostředí byli se svými platy výrazně méně spokojeni než ostatní učitelé.

Údaje TALIS o spokojenosti s platy lze srovnávat s údaji o statutárních platech učitelů a ředitelů, které jsou uvedeny v publikaci *Education at a Glance* (OECD, 2019 [16]). Analýza v této kapitole využívá roční hrubou mzdu (upravenou podle parity kupní síly a bez bonusů a příspěvků (*purchase-parity adjusted and excluding bonuses and allowances*)) učitelů a ředitelů nižších středních škol ve všeobecném vzdělávání ve veřejných vzdělávacích institucích v roce 2018 (tabulky II. 3.63 a II. 3.64)⁴⁴.

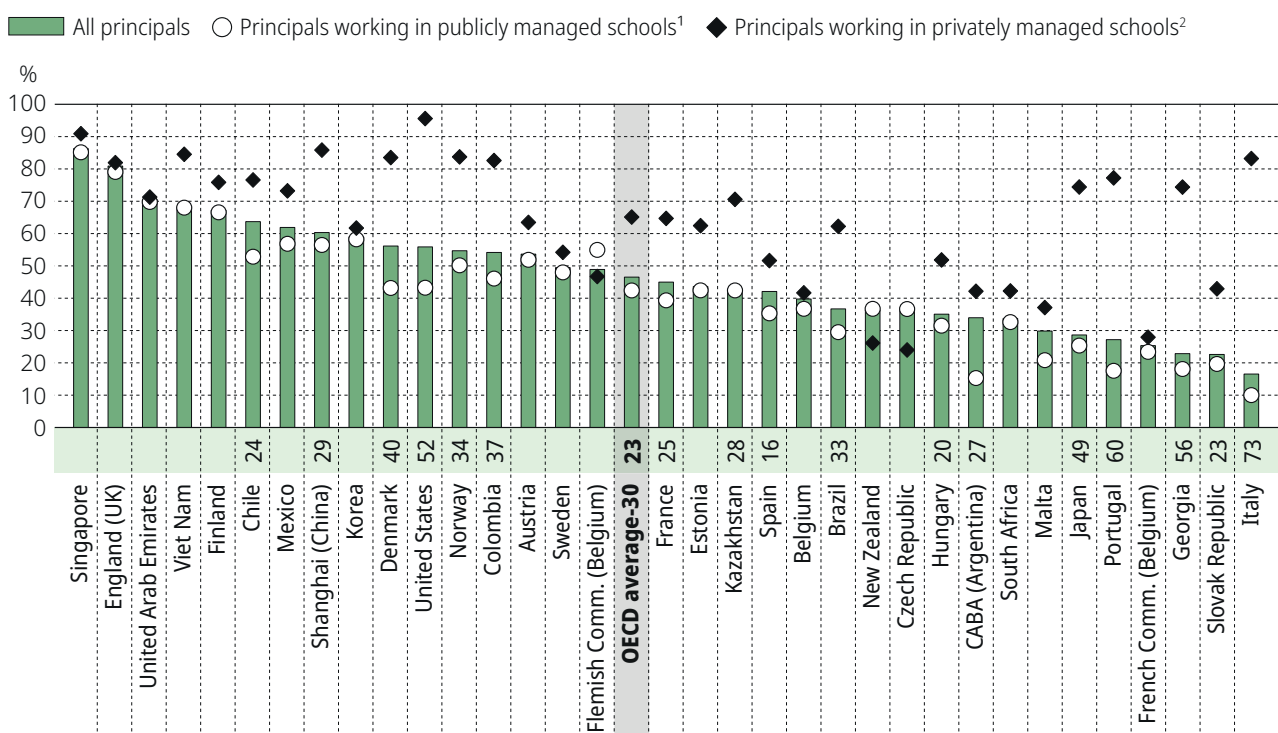
Tyto platy vycházejí z nejběžnější kvalifikace (pro učitele) nebo z minimální kvalifikace (pro ředitele), která je pro výkon povolání nezbytná. Výše částky se vztahuje k různým úrovním platů (nástupní plat a plat po 15 letech praxe pro učitele a maximální plat pro ředitele). Rovněž byl vypočítán poměr mezi těmito platovými ukazateli a hrubým ročním průměrným výdělkem pracovníků na plný úvazek s vysokoškolským vzděláváním ve věkové skupině 25–64 let (OECD, 2019 [16]) (tabulka D3. 2a), který byl použit jako měřít-

⁴⁴ Konzistentní výsledky jsou získány při použití průměrných skutečných platů učitelů (*average actual salaries of teachers*) – tabulky D3.2a a D3. 4 v OECD (2019 [16]) – místo statutárních platů (*statutory salaries*), s tím rozdílem, že není možné provést analýzu pracovní zkušenosti při použití průměrných skutečných platů.

ko relativní úrovni platů zaměstnanců škol (*has also been used, as a measure of the relative levels of school staff salaries*).

Ve všech vzdělávacích systémech spokojenost učitelů s jejich platy silně souvisí se statutárním platem učitelů ve veřejných institucích. Obrázek Il. 3.10 (panel A tabulky Il. 3.57 a Il. 3.63) ukazuje silnou pozitivní korelaci mezi podílem začínajících učitelů (s učitelskou praxí 5 let nebo méně), kteří jsou spokojeni se svými platy ve veřejných

Obrázek Il. 3.9. Spokojenost ředitelů s platem podle typu školy (procento ředitelů nižších středních škol, kteří „souhlasí“ nebo „rozhodně souhlasí“, že jsou spokojeni s platem, který dostávají za svoji práci)^{45 46 47}



Zdroj: OECD, TALIS 2018 Database, Table Il. 3.65.

45 Veřejně spravovaná škola je škola, jejíž ředitel uvedl, že je spravována orgánem veřejného školství, vládní agenturou, samosprávou nebo správní radou jmenovanou vládou nebo volenou veřejnou franšízou. V hlavním dotazníku tato otázka neodkazuje na zdroj financování školy, který je uveden v předchozí otázce.

46 Soukromě spravovaná škola je škola, jejíž ředitel uvedl, že je řízena nevládní organizací (např. církví, odborovými organizacemi, obchodními či jinými soukromými institucemi). V hlavním dotazníku tato otázka neodkazuje na zdroj financování školy, který je uveden v předchozí otázce. V některých zemích kategorie soukromě spravovaných škol zahrnuje školy, které dostávají značné finanční prostředky od vlády (vládní soukromé školy).

47 Poznámka: Statisticky významné rozdíly mezi řediteli pracujícími ve veřejně spravovaných školách a řediteli pracujícími v soukromě spravovaných školách jsou uvedeny vedle názvu země / ekonomiky (viz příloha B). Země a ekonomiky jsou seřazeny v sestupném pořadí podle procenta ředitelů nižších středních škol, kteří „souhlasí“ nebo „rozhodně souhlasí“, že jsou spokojeni s platem, který dostávají za svou práci.

školách a statutárními nástupními platy (*statutory starting salaries*) pro učitele v roce 2018 (lineární korelační koeficient, $r = 0,62$). Například Rakousko, Dánsko a Španělsko mají nástupní platy učitelů přesahující 40 000 USD v paritě kupní síly (*in purchasing power parity terms*) a více než 60 % začínajících učitelů je spokojeno se svým platem. Naproti tomu v Brazílii, Maďarsku a na Slovensku je roční průměrný nástupní plat výrazně pod 20 000 USD a méně než 25 % začínajících učitelů je se svým platem spokojeno. Existuje také silná pozitivní souvislost mezi podílem učitelů s více než pětiletou praxí a statutárním platem učitelů s 15 lety praxe ve veřejných institucích (obrázek Il. 3.10, panel B – lineární korelační koeficient, $r = 0,67$).

Obrázek Il. 3.10 rovněž poskytuje informace o tom, že vzdělávací systémy, ve kterých je platová struktura učitelů relativně plochá (tj. existuje relativně malý rozdíl mezi statutárními platy učitelů po 15 letech praxe a platy začínajících učitelů), mají tendenci mít negativní rozdíl ve spokojenosti zkušenějších a začínajících učitelů (lineární korelační koeficient, $r = 0,52$). Zkušenější učitelé jsou se svými platy v průměru výrazně méně spokojeni než začínající učitelé ve veřejných školách ve všech vzdělávacích systémech, ve kterých je poměr mezi statutárními platy učitelů s 15 lety praxe a nástupními platy učitelů nižší než 1,25 (s výjimkou Islandu a Dánska, kde tento rozdíl není významný). Naproti tomu mezi vzdělávacími systémy, ve kterých jsou platy učitelů po 15 letech praxe o 25% vyšší než nástupní platy, je podíl zkušenějších učitelů, kteří jsou spokojeni se svým platem, výrazně vyšší než u začínajících učitelů v Austrálii, Rakousku, Anglii (Spojené království), Izraeli a Korei a je výrazně nižší pouze v Japonsku (tabulky Il. 3.57 a Il. 3.63).

Tyto výsledky zdůrazňují význam kompromisů, kterým čelí vzdělávací systémy při stanovování platových tarifů učitelů⁴⁸ (*establishing salary scales for teachers*). Spokojenost učitelů s platy souvisí nejen s rozdíly v úrovni platů učitelů mezi vzdělávacími systémy, ale také s gradientem / strmostí mzdové křivky (*pay slopes*). Pokud by teoreticky došlo ke srovnání platových stupňů (*flattening the salary scale*), bylo by sice k dispozici více zdrojů pro zvýšení nástupních platů, ale to by bylo na úkor platů zkušenějších učitelů. Tato situace by sice mohla přilákat nové učitele k učitelské profesi, ale mohlo by také snížit motivaci zkušenějších učitelů setrvat v profesi (OECD, 2019 [10]).

Nicméně tyto výsledky je však třeba brát s jistou opatrností, a to přinejmenším ze dvou důvodů. Za prvé, statutární platy jsou opatření na úrovni vzdělávacích systémů (*system-level measure*), které mohou maskovat značné rozdíly mezi učiteli s podobnou úrovní zkušeností ve veřejně spravovaných institucích (OECD, 2019 [16]). Za druhé, v některých vzdělávacích systémech informace o statutárních platech učitelů reflektují předpisy, které se vztahují na učitele, kteří v současné době začínají pracovat, ale nemusí se vztahovat na učitele, kteří začali pracovat před mnoha lety – viz OECD (2019 [16]), příloha 3. Například mzdové křivky byly v Rakousku dříve výrazně strmější, než činil průměr OECD (OECD, 2019 [10]), s velkými platovými rozdíly mezi začínajícími a staršími učiteli. Reforma zavedená v roce 2015 stlačila stupnici platů, zvýšila nástupní platy a omezila horní hranici pro nejvyšší platy (Nusche a kol., 2016 [74]). To se odráží v údajích o statutárních platech, ale ne v údajích TALIS, které ukazují, že učitelé s více než pětiletou praxí, kteří působí v rakouských veřejných školách, patří mezi ty, kteří jsou se svým platem nejspokojenější (obrázek Il. 3.10).

48 Platový tarif je základní složka platu, která zaměstnanci náleží a je stanovena pro platovou třídu (a platový stupeň), do kterého je zařazen.

Pokud učitele zajímá především to, aby získali plat, který jim zajistí dobrou životní úroveň, lze očekávat, že úroveň platu učitelů v zemi nebo ekonomice bude souviset s průměrnou spokojeností učitelů s jejich platem. Lidé se však obecně nestarají jen o absolutní úroveň svých příjmů, ale zajímá je také výše jejich příjmů ve vztahu k ostatním (Cheung a Lucas, 2016 [75]; Clark, Frijters a Shields, 2008 [76]). Lze proto očekávat, že průměrná spokojenost učitelů s jejich platem v dané zemi ekonomice bude záviset na platu podobné skupiny (např. podobně vzdělaných pracovníků). Mezi zeměmi a ekonomikami však neexistuje žádná korelace mezi platovou spokojeností učitelů s více než 5 lety pedagogické praxe a statutárním platem pro učitele s 15 lety praxe ve srovnání s ostatními pracovníky s terciárním vzděláním (lineární korelační koeficient, $r = -0,00$) (tabulky II. 3.63 a II. 3.58). To naznačuje, že v zemích a ekonomikách s dostupnými údaji neexistují přesvědčivé důkazy o tom, že průměrný relativní plat učitelů souvisí s jejich průměrnou spokojeností s platem.

Podíl ředitelů ve veřejně spravovaných školách, kteří jsou spokojeni se svými platy, koreluje s maximálním statutárním platem ředitelů ve veřejných institucích na nižší sekundární úrovni (lineární korelační koeficient, $r = 0,47$). Korelace mezi spokojeností ředitelů s platem a jejich maximálním statutárním platem ve vztahu k terciárně vzdělaným pracovníkům je slabší (lineární korelační koeficient, $r = 0,25$) (tabulky II. 3.64 a II. 3.65).

Spokojenost učitelů a ředitelů s ostatními podmínkami

V rámci TALIS 2018 byli učitelé a ředitelé škol dotazováni nejen na jejich spokojenost s platem, ale také na to, do jaké míry jsou spokojeni i s dalšími podmínkami své učitelské smlouvy či svého pracovního poměru (*teaching contract or employment*). V rámci OECD v průměru 66 % učitelů „souhlasí“ nebo „rozhodně souhlasí“ s tím, že kromě platu jsou s dalšími podmínkami učitelské smlouvy či svého pracovního poměru spokojeni. To naznačuje, že učitelé mají tendenci být mnohem spokojenější se svými obecnými pracovními podmínkami než s platem (39 %) (tabulka II. 3.56). V roce 2018 přesahoval podíl učitelů, kteří uváděli, že jsou spokojeni s ostatními podmínkami své učitelské smlouvy či svého pracovního poměru 80 % v Albertě (Kanada), Rakousku, Kolumbii, Estonsku, Gruzii a Lotyšsku. Naopak menší než 40 % byl v Dánsku, Maďarsku, Japonsku a Portugalsku (tabulka II. 3.59).

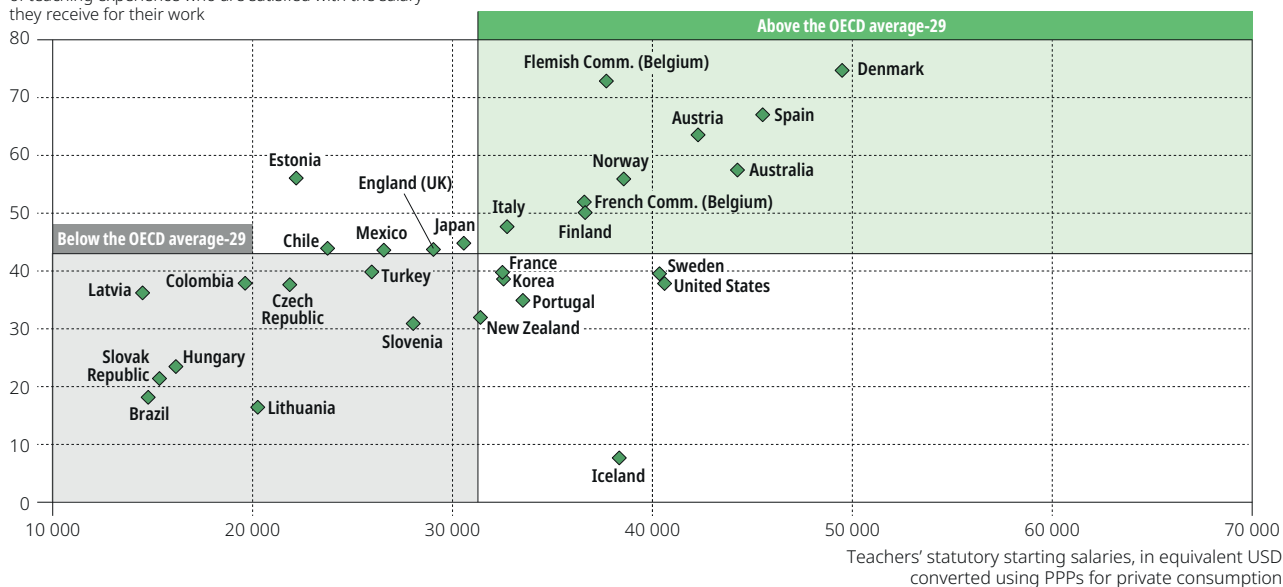
Také ředitelé škol jsou v rámci OECD v průměru spokojenější s ostatními pracovními podmínkami mimo svých platů (47 %) (tabulky II. 3.65 a II. 3.66). Přitom více než 80 % ředitelů je spokojeno s pracovními podmínkami v Kolumbii, Anglii (Spojené království), Estonsku, Lotyšsku, Nizozemsku, Singapuru a Spojených státech.

Ve vzdělávacích systémech neexistuje silný vztah mezi podílem učitelů, kteří jsou spokojeni s platy, a podílem učitelů, kteří jsou spokojeni s ostatními pracovními podmínkami (lineární korelační koeficient, $r = 0,25$). Například v Dánsku je 68 % učitelů spokojeno se svými platy (jedna z největších hodnot v zemích a ekonomikách, které participovaly na šetření TALIS), ale pouze 37 % je spokojeno s ostatními podmínkami své učitelské smlouvy či svého pracovního poměru (jedna z nejnižších hodnot). Naproti tomu v Litvě je pouze 11 % učitelů spokojeno se

Obrázek II. 3.10. Statutární platy učitelů a spokojenost s platem v závislosti na pedagogických zkušenostech učitelů (na základě odpovědí učitelů nižších středních škol pracujících ve veřejných školách a údaje o statutárních platech na systémové úrovni)^{49 50}

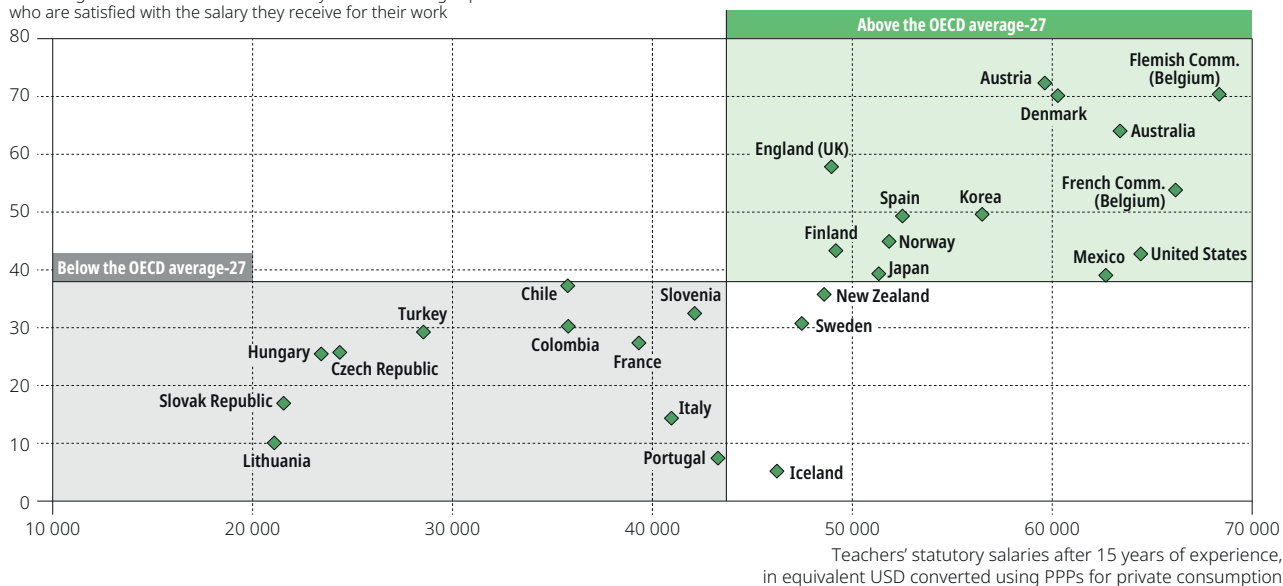
Panel A Novice teachers

Percentage of teachers with less than or equal to 5 years of teaching experience who are satisfied with the salary they receive for their work



Panel B Experienced teachers

Percentage of teachers with more than 5 years of teaching experience who are satisfied with the salary they receive for their work



Zdroj: OECD, TALIS 2018 Database, Tables II. 3.57 and II. 3.63.

svými platy, ale 77 % je spokojeno s ostatními podmínkami. Přitom vztah mezi spokojeností s platem a spokojeností s ostatními pracovními podmínkami je silnější u ředitelů (lineární korelační koeficient, $r = 0,55$) (tabulky II. 3.58, II. 3.60, II. 3.65 a II. 3.66).

Ve vzdělávacích systémech s velkým podílem učitelů, kteří jsou spokojeni s pracovními podmínkami, bývá také vysoký podíl ředitelů spokojených s těmito podmínkami (lineární korelační koeficient, $r = 0,59$). Například v Portugalsku je se svými pracovními podmínkami spokojeno 29 % učitelů a 40 % ředitelů. Naproti tomu v Albertě (Kanada), Kolumbii, Estonsku a Lotyšsku je spokojeno alespoň 80 % učitelů a ředitelů (tabulky II. 3.60 a II. 3.66)⁵¹.

Spokojenost učitelů s podmínkami učitelé smlouvy či svého pracovního poměru může být ovlivněna celou řadou faktorů. Mohla by být například ovlivněna prací na částečný úvazek nebo na dobu určitou, protože se jedná o důležité determinanty zaměstnávání učitelů. S ohledem na pozitivní a negativní aspekty práce na částečný úvazek popsané v předchozí části (OECD, 2019 [29]; OECD, 2017 [23]; OECD, 2010 [24]) a smíšené empirické výsledky týkající se vztahu mezi prací na dobu určitou a pracovní spokojeností (Wilkin, 2012 [41]), je obtížné stanovit jasný směr tohoto vztahu.

Spokojenost učitelů s pracovními podmínkami by mohla souviset také s dalšími výhodami učitelé profese. Mohla by to být například ovlivněna podporou, kterou učitelé dostávají v rámci kontinuálního profesionálního rozvoje / vzdělávání (*continuous professional development*), včetně materiální podpory (*material support*), jako jsou náhrady (*reimbursements*), poskytování materiálů (*provision of materials*) a zvyšování platů (*salary increases*) – viz kapitola 5 výsledků TALIS 2018 (svazek I) (OECD, 2019 [33]). Tyto formy podpory by mohly ovlivnit spokojenost s podmínkami zaměstnání jednak proto, že příležitosti k profesionálnímu rozvoji jsou důležitou součástí pracovních podmínek učitelů (Viac a Fraser, 2020 [6]), ale také proto, že materiální podpora vzdělávání a profesního rozvoje (*material support for training and professional development*) je součástí balíčku zaměstnaneckých výhod (*part of employee benefit packages*), viz Daley, 2008 [77]; Thibault Landry, Schwyer a Whillans, 2017 [78]⁵². Kromě toho by spokojenost učitelů s podmínkami zaměstnání mohla souviset také s příležitostmi,

49 Údaje o statutárních platech se vztahují na učitele v nižších středních všeobecně vzdělávacích veřejných vzdělávacích institucích.

50 Poznámky: Panel A zobrazuje pouze země a ekonomiky s dostupnými údaji pro začínající učitele ve všeobecně vzdělávacích programech nižšího sekundárního vzdělávání a procento učitelů s učitelé smlouvy do 5 let, kteří jsou spokojeni s platem, který za svou práci dostávají. Panel B zobrazuje pouze země a ekonomiky s dostupnými údaji pro učitele po 15 letech praxe ve všeobecně vzdělávacích programech nižšího sekundárního vzdělávání a procento učitelů s více než 5 lety pedagogické praxe, kteří jsou spokojeni s platem, který za svou práci dostávají. Průměr OECD-29 zahrnuje všechny země a ekonomiky OECD TALIS 2018, s výjimkou Alberty (Kanada), Belgie, Izraele a Nizozemska, zatímco průměr OECD-27 zahrnuje všechny země a ekonomiky OECD TALIS 2018, s výjimkou Alberty (Kanada), Belgie, Estonska, Izraele, Lotyšska a Nizozemska.

51 Mezi zeměmi existuje také silná korelace mezi podílem učitelů a ředitelů spokojených s platem (lineární korelační koeficient je $r = 0,72$ – tabulky II. 3.66 a II. 3.60).

52 Učitelé vyjádřili souhlas s prohlášením „Kromě mého platu jsem spokojen s podmínkami své učitelé smlouvy / pracovního poměru (např. benefity, rozvrhem práce)“. Faktory ovlivňující tuto spokojenost mohou zahrnovat ty, které učitelé vnímají jako „benefity“ nebo „pracovní rozvrh“, ale také jakýkoli jiný faktor, který kromě těchto příkladů nabízených v otázkách vnímají učitelé jako součást svých „podmínek“ zaměstnání. Zatímco některé formy podpory prostřednictvím kontinuálního profesního rozvoje uvedené v šetření TALIS 2018 jasně souvisí s balíčkem výhod (např. „peněžní příplatky za aktivity

kteří mají učitelé při utváření svého pracovního prostředí, či při participaci na řízení školy (podrobnější diskuse na toto téma bude součástí Kapitol 4 a 5.)

Byly provedeny logistické regresní analýzy s cílem zjistit, jak souvisí spokojenost učitelů s pracovními podmínkami, tedy s prací na dobu určitou (buď na dobu kratší než jeden rok nebo delší) nebo s prací na částečný úvazek (71 % a 90 % hodin plného úvazku nebo méně). Mezi nezávislé proměnné byly zařazeny: 1) počet forem podpory kontinuálního profesního vzdělávání za posledních 12 měsíců⁵³; a 2) ukazatel účasti učitelů na správě / řízení školy, kontrolními proměnnými byly celkový počet odpracovaných hodin v týdnu před šetřením a soubor charakteristik učitelů a škol (tabulka II. 3.69).

V jednotlivých vzdělávacích systémech není pozorován jednotný vzorec vztahu mezi prací na dobu určitou a prací na částečný úvazek a spokojeností učitelů s pracovními podmínkami. Například práce na dobu určitou kratší než jeden rok významně souvisí se spokojeností učitelů s pracovními podmínkami v několika vzdělávacích systémech, a to buď negativně (Rakousko, Kazachstán), nebo pozitivně (Bulharsko a Česká republika). Jako další příklad lze uvést, že ve třech zemích a ekonomikách, které participovaly na šetření TALIS 2018, jsou učitelé, kteří pracovali na 71 % až 90 % hodin plného pracovního úvazku výrazně spokojenější se svými pracovními podmínkami než učitelé zaměstnaní na plný úvazek, zatímco v pěti systémech jsou výrazně méně spokojeni (tabulka II. 3.69).

Naproti tomu podpora účasti učitelů na kontinuálním profesním rozvoji významně pozitivně souvisí s jejich spokojeností s pracovními podmínkami v přibližně čtyřech pětinach zemí a ekonomik s dostupnými údaji (obrázek II. 3.11, tabulka II. 3.69). Účast na řízení školy navíc pozitivně souvisí se spokojeností učitelů s pracovními podmínkami ve všech vzdělávacích systémech s dostupnými údaji, s výjimkou Alberty (Kanada) a Jižní Afriky. Naproti tomu celková pracovní doba (*working hours*) významně negativně souvisí se spokojeností učitelů s pracovními podmínkami ve zhruba dvou třetinách vzdělávacích systémů s dostupnými údaji. Tyto výsledky naznačují, že spokojenost učitelů s pracovními podmínkami je silněji spojena s podporou, kterou dostávají v rámci kontinuálního profesního rozvoje a podílu na správě/řízení (*governance*) než se zvláštními smluvními ujednáními (*specific contractual arrangements*), jako jsou práce na dobu určitou a práce na částečný úvazek.

Jak spokojenost učitelů s platem a pracovními podmínkami souvisí s udržením učitele v profesi

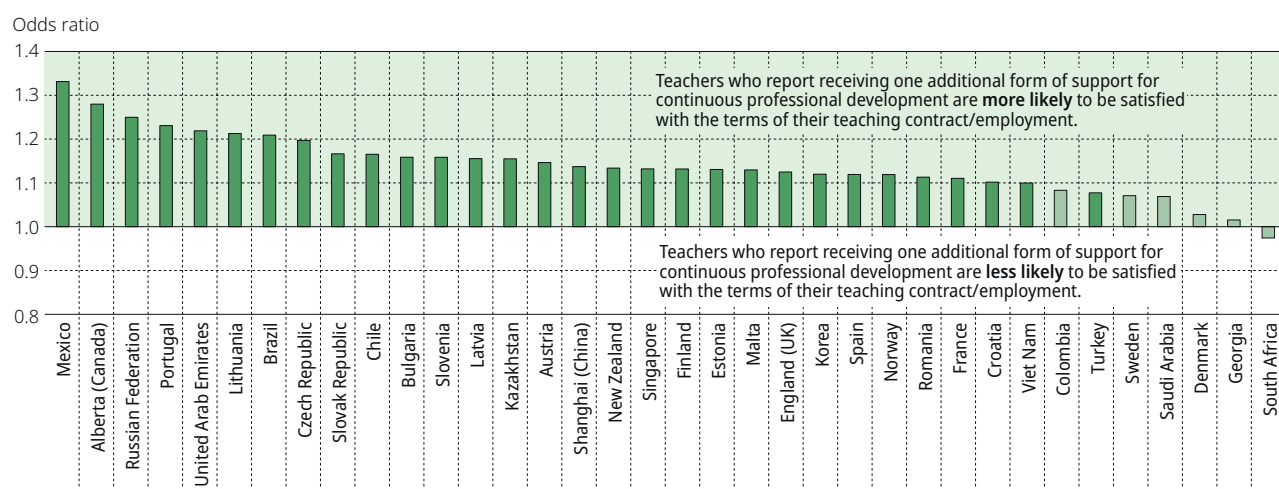
Udržení učitelů v profesi je důležité nejen pro omezení jejich nedostatku, ale také pro udržení a zlepšení kvality výuky, protože v odborné literatuře se obecně uvádí, že jak všeobecné, tak pro danou školu

mimo pracovní dobu“), u jiných je méně jasné, zda by je učitelé vnímali jako výhody také (např. „uvolnění z výukové povinnosti z důvodu aktivit realizovaných v běžné pracovní době“).

53 Učitelé mohli udávat, že dostávají kteroukoli z osmi forem podpory kontinuálního profesního rozvoje: „Náhrada nebo úhrada nákladů (*reimbursement or payment of costs*)“; „Peněžní příplatky za činnosti mimo pracovní dobu (*monetary supplements for activities outside of the working hours*)“; „Zvýšený plat (*increased salary*)“; „Osvobození od výuky pro činnosti v běžné pracovní době (*release from teaching duties for activities during regular working hours*)“; „Nepeněžní podpora aktivit mimo pracovní dobu (*non-monetary support for activities outside working hours*)“; „Materiál potřebný pro aktivity (*material needed for the activities*)“; „Nepeněžní ocenění (*non-monetary rewards*)“; a „nepeněžní profesionální výhody / benefity (*non-monetary professional benefits*)“.

specifické pedagogické zkušenosti pozitivně korelují s učením studentů (Abbiati, Argentin a Gerosa, 2017 [18]; Kini a Podolsky, 2016 [19]; Ladd and Sorensen, 2017 [13]; Papay and Kraft, 2015 [20]). Zlepšení platů a pracovních podmínek učitelů tak mohou vlády použít jako nástroj vzdělávací politiky k udržení stávajících učitelů.

Obrázek II. 3.11. Vztah mezi spokojeností učitelů s podmínkami jejich zaměstnání a podporou dalšího profesního rozvoje učitelů (pravděpodobnost, že budou spokojeni s podmínkami učitelské smlouvy / pracovní smlouvy (kromě platu) v souvislosti s dostupnou podporou účasti učitelů na trvalém profesním rozvoji)^{54 55 56 57 58}



Zdroj: OECD, TALIS 2018 Database, Table II. 3.69.

54 Výsledky binární logistické regrese založené na odpovědích učitelů a ředitelů středních škol. Vzhledem k tomu, že prediktor je spojitá proměnná, vztah odkazuje na malý účinek jedné další dostupné formy podpory účasti učitelů na kontinuálním profesním rozvoji na pravděpodobnost, že budou spokojeni s podmínkami smlouvy o vyučování / zaměstnání.

55 Poměr šancí označuje míru, do jaké je vysvětlující proměnná spojena s kategoričnou výslednou proměnnou. Poměr šancí nižší než číslo 1 označuje negativní asociaci; poměr šancí nad 1 znamená pozitivní asociaci; a poměr šancí rovný číslo znamená, že neexistuje žádná asociace.

56 Prediktor je kontinuální proměnná: týká se dostupné podpory k účasti učitelů na kontinuálním profesním rozvoji (počet forem podpory pro kontinuální profesní rozvoj, které učitelé udávali během 12 měsíců před šetřením). Učitelé by mohli deklarovat, že obdrželi některou z osmi forem podpory kontinuálního profesního rozvoje: „Náhrada nebo úhrada nákladů“; „Peněžní příplatky za činnosti mimo pracovní dobu“; „Zvýšený plat“; „Osvobození od výuky pro činnosti v běžné pracovní době“; „Nepeněžní podpora aktivit mimo pracovní dobu“; „Materiál potřebný pro aktivitu“; „Nepeněžní ocenění“; a „Nepeněžní profesní výhody“.

57 Kontrola následujících prvků: charakteristiky učitele (pohlaví, věk, roky praxe učitele na současné škole, práce na smlouvy na dobu určitou nebo na částečný úvazek, práce na více než jedné škole, celková pracovní doba, index vztahů mezi učiteli a studenty); složení třídy (studenti ze socioekonomicky znevýhodněných prostředí); a charakteristiky školy (index umístění školy, typ školy, velikost školy, účast zaměstnanců na řízení školy).

58 Poznámka: Statisticky významné koeficienty jsou označeny tmavším tónem (viz příloha B). Země a ekonomiky jsou seřazeny v sestupném pořadí podle pravděpodobnosti, že budou spokojeni s podmínkami pracovní smlouvy (kromě platu).

V rámci OECD je v průměru spokojenost učitelů s jejich platy významně negativně asociována s touhou učitelů přestoupit na jinou školu a se záměrem učitelů odejít v příštích pěti letech z profese (tabulky II. 3.75 a II. 3.76), a to po kontrole různých charakteristik učitelů a školy. To naznačuje, že učitelé, kteří jsou spokojeni se svými platy, budou s větší pravděpodobností než ostatní nadále pokračovat ve své práci ve stejné škole. V rámci zemí OECD je méně pravděpodobné, že by učitelé, kteří jsou spokojeni se svými pracovními podmínkami, vyjádřili přání přejít na jinou školu (tabulka II. 3.75 a obrázek II. 3.12), nebo záměr pokračovat v práci učitele pouze v příštích pěti letech (tabulka II. 3.76).

Ve vzdělávacích systémech OECD existují obavy, že školy, které nejvíce potřebují zkušené zaměstnance (tj. ty, které pracují v nejobtížnějších sociálních kontextech), jsou zároveň těmi, které mají největší potíže s náborem a udržením zaměstnanců (OECD, 2018 [79]). V mnoha zemích začínající učitelé s daleko větší pravděpodobností stráví první roky práce ve školství ve školách s vyšší koncentrací studentů ze socioekonomicky znevýhodněných prostředí – viz obrázek I. 4.9, OECD (2019 [33]). I když v případě učitelů pracujících ve znevýhodněných školách není vyšší pravděpodobnost, že budou chtít v příštích pěti letech odejít z profese, pravděpodobně si ale budou přát přejít na jinou školu (viz kapitola 2, tabulky II. 2.20 a II. 2.66). Učitelé totiž často začínají svoji učitelskou kariéru ve znevýhodněných školách a až se zvyšující se úrovni seniority přecházejí na jiné školy (OECD, 2019 [10]).

V rámci OECD mají učitelé ve znevýhodněných školách v průměru téměř o jeden rok méně pedagogických zkušeností ve škole, ve které aktuálně působí, než učitelé v jiných školách. V Albertě (Kanada), ve Vlámském společenství Belgie, ve Francii a ve Vietnamu, mají učitelé ve školách s vysokým podílem studentů ze socioekonomicky znevýhodněných prostředí až o dva roky méně zkušeností než ostatní učitelé (tabulka II. 3.71). Obdobná situace je i v případě ředitelů škol. Ředitelé, kteří působí ve znevýhodněných školách, mají v rámci OECD v průměru o 1,2 roku méně zkušeností s prací ředitele ve své současné škole v porovnání s ostatními řediteli (tabulka II. 3.72).

Nicméně některá mobilita zaměstnanců je důležitým a žádoucím rysem školských systémů. V zemích OECD je poměrně běžné, že učitelé během své kariéry alespoň jednou změnili školu.

Učitelská praxe na současné škole se rovná celkové pedagogické praxi pouze u 19 % učitelů s nejméně desetiletou pedagogickou praxí (z čehož vyplývá, že ostatní učitelé během své kariéry alespoň jednou změnili školu) (tabulka II. 3.73)⁶⁴.

59 Výsledky binární logistické regrese založené na odpovědích učitelů a ředitelů středních škol.

60 Poměr šancí označuje míru, do jaké je vysvětlující proměnná spojena s kategoričnou výslednou proměnnou. Poměr šancí nižší než číslo 1 označuje negativní asociaci; poměr šancí nad 1 znamená pozitivní asociaci; a poměr šancí roven číslu 1 znamená, že neexistuje žádná asociace.

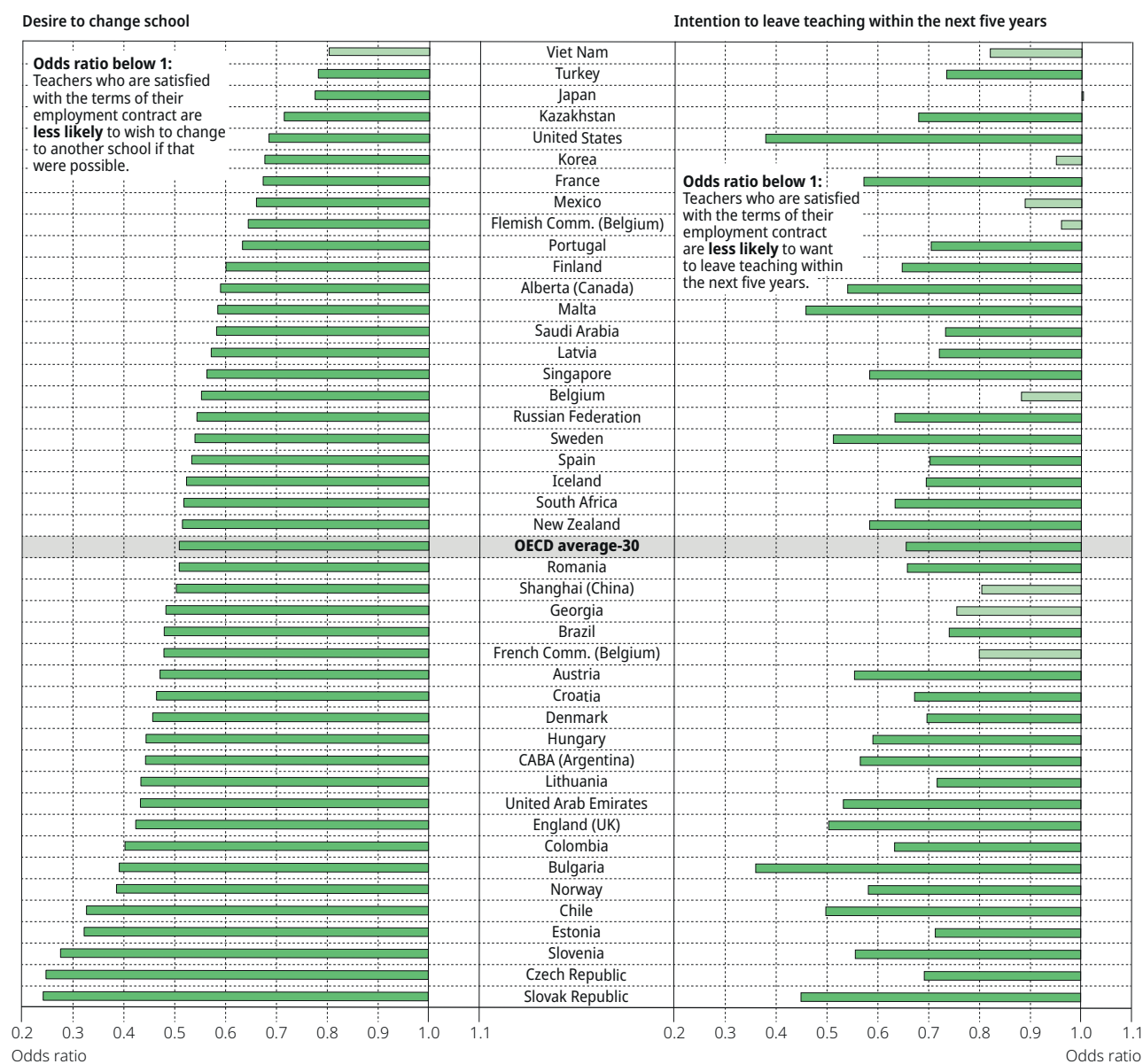
61 Prediktor je fiktivní proměnná: referenční kategorie odkazuje na učitele, kteří odpověděli „nesouhlasím“ nebo „rozhodně nesouhlasím“ na prohlášení „Kromě svého platu jsem spokojen s podmínkami své učitelské smlouvy / pracovní smlouvy (např. benefity, rozvrhem práce)“.

62 Kontrola následujících prvků: charakteristiky učitele (pohlaví, věk, roky praxe učitele na současné škole, spokojenost s platem; složení třídy (studenti ze socioekonomicky znevýhodněných prostředí); a charakteristiky školy (index umístění školy, typ školy a škola velikost).

63 Poznámka: Statisticky významné koeficienty jsou označeny tmavším tónem (viz příloha B). Země a ekonomiky jsou seřazeny v sestupném pořadí podle pravděpodobnosti přání změnit školu v souvislosti s podmínkami pracovní smlouvy.

64 Učitelé nejsou přímo dotazováni, zda během své učitelské kariéry alespoň jednou změnili školu. Místo toho se předpokládá, že podíl učitelů, kteří

Obrázek II. 3.12. Vztah mezi touhou změnit školu a záměrem odejít z profese v příštích pěti letech a spokojeností s podmínkami pracovní smlouvy (pravděpodobnost touhy po změně školy a úmyslu odejít z profese během příštích pěti let v souvislosti se spokojeností s podmínkami pracovní smlouvy)^{59 60 61 62 63}



Zdroj: OECD, TALIS 2018 Database, Tables II. 3.75 and II. 3.76.

Mobilita učitelů mezi školami může být nápomocna při hledání správné shody mezi učiteli a školami. Výzkumy ze Spojených států ukazují, že učitelé, kteří jsou méně efektivní při zlepšování studijních výsledků žáků, s větší

změnili školu, je přinejmenším stejný jako podíl učitelů uvádějících, že počet let, které pracovali jako učitelé ve své současné škole, je menší než celkový počet let, ve kterých pracovali jako učitelé. Malá část (2,3 %) z pozorování ve vzorku TALIS byla z tohoto výpočtu vyloučena, protože uváděla, že počet let, které ve své současné škole pracovali jako učitelé, je větší než celkový počet let, které odpracovali jako učitelé.

pravděpodobností školu opustí. Ukazuje se také, že se efektivita učitelů v průměru zlepšuje po přestupu na jinou školu (Boyd a kol., 2011 [80]; Hanushek a Rivkin, 2010 [81]; Jackson, Rockoff a Staiger, 2014 [82]). Tato zjištění naznačují, že mobilita učitelů může mít pozitivní dopad na sebedůvěru (*self efficacy*) učitelů.

Pozitivní roli, kterou může mobilita zaměstnanců hrát ve vzdělávacích systémech, však musí být kombinována s potřebou zajistit, aby znevýhodněné školy neztratily příliš mnoho, ze svých dobrých učitelů ve prospěch jiných škol. Jednou z možných politik, jak omezit ztrátu zkušených pedagogů v důsledku fluktuace učitelů ve školách, které slouží znevýhodněným komunitám, je zlepšit platy a další pracovní podmínky jejich zaměstnancům. Některé vzdělávací systémy zavedly systémy finančních odměn s cílem motivovat učitele k práci ve znevýhodněných školách nebo ve školách s nedostatkem učitelů, ale tyto iniciativy se setkaly s různou mírou úspěchu. Například učitelé reagovali kladně na finanční pobídky v Severní Karolině (USA) a Norsku, zatímco ve Francii nebyl pozorován žádný rozdíl, snad proto, že pobídky byly malé (Clotfelter a kol., 2008 [83]; Falch, 2011 [84]; Prost, 2013 [85]) (francouzský politický program se od té doby značně vyvinul [Box II. 3.6]). Bylo zjištěno, že vyšší platy negativně korelují s fluktuací učitelů na školách ve Švédsku (Karbownik, 2014 [86]).

Box II. 3.6. Finanční pobídky k přilákání a udržení vysoce výkonných učitelů ve znevýhodněných školách v Chile, Spojených státech a Francii

Chile

Vláda Chile navrhla ocenění, které poskytuje další finanční bonus pro vysoce výkonné učitele, kteří se rozhodli pracovat ve znevýhodněných školách. V roce 2002 Chile vytvořilo program *Asignación de Excelencia Pedagógica (AEP)*, který odměňuje nejefektivnější učitele, a tím zvyšuje retenci v učitelské profesi. Druhá verze programu (2012) zahrnuje peněžní bonus pro učitele pracující ve znevýhodněných školách za účelem kompenzace jejich pracovních podmínek. Elacqua a kol. (2019 [87]), kteří analyzovali dopady programu *AEP* zjistili, že pobídky, které byly použity v rámci tohoto programu, sice nestačí k přesměrování vysoce výkonných učitelů na znevýhodněné školy, ale jsou dostatečné k udržení efektivních učitelů ve vysoce potřebných školách. Vzhledem k tomu, že různí učitelé jsou různě „otevření“ myšlence pracovat v tomto typu škol, výsledky vyhodnocení programu naznačují, že může být efektivnější zaměřit se na motivaci učitelů, kteří již pracují ve znevýhodněných školách, aby v nich zůstali, než se snažit přilákat do těchto škol všechny talentované učitele. Program *Asignación de Excelencia Pedagógica (AEP)* byl realizován do roku 2021. Od roku 2017 byl v rámci zákona č. 20.903 vytvořen program *Asignación de Reconocimiento por Docencia en Establecimientos de Alta Concentración de Alumnos Prioritarios*, který je zaměřen na rekrutaci a retenci učitelů ve školách s velkým podílem studentů ze znevýhodněného prostředí.

Spojené státy

Jiné vzdělávací systémy vyvinuly k řešení tohoto problému systém pro selektivní přenos pobídek (*selective transfer incentives*), aby přilákaly efektivní učitele do znevýhodněných škol. V Kalifornii (USA) poskytl program *Governor's Teaching Fellowship a Talent Transfer Initiative* finanční bonusy talentovaným začínajícím učitelům, kteří přestupují na školy s nízkým výkonem. Glazerman a kol. (2013 [88]) a Steele et al. (2010 [89]) zkoumali dopady

těchto pobídek. Zjistili, že pobídky byly dostatečně účinné, aby přilákaly talentované učitele do znevýhodněných škol a zvýšily výsledky vzdělávání studentů.

Francie

V roce 1981 zavedla Francie *Zones d'Éducation Prioritaire (ZEP)*, politiku kompenzačního vzdělávání, jejímž cílem je nasměřovat další pozornost a zdroje do znevýhodněných škol. Například v roce 1992 byl učitelům pracujícím v ZEPs udělen roční bonus 600 EUR. Při analýze dat za období 1987–1992 dospěl Prost (2013 [85]) k závěru, že velikost finančního bonusu a vnímání politického programu jsou rozhodující pro udržení učitelů ve znevýhodněných školách. Od té doby se toto politické schéma podstatně proměnilo. Například od září 2015 se učitelům pracujícím ve školách poskytujících služby znevýhodněným komunitám přiděloval roční bonus, který se mohl pohybovat mezi 1 734 EUR a 2 312 EUR (brutto) (République française, 2015 [90]). Od září 2019 se učitelům pracujícím na školách v nejhudších oblastech (REP +) uděluje hrubý roční platový bonus ve výši 4 646 EUR (République française, 2019 [91]).

Zdroj: Elacqua, G., et al. (2019[87]), “Can financial incentives help disadvantaged schools to attract and retain high-performing teachers?: Evidence from Chile“, *IDB Working Paper Series*, No. IDB-WP-1080, <http://dx.doi.org/10.18235/0001820>; Glazerman, S., et al. (2013[88]), *Transfer Incentives for High-Performing Teachers: Final Results from a Multisite Randomized Experiment (NCEE 2014-4003)*, <https://ies.ed.gov/ncee/pubs/20144003/pdf/20144003.pdf>; Steele, J., R. Murnane and J. Willett (2010[89]), “Do financial incentives help low-performing schools attract and keep academically talented teachers? Evidence from California“, *Journal of Policy Analysis and Management*, 29/3, pp. 451-478, <https://www.jstor.org/stable/40802084>; Prost, C. (2013[85]), “Teacher mobility: Can financial incentives help disadvantaged schools to retain their teachers?“ *Annals of Economics and Statistics*, 111/112, pp. 171-191, <http://dx.doi.org/10.2307/23646330>; République française (2019[91]), “Arrêté du 23 juillet 2019 modifiant l'arrêté du 28 août 2015 fixant les taux annuels en application du décret n° 2015-1087 du 28 août 2015 portant régime indemnitaire spécifique en faveur des personnels exerçant dans les écoles ou établissements relevant des programmes ‘Réseau d'éducation prioritaire renforcé’ et ‘Réseau d'éducation prioritaire’“, *Journal officiel de la République française* 195, 23 août, Texte 21, https://www.legifrance.gouv.fr/jo_pdf.do?id=JORFTEXT000038947665; République française (2015[90]), “Arrêté du 28 août 2015 fixant les taux annuels en application du décret n° 2015-1087 du 28 août 2015 portant régime indemnitaire spécifique en faveur des personnels exerçant dans les écoles ou établissements relevant des programmes ‘Réseau d'éducation prioritaire renforcé’ et ‘Réseau d'éducation prioritaire’“, *Journal officiel de la République française* 200, 30 août, Texte 13, https://www.legifrance.gouv.fr/jo_pdf.do?id=JORFTEXT000031113410.

Odkazy

- Abbiati, G., G. Argentin and T. Gerosa** (2017), "Different teachers for different students? Evidence on teacher-student matching and its consequences in the Italian case", *Politica economica* 1, pp. 12-58, <http://dx.doi.org/10.1429/86375>. [18]
- Baker, A.** et al. (2013), "Feedback and organizations: Feedback is good, feedback-friendly culture is better", *Canadian Psychology/Psychologie canadienne*, Vol. 54/4, pp. 260-268, <http://dx.doi.org/10.1037/a0034691>. [62]
- Barbieri, G., C. Rossetti and P. Sestito** (2011), "The determinants of teacher mobility: Evidence using Italian teachers' transfer applications", *Economics of Education Review*, Vol. 30/6, pp. 1430-1444, <http://dx.doi.org/10.1016/j.econedu-rev.2011.07.010>. [92]
- Bascia, N. and C. Rottmann** (2011), "What's so important about teachers' working conditions? The fatal flaw in North American educational reform", *Journal of Education Policy*, Vol. 26/6, pp. 787-802, <http://dx.doi.org/10.1080/02680939.2010.543156>. [3]
- Bentancor, A. and V. Robano** (2014), "The part-time premium enigma: An assessment of the Chilean case", *Economía*, Vol. 14/2, pp. 29-54, <http://www.jstor.org/stable/24368269>. [36]
- Berliner, D.** (2001), "Learning about and learning from expert teachers", *International Journal of Educational Research*, Vol. 35/5, pp. 463-482, [http://dx.doi.org/10.1016/S0883-0355\(02\)00004-6](http://dx.doi.org/10.1016/S0883-0355(02)00004-6). [12]
- Bertoni, E.** et al. (2018), "School finance in Latin America: A conceptual framework and a review of policies", *Technical Note*, No. IDB-TN-01503, Inter-American Development Bank, Washington, DC, <http://dx.doi.org/10.18235/0001306>. [21]
- Béteille, T. and D. Evans** (2019), *Successful Teachers, Successful Students: Recruiting and Supporting Society's Most Crucial Profession*, The World Bank, Washington, DC, <http://documents.worldbank.org/curated/en/235831548858735497/Successful-Teachers-Successful-Students-Recruiting-and-Supporting-Society-s-Most-Crucial-Profession.pdf>. [17]
- Boswell, W. and J. Boudreau** (2000), "Employee satisfaction with performance appraisals and appraisers: The role of perceived appraisal use", *Human Resource Development Quarterly*, Vol. 11/3, [https://doi.org/10.1002/1532-1096\(200023\)11:3<283::AID-HRDQ6>3.0.CO;2-3](https://doi.org/10.1002/1532-1096(200023)11:3<283::AID-HRDQ6>3.0.CO;2-3). [70]
- Boyd, D.** et al. (2011), "The role of teacher quality in retention and hiring: Using applications to transfer to uncover preferences of teachers and schools", *Journal of Policy Analysis and Management*, Vol. 30/1, pp. 88-110, <http://dx.doi.org/10.1002/pam.20545>. [80]
- Braun, H.** (2005), *Using Student Progress to Evaluate Teachers: A Primer on Value-Added Models*, Educational Testing Service, Princeton, NJ, http://www.ets.org/research/policy_research_reports/publications/report/2005/cxje. [58]
- Bruns, B., D. Filmer and H. Patrinos** (2011), *Making Schools Work: New Evidence on Accountability Reforms*, The World Bank, Washington, DC, <http://dx.doi.org/10.1596/978-0-8213-8679-8>. [22]
- Cazes, S., A. Hijzen and A. Saint-Martin** (2015), "Measuring and Assessing Job Quality: The OECD Job Quality Framework", *OECD Social, Employment and Migration Working Papers*, No. 174, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/5jrp02kjlmr-en>. [1]
- Chen, S.** et al. (2006), "The development of an employee satisfaction model for higher education", *The TQM Magazine*, Vol. 18/5, pp. 484-500, <http://dx.doi.org/10.1108/09544780610685467>. [71]
- Chester, M. and B. Beaudin** (1996), "Efficacy beliefs of newly hired teachers in urban schools", *American Educational Research Journal*, Vol. 33/1, pp. 233-257, <http://dx.doi.org/10.3102/00028312033001233>. [56]
- Cheung, F. and R. Lucas** (2016), "Income inequality is associated with stronger social comparison effects: The effect of relative income on life satisfaction", *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 110/2, pp. 332-341, <http://dx.doi.org/10.1037/pspp0000059>. [75]

Clark, A., P. Frijters and **M. Shields** (2008), “Relative income, happiness, and utility: An explanation for the Easterlin paradox and other puzzles”, *Journal of Economic Literature*, Vol. 46/1, pp. 95-144, <http://dx.doi.org/10.1257/jel.46.1.95>. [76]

Clotfelter, C. et al. (2008), “Would higher salaries keep teachers in high-poverty schools? Evidence from a policy intervention in North Carolina”, *Journal of Public Economics*, Vol. 92/5-6, pp. 1352-1370, <http://dx.doi.org/10.1016/j.jpubeco.2007.07.003>. [83]

Crehan, L. (2016), *Exploring the Impact Of Career Models on Teacher Motivation*, International Institute for Educational Planning, UNESCO, Paris, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246252>. [7]

Daley, D. (2008), “Strategic benefits in human resource management”, in Reddick, C. and J. Cogburn (eds.), *Handbook of Employee Benefits and Administration*, CRC Press, Boca Raton. [77]

Darling-Hammond, L. (2015), “Can value added add value to teacher evaluation?”, *Educational Researcher*, Vol. 44/2, pp. 132-137, <http://dx.doi.org/10.3102/0013189x15575346>. [51]

Darling-Hammond, L. (2013), *Getting Teacher Evaluation Right: What Really Matters for Effectiveness and Improvement*, Teachers College Press, New York. [45]

De Cuyper, N. et al. (2008), “Literature review of theory and research on the psychological impact of temporary employment: Towards a conceptual model”, *International Journal of Management Reviews*, Vol. 10/1, pp. 25-51, <http://dx.doi.org/10.1111/j.1468-2370.2007.00221.x>. [40]

De Cuyper, N., H. De Witte and **H. Van Emmerik** (2011), “Temporary employment: Costs and benefits for (the careers of) employees and organizations”, *Career Development International*, Vol. 16/2, pp. 104-113, <http://dx.doi.org/10.1108/13620431111115587>. [25]

Desimone, L. (2009), “Improving impact studies of teachers’ professional development: Toward better conceptualizations and measures”, *Educational Researcher*, Vol. 38/3, pp. 181-199, <http://dx.doi.org/10.3102/0013189X08331140>. [63]

Education for All Global Monitoring Report; UNESCO Education Sector (2015), “The challenge of teacher shortage and quality: Have we succeeded in getting enough quality teachers into classrooms?”, *Policy Papers*, No. 19, UNESCO, Paris, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232721>. [31]

Elacqua, G. et al. (2019), “Can financial incentives help disadvantaged schools to attract and retain high-performing teachers?: Evidence from Chile”, *IDB Working Paper Series*, No. IDB-WP-1080, Inter-American Development Bank, Education Division, Washington, DC, <http://dx.doi.org/10.18235/0001820>. [87]

Engelland, A. and **R. Riphahn** (2005), “Temporary contracts and employee effort”, *Labour Economics*, Vol. 12/3, pp. 281-299, <http://dx.doi.org/10.1016/j.labeco.2003.11.006>. [37]

Eurofound and **International Labour Organization** (2019), *Working Conditions in a Global Perspective*, Publications Office of the European Union, Luxembourg and International Labour Organization, Geneva, <http://dx.doi.org/10.2806/870542>. [2]

Eurydice (2019), *Belgium – Flemish Community: National Reforms in School Education*, https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/national-reforms-school-education-3_en. [28]

Eurydice (2019), *Finland: Quality Assurance in Early Childhood and School Education*, https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/finland/quality-assurance-early-childhood-and-school-education_en. [55]

Fackler, S. and **L. Malmberg** (2016), “Teachers’ self-efficacy in 14 OECD countries: Teacher, student group, school and leadership effects”, *Teaching and Teacher Education*, Vol. 56, pp. 185-195, <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2016.03.002>. [57]

Falch, T. (2011), “Teacher mobility responses to wage changes: Evidence from a quasi-natural experiment”, *American Economic Review*, Vol. 101/3, pp. 460-465, <http://dx.doi.org/10.1257/aer.101.3.460>. [84]

Fischer, C. et al. (2018), “Investigating relationships between school context, teacher professional development, teaching

practices, and student achievement in response to a nationwide science reform”, *Teaching and Teacher Education*, Vol. 72, pp. 107-121, <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2018.02.011>. [64]

Glazerman, S. et al. (2013), *Transfer Incentives for High-Performing Teachers: Final Results from a Multisite Randomized Experiment (NCEE 2014-4003)*, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education, Washington, D.C., <https://ies.ed.gov/ncee/pubs/20144003/pdf/20144003.pdf>. [88]

Goldstein, J. (2007), “Easy to dance to: Solving the problems of teacher evaluation with peer assistance and review”, *American Journal of Education*, Vol. 113/3, pp. 479-508, <http://dx.doi.org/10.1086/512741>. [50]

Gomendio, M. (2017), *Empowering and Enabling Teachers to Improve Equity and Outcomes for All*, International Summit on the Teaching Profession, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264273238-en>. [4]

Hanushek, E. (2007), “The single salary schedule and other issues of teacher pay”, *Peabody Journal of Education*, Vol. 82/4, pp. 574-586, <http://dx.doi.org/10.1080/01619560701602975>. [49]

Hanushek, E. and **S. Rivkin** (2010), “Constrained Job Matching: Does Teacher Job Search Harm Disadvantaged Urban Schools?”, *NBER Working Paper Series*, No. 15816, National Bureau of Economics and Statistics, Cambridge, MA, <https://www.nber.org/papers/w15816.pdf>. [81]

IEA, IEA DPC, Statistics Canada, OECD (2013), *Teaching and Learning International Survey, TALIS 2013: Conceptual Framework*, OECD, Paris, http://www.oecd.org/education/school/TALIS%20Conceptual%20Framework_FINAL.pdf. [43]

Isoré, M. (2009), “Teacher Evaluation: Current Practices in OECD Countries and a Literature Review”, *OECD Education Working Papers*, No. 23, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/223283631428>. [9]

Jackson, C., J. Rockoff and **D. Staiger** (2014), “Teacher Effects and Teacher-Related Policies”, *Annual Review of Economics*, Vol. 6, pp. 801-825, <http://dx.doi.org/10.1146/annurev-economics-080213-040845>. [82]

Jensen, B. and **J. Reichl** (2011), “Better teacher appraisal and feedback: Improving performance”, *Grattan Institute Report*, No. 2011-3 APR 2011, Grattan Institute, Melbourne, https://grattan.edu.au/wp-content/uploads/2014/04/081_report_teacher_appraisal.pdf. [44]

Kane, T. and **D. Staiger** (2012), “Gathering feedback for teaching: Combining high-quality observations with student surveys and achievement gains”, *MET Project Research Paper*, The Bill & Melinda Gates Foundation, Seattle. [59]

Lillejord, S. and **K. Børte** (2019), “Trapped between accountability and professional learning? School leaders and teacher evaluation”, *Professional Development in Education*, <http://dx.doi.org/10.1080/19415257.2019.1585384>. [46]

Karbownik, K. (2014), “The determinants of teacher mobility in Sweden”, *Working Paper*, No. 2014:13, Institute for Evaluation of Labour Market and Education Policy (IFAU), Uppsala, <https://www.econstor.eu/handle/10419/106292>. [86]

Kini, T. and **A. Podolsky** (2016), *Does Teaching Experience Increase Teacher Effectiveness? A Review of the Research*, Learning Policy Institute, Palo Alto, <http://mrbartonmaths.com/resourcesnew/8.%20Research/Improving%20Teaching/Teaching%20Experience.pdf>. [19]

Ladd, H. and **L. Sorensen** (2017), “Returns to teacher experience: Student achievement and motivation in middle school”, *Education Finance and Policy*, Vol. 12/2, pp. 241-279, http://dx.doi.org/10.1162/EDFP_a_00194. [13]

Leithwood, K. and **P. McAdie** (2010), “Teacher working conditions that matter”, *Education Canada*, Vol. 47/2, pp. 42-45, <https://www.edcan.ca/articles/teacher-working-conditions-that-matter>. [15]

McIntyre, J. and **A. Hobson** (2016), “Supporting beginner teacher identity development: External mentors and the third space”, *Research Papers in Education*, Vol. 31/2, pp. 133-158, <http://dx.doi.org/10.1080/02671522.2015.1015438>. [52]

Meissel, K., J. Parr and **H. Timperley** (2016), “Can professional development of teachers reduce disparity in student achievement?”, *Teaching and Teacher Education*, Vol. 58, pp. 163-173, <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2016.05.013>. [65]

- Melnick, S.** and **D. Meister** (2008), "A comparison of beginning and experienced teachers' concerns", *Educational Research Quarterly*, Vol. 31/3, pp. 40-56, <https://eric.ed.gov/?id=EJ788428>. [14]
- Nusche, D.** et al. (2016), *OECD Reviews of School Resources: Austria 2016*, OECD Reviews of School Resources, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264256729-en>. [74]
- OECD** (2019), *Education at a Glance 2019: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/f8d-7880d-en>. [16]
- OECD** (2019), *Part-time and Partly Equal: Gender and Work in the Netherlands*, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/204235cf-en>. [29]
- OECD** (2019), *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*, TALIS, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>. [33]
- OECD** (2019), *TALIS 2018 Technical Report*, OECD, Paris, http://www.oecd.org/education/talis/TALIS_2018_Technical_Report.pdf. [39]
- OECD** (2019), *Working and Learning Together: Rethinking Human Resource Policies for Schools*, OECD Reviews of School Resources, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/b7aaf050-en>. [10]
- OECD** (2018), "Can teacher sorting compensate for student disadvantage?", in *Effective Teacher Policies: Insights from PISA*, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264301603-6-en>. [79]
- OECD** (2017), "Flexible working arrangements", in *The Pursuit of Gender Equality: An Uphill Battle*, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264281318-21-en>. [23]
- OECD** (2014), *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*, TALIS, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264196261-en>. [38]
- OECD** (2013), *Synergies for Better Learning: An International Perspective on Evaluation and Assessment*, OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264190658-en>. [8]
- OECD** (2010), "How Good is Part-Time Work?", in *OECD Employment Outlook 2010: Moving beyond the Jobs Crisis*, OECD Publishing, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/empl_outlook-2010-5-en. [24]
- OECD** (2005), *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*, Education and Training Policy, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264018044-en>. [11]
- Papay, J.** (2012), "Refocusing the debate: Assessing the purposes and tools of teacher evaluation", *Harvard Educational Review*, Vol. 2/1, pp. 123-141, <https://doi.org/10.17763/haer.82.1.v40p0833345w6384>. [42]
- Papay, J.** and **M. Kraft** (2015), "Productivity returns to experience in the teacher labor market: Methodological challenges and new evidence on long-term career improvement", *Journal of Public Economics*, Vol. 130, pp. 105-119, <http://dx.doi.org/10.1016/j.jpubeco.2015.02.008>. [20]
- Peetz, T.** (2015), "Reforming school leadership: From primus inter pares to manager?", in Klenk, T. and E. Pavolini (eds.), *Restructuring Welfare Governance: Marketization, Managerialism and Welfare State Professionalism*, Edward Elgar Publishing, Cheltenham. [34]
- Prost, C.** (2013), "Teacher mobility: Can financial incentives help disadvantaged schools to retain their teachers?", *Annals of Economics and Statistics* 111/112, pp. 171-191, <http://dx.doi.org/10.2307/23646330>. [85]
- Protsik, J.** (1996), "History of teacher pay and incentive reforms", *Journal of School Leadership*, Vol. 6/3, pp. 265-289, <http://dx.doi.org/10.1177/105268469600600304>. [48]
- Radinger, T.** (2014), "School leader appraisal - A tool to strengthen school leaders' pedagogical leadership and skills for teacher management?", *European Journal of Education: Research, Development and Policy*, Vol. 49/3, pp. 378-394, <http://dx.doi.org/10.1111/ejed.12085>. [47]
- République française** (2019), "Arrêté du 23 juillet 2019 modifiant l'arrêté du 28 août 2015 fixant les taux annuels en

application du décret n° 2015-1087 du 28 août 2015 portant régime indemnitaire spécifique en faveur des personnels exerçant dans les écoles ou établissements relevant des programmes 'Réseau d'éducation prioritaire renforcé' et 'Réseau d'éducation prioritaire'", *Journal officiel de la République française* 195, 23 août, Texte 21, https://www.legifrance.gouv.fr/jo_pdf.do?id=JORFTEXT000038947665. [91]

République française (2015), "Arrêté du 28 août 2015 fixant les taux annuels en application du décret n° 2015-1087 du 28 août 2015 portant régime indemnitaire spécifique en faveur des personnels exerçant dans les écoles ou établissements relevant des programmes 'Réseau d'éducation prioritaire renforcé' et 'Réseau d'éducation prioritaire'", *Journal officiel de la République française* 200, 30 août, Texte 13, https://www.legifrance.gouv.fr/jo_pdf.do?id=JORFTEXT000031113410. [90]

Robalino Campos, M. and **A. Körner** (2005), *Condiciones de trabajo y salud docente: Estudios de casos en Argentina, Chile, Ecuador, Mexico, Peru y Uruguay [Working Conditions and Teacher Health: Case Studies in Argentina, Chile, Ecuador, Mexico, Peru and Uruguay]*, OREALC/UNESCO, Santiago de Chile, <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001425/142551s.pdf>. [5]

Rockoff, J. (2008), "Does Mentoring Reduce Turnover and Improve Skills of New Employees? Evidence from Teachers in New York City", *NBER Working Paper Series*, No. 13868, National Bureau of Economic Research, Cambridge, MA, <http://www.nber.org/papers/w13868>. [67]

Santiago, P. et al. (2016), *OECD Reviews of School Resources: Uruguay 2016*, OECD Reviews of School Resources, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264265530-en>. [93]

Santiago, P. et al. (2016), *OECD Reviews of School Resources: Slovak Republic 2015*, OECD Reviews of School Resources, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264247567-en>. [35]

Schay, B. and **S. Fisher** (2013), "The Challenge of Making Performance-Based Pay Systems Work in the Public Sector", *Public Personnel Management*, Vol. 42/3, pp. 359-384, <http://dx.doi.org/10.1177/0091026013495770>. [72]

Simmie, G. et al. (2017), "Discursive positioning of beginning teachers' professional learning during induction: A critical literature Review from 2004 to 2014", *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, Vol. 45/5, pp. 505-519, <http://dx.doi.org/10.1080/1359866X.2017.1280598>. [68]

Spooner-Lane, R. (2017), "Mentoring beginning teachers in primary schools: Research review", *Professional Development in Education*, Vol. 43/2, pp. 253-273, <http://dx.doi.org/10.1080/19415257.2016.1148624>. [69]

Steele, J., R. Murnane and **J. Willett** (2010), "Do financial incentives help low-performing schools attract and keep academically talented teachers? Evidence from California", *Journal of Policy Analysis and Management*, Vol. 29/3, pp. 451-478, <http://www.jstor.org/stable/40802084>. [89]

Stromquist, N. (2018), *The Global Status of Teachers and the Teaching Profession*, Education International, Brussels, http://ei-ie-al.org/sites/default/files/docs/2018_ei_research_statusofteachers_eng_final.pdf. [26]

Thibault Landry, A., A. Schweyer and **A. Whillans** (2017), "Winning the war for talent: Modern motivational methods for attracting and retaining employees", *Compensation & Benefits Review*, Vol. 49/4, pp. 230-246, <http://dx.doi.org/10.1177/0886368718808152>. [78]

Tomažević, N., J. Seljak and **A. Aristovnik** (2014), "Factors influencing employee satisfaction in the police service: The case of Slovenia", *Personnel Review*, Vol. 43/2, pp. 209-227, <http://dx.doi.org/10.1108/pr-10-2012-0176>. [73]

UNESCO Institute for Statistics (2016), "The world needs almost 69 million new teachers to reach the 2030 Education goals", *UIS fact sheet*, No. 39, UNESCO Institute for Statistics, Montreal, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246124>. [32]

UNESCO, ILO, UNICEF, Education International and **UNDP** (2019), *Joint Message from Ms Audrey Azoulay, Director-General of UNESCO, Guy Ryder, Director-General, International Labour Organization, Henrietta H. Fore, Executive Director, UNICEF Achim Steiner, Administrator, UNDP and David Edwards, General Secretary, Education International, on the occasion of World Teachers' Day "Young Teachers: the Future of the Profession"*, UNESCO, ILO, UNICEF, Education International, UNDP, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000370893>. [27]

Viac, C. and **P. Fraser** (2020), "Teacher's well-being: A framework for data collection and analysis", *OECD Education*

Working Papers, No. 213, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/c36fc9d3-en>. [6]

Villegas-Reimers, E. (2003), *Teacher Professional Development: An International Review of the Literature*, UNESCO: International Institute for Educational Planning, Paris, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000133010>. [66]

Wagner, W. et al. (2013), “Construct validity of student perceptions of instructional quality is high, but not perfect: Dimensionality and generalizability of domain-independent assessments”, *Learning and Instruction*, Vol. 28, pp. 1-11, <http://dx.doi.org/10.1016/j.learninstruc.2013.03.003>. [60]

Wallace, T., B. Kelcey and E. Ruzek (2016), “What can student perception surveys tell us about teaching? Empirically testing the underlying structure of the Tripod student perception survey”, *American Educational Research Journal*, Vol. 53/6, pp. 1834-1868, <http://dx.doi.org/10.3102/0002831216671864>. [61]

Weldon, P. (2015), “The teacher workforce in Australia: Supply, demand and data issues”, *Policy Insights*, No. 2, March 2015, Australian Council for Educational Research, <https://research.acer.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1001&context=policyinsights>. [30]

Wilkin, C. (2012), “I can't get no job satisfaction: Meta-analysis comparing permanent and contingent workers”, *Journal of Organizational Behavior*, Vol. 34/1, pp. 47-64, <http://dx.doi.org/10.1002/job.1790>. [41]

Zhang, X. and H. Ng (2016), “An effective model of teacher appraisal: Evidence from secondary schools in Shanghai, China”, *Educational Management Administration & Leadership*, Vol. 45/2, pp. 196-218, <http://dx.doi.org/10.1177/1741143215597234>. [53]

Zhang, X. and H. Ng (2011), “A case study of teacher appraisal in Shanghai, China: In relation to teacher professional development”, *Asia Pacific Education Review*, Vol. 12/4, pp. 569-580, <http://dx.doi.org/10.1007/s12564-011-9159-8>

Kapitola 4: Podpora spolupráce s cílem zvýšení profesionality učitelů

Kapitola 4 popisuje různé formy spolupráce učitelů. Zkoumá, jak často učitelé vzájemně spolupracují, a jak spolupráce ovlivňuje a formuje širší dimenze učitelství profese, především odborné znalosti učitelů a jejich spokojenost s prací. Dále se kapitola zaměřuje na problematiku koležičtosti učitelů (*teachers' collegiality*), respektive na zkoumání kvality mezilidských vztahů mezi učiteli, která je považována za základ pro vytváření kvalitního kooperativního pracovního prostředí. Druhá část kapitoly pojednává o zpětné vazbě, které se učitelům dostává, a zkoumá, jak mohou konkrétní typy zpětné vazby pomoci učitelům zlepšit jejich pedagogickou způsobilost.

Hlavní zjištění

- Učitelé spolupracují mnoha různými způsoby. V zemích a ekonomikách OECD, které participovaly na mezinárodním šetření *Teaching and Learning (TALIS)*, byly identifikovány dvě nejčastější formy profesní spolupráce učitelů, a to: „diskuse o pokroku v učení konkrétních studentů“ (*discussing the learning development of specific students*) (61 % učitelů) a „výměna vzdělávacích materiálů mezi kolegy“ (*exchanging teaching materials with colleagues*) (47 %).
- Vzájemně provázanější formy profesní spolupráce, viz například hospitace (*observing other teachers*), poskytování zpětné vazby (*providing feedback*, účast na společném profesním učení (*participating in collaborative professional learning*) a týmové výuce (*team teaching*), byly naproti tomu identifikovány jako méně časté. Například pouze 9 % učitelů v zemích a ekonomikách OECD uvedlo, že alespoň jednou měsíčně svým kolegům poskytují zpětnou vazbu na základě hospitací v jejich výuce (*observation-based feedback*).
- Učitelé, kteří se účastní vzájemně provázanějších forem spolupráce, mají tendenci častěji deklarovat, že ve výuce používají tzv. metody kognitivní aktivity studentů (*cognitive activation practices*), zároveň mají tendenci uvádět vyšší úroveň spokojenosti s prací a vyšší míru sebedůvěry (*self-efficacy*).
- Učitelé ze zemí a ekonomik OECD mají tendenci mít dobré vztahy se svými kolegy. V průměru 81 % učitelů uvedlo, že pracují v kolaborativním prostředí, které se vyznačuje vzájemnou podporou, 87 % učitelů navíc souhlasilo s tím, že se mohou na své kolegy spolehnout. Ve většině zemí a ekonomik, které participovaly na šetření TALIS, se učitelé, kteří uvedli, že v jejich škole mají učitelé podíl na rozhodování, s vyšší pravděpodobností zapojovali do různých forem profesní spolupráce.
- Učitelé dostávají zpětnou vazbu mnoha různými způsoby. Přibližně polovina učitelů (52 %) uvedla, že získali zpětnou vazbu za použití nejméně čtyř různých metod. Mezi nejčastěji zmiňované metody zpětné vazby patří zpětná vazba z hospitací a hodnocení na základě výsledků studentů ve škole/trídě. Nicméně 9 % učitelů uvedlo, že ve své škole neobdrželo žádnou zpětnou vazbu.
- V průměru 71 % učitelů z těch, kterým byla poskytnuta zpětná vazba, ji považovalo za užitečnou. Přitom začínající učitelé výrazně častěji hodnotili vliv zpětné vazby jako pozitivní pro jejich pedagogickou praxi (rozdíl 9 procentních bodů).

- Z učitelů, kteří uvedli, že získali zpětnou vazbu, v průměru 55 % deklarovalo, že zpětná vazba, kterou obdrželi, byla zvláště užitečná pro zlepšení jejich pedagogických kompetencí ve výuce jejich předmětu specializace.
- Ve všech zemích a ekonomikách, které se účastní TALIS, učitelé, kteří získali více různých forem zpětné vazby, s větší pravděpodobností uvedli, že zpětná vazba, kterou obdrželi, měla pozitivní dopad na jejich pedagogickou způsobilost.

Úvod do kapitoly

V rámci TALIS je učitelství vnímáno jako mnohostranné povolání, které vyžaduje řadu různých odborných znalostí a dovedností. Z tohoto důvodu TALIS doporučuje zkoumat nejen *výukové metody učitelů* (*instructional practices*)¹, ale také obecnější *profesní postupy učitelů* (*professional practices of teachers*)² s cílem zachytit jejich práci holisticky (Ainley a Carstens, 2018 [1]). TALIS se při zkoumání profesních postupů učitelů zaměřuje především na roli spolupráce učitelů s jejich kolegy včetně spolupráce v rámci profesního rozvoje / učení a experimentování s inovativními metodami výuky (Ainley a Carstens, 2018 [1]).

Myšlenka spolupráce učitelů vychází z konceptu interakce dvou nebo více jedinců nebo ze spoluúčasti jednotlivců na dosažení konkrétního cíle. TALIS označuje spolupráci jako charakteristický aspekt profesionality učitelů (Ainley a Carstens, 2018 [1]; Goddard et al., 2015 [2]). Tuto myšlenku potvrzují i závěry odborných studií, které poukazují na skutečnost, že spolupráce učitelům umožňuje vzdělávání se prostřednictvím výměny názorů a vzájemné interakce (Goddard, Goddard a Tschannen-Moran, 2007 [3]). Spolupráce vytváří prostor pro komunikaci mezi učiteli a pomáhá jim učit se z postupů a zkušeností ostatních, což může pomoci zlepšit jejich vlastní pedagogickou způsobilost (Reeves, Pun a Chung, 2017 [4]). Spolupráci lze také chápat jako podpůrný mechanismus, a to zejména v případě učitelů pracujících ve znevýhodněných prostředích, protože jim přináší pocit sounáležitosti a vzájemné pomoci (Johnson, Kraft a Papay, 2012 [5]). Vzájemná spolupráce učitelů může navíc usnadnit implementaci některých specifických výukových metod (*teaching practices* – například skupinovou práci studentů (*group work among students*) apod. (Shachar a Shmuelevitz, 1997 [6]).

Vzájemná spolupráce učitelů je zkoumána nejen v rámci šetření TALIS, ale také v odborné literatuře, například v rámci výzkumů zaměřených na *komunity profesního učení*³ (*professional learning communities – PLC*). Přitom komunity profesního učení lze definovat jako komunity zaměřené na vzájemnou spolupráci učitelů s cílem sdílet znalosti, podílet se na strukturovaných a cílených interakcích a společně participovat na kolektivním rozvoji (An-

1 Tj. specifické vyučovací metody, které učitelé používají, aby řídili interakci ve třídě.

2 Učitelé ve výuce využívají nejen specifické vyučovací metody, ale také své odborné znalosti a porozumění žákům, kurikulu, legislativě, vyučovacím postupům a strategiím vedení třídy, včetně schopnosti podporovat učení a výsledky vzdělávání svých žáků.

3 Možno přeložit též jako „učící se profesní komunity“. Novotný, Pol, Hloušková, Lazarová a Sedláček (2011) definují *komunitu profesního učení* jako společenství podporující kolaborativní učení profesně zainteresovaných aktérů života školy na kolektivní bázi.

tinluoma et al., 2018 [7]; Lomos, Hofman a Bosker, 2011 [8]; Spillane, Shirrell a Hopkins, 2016 [9]). Tyto formy spolupráce nabývají v dnešních vzdělávacích kontextech na důležitosti, protože vzdělávací systémy dnes obecně více podporují kooperativní učení (*co-operative learning*) a zaměřují se na budování schopností spolupráce (*collaborative skills*) mezi studenty (OECD, 2012 [10]).

Cílem této kapitoly je prozkoumat spolupráci učitelů jako významný a zásadní pilíř jejich profesionality. V souladu s tím je v první části kapitoly nabízen přehled způsobů spolupráce mezi učiteli a je sledována kvalita jejich vzájemných vztahů. Dále se text zaměřuje na to, jak ukazatele spolupráce učitelů souvisí s jejich vyučovacími metodami (*teaching practices*), inovacemi (*innovation*) a spokojeností učitelů v práci (*teachers' job satisfaction*). Následně se text věnuje zpětné vazbě, která je učitelům poskytována z různých zdrojů a za použití nejrůznějších metod, a tím, jak učitelé vnímají hodnotu této zpětné vazby.

Jakými způsoby učitelé spolupracují?

Na spolupráci učitelů lze pohlížet kontinuálně, a to od jednorázových společných interakcí (*one-off interactions*) až po velké a pravidelné kooperativní akce (Vangrieken et al., 2015 [11]). V souladu s výzkumy zaměřenými na *komunitu profesního učení – PLC* – lze profesní spolupráci učitelů také definovat jako účelové kolektivní aktivity učitelů s cílem dosáhnout konkrétních zlepšení vzdělávacích a učebních procesů jednotlivých studentů, třídy nebo celé školy (viz například Lomos, Hofman a Bosker, 2011 [8]).

TALIS zkoumá širokou paletu aktivit spolupráce mezi učiteli. Ty zahrnují různé příležitosti vzájemné spolupráce učitelů, při kterých jsou diskutovány otázky a jsou přijímána opatření týkající se způsobů výuky (*instructional decision*) a vlastní pedagogické praxe. Nicméně dosud nepanuje jednoznačná shoda na tom, které aktivity spolupráce jsou pro učení nejvýhodnější (Reeves, Pun a Chung, 2017 [4]). Například pokud má spolupráce učitelů vést ke změnám ve výuce, může jí být efektivně dosaženo například prostřednictvím tzv. *vzájemného/sdíleného učení učitelů (shared learning among teachers)*⁴ (Levine a Marcus, 2010 [12]). Pokud se učitelé zapojují do *profesních komunit (professional communities)*, aby diskutovali vzdělávání studentů nebo obdrželi zpětnou vazbu z hospitací, mají zároveň příležitost uvažovat o svoji výuce a zvažovat konkrétní změny. Taková forma spolupráce může učitelům pomoci kolektivně se učit jeden od druhého. Kromě výše zmíněného, Levine a Marcus (2010 [12]) zjistili, že benefity, které učitelům plynou ze vzájemné spolupráce s kolegy, do jisté míry závisí jak na čase stráveném společnými činnostmi, tak na cílech těchto kooperativních aktivit.

Následující část textu popisuje různé příležitosti ke vzájemné spolupráci učitelů, a to, jak často jsou tyto příležitosti učiteli využívány a jak tyto aktivity spolupráce formují širší dimenze práce učitelů. Poté jsou analyzovány konkrétní formy spolupráce, které mimo jiné zahrnují mezinárodní mobilitu učitelů, a popisují aktivity učitelů, kteří zůstávají z profesních důvodů v zahraničí. Dále je zkoumána kolegialita učitelů a jejich názory

⁴ Sdílení zkušeností je formou vzájemného učení učitelů.

na *kulturu školy (school culture)*⁵ a vztahy s kolegy, jakož i na roli vedoucích pracovníků škol při podpoře jejich spolupráce.

Spolupráce učitelů

Učitelé mají mnoho příležitostí k interakci a spolupráci se svými kolegy. Některé aktivity mohou být formální a vyplývají z pracovních požadavků, které jsou na ně kladeny v daných vzdělávacích systémech, jiné mohou být neformální a dobrovolné a mohou být vyvolány situacemi nebo výzvami, se kterými učitelé přicházejí do styku a cítí potřebu je společně řešit (Ainley a Carstens, 2018 [1]).

Šetření TALIS poskytuje jedinečnou příležitost identifikovat různé formy spolupráce učitelů a četnost s jakou jsou do těchto kooperativních aktivit zapojování, což mimo jiné ukazuje, jak učitelé využívají svůj čas k profesnímu rozvoji. V rámci TALIS jsou učitelé dotazováni, jak často – s frekvencí („nikdy“; „jednou ročně nebo méně“; „2–4krát ročně“; „5–10krát ročně“; „1–3krát měsíčně“ nebo „jednou týdně nebo více“) participují na následujících aktivitách:

- „učí společně jako jeden tým ve stejné třídě“;
- „hospitují u jiných učitelů a poskytují jim zpětnou vazbu“;
- „zapojují se do společných aktivit napříč různými třídami a věkovými skupinami“;
- „účastní se společného (kooperativního) profesního učení / vzdělávání“;
- „s kolegy si vyměňují výukové materiály“;
- „zapojují se do diskusí o pokroku v učení konkrétních studentů“;
- „spolupracují s dalšími učiteli ve škole na zajištění společných standardů při hodnocení pokroku studentů“;
- „navštěvují týmové konference“.

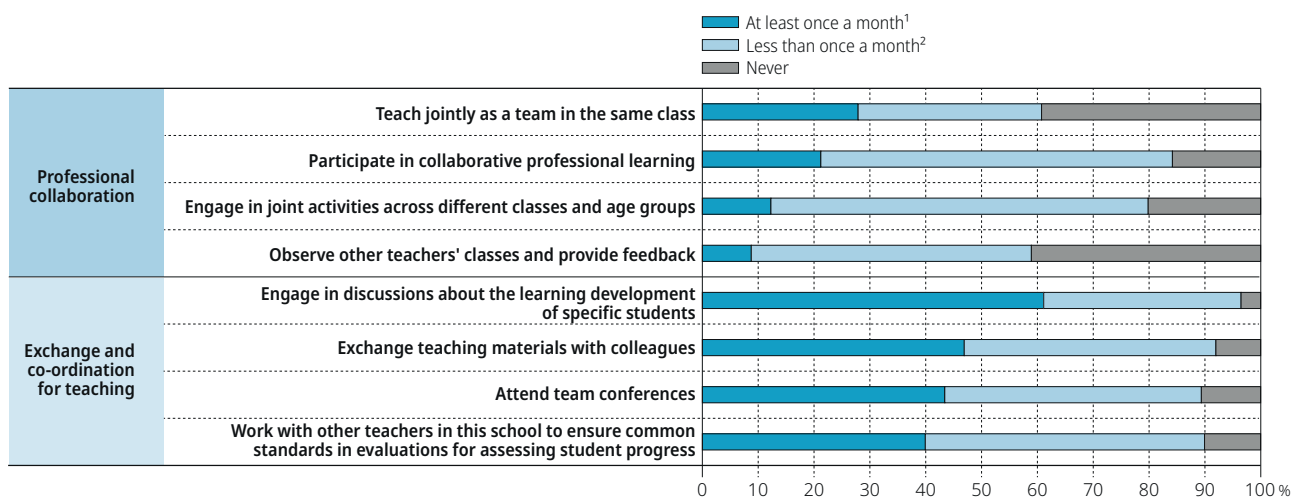
Jak ukazuje obrázek Il. 4.1, tyto aktivity spolupráce lze na základě povahy interakce mezi učiteli rozdělit do dvou skupin:

- aktivity založené na hlubší úrovni spolupráce a vysokém stupni vzájemné závislosti učitelů (Little, 1990 [13]), tyto aktivity jsou v rámci šetření TALIS označovány jako **profesní spolupráce** (*professional collaboration*);
- aktivity spočívající v jednoduché výměně názorů nebo v koordinaci výuky mezi učiteli, tyto aktivity jsou v rámci šetření TALIS označovány jako běžné **interakce mezi učiteli** (OECD, 2014 [14]; OECD, 2009 [15]).

V souladu se závěry předchozích cyklů TALIS se v rámci TALIS 2018 ukazuje, že hlubší formy spolupráce, seskupené pod pojmem „*profesní spolupráce*“ (*professional collaboration*), tj. týmová výuka v jedné třídě, poskyto-

⁵ „Kultura školy je pojem těžko postižitelný a definovatelný, přesto hraje významnou roli. Ovlivňuje totiž každodenní chod vzdělávací instituce, její kvalitu i spokojenost žáků a pedagogů. Jedná se o kombinaci vnější prezentace či pověsti školy s vnitřními vztahy, hodnotami a normami.“, podrobněji viz například: <https://www.zapojmevsechny.cz/landing-pages/detail?idLandingPages=11>.

Obrázek II. 4.1. Spolupráce učitelů s kolegy (procento učitelů nižších středních škol, kteří uvedli zapojení do následujících aktivit spolupráce s následující frekvencí (průměr OECD-31))^{6 7 8}



Zdroj: OECD, TALIS 2018 Database, Table II. 4.1.

vání zpětné vazby z hospitací ve třídě, zapojení do společných aktivit napříč různými třídami a účast na společném profesním vzdělávání, jsou méně rozšířené než běžné interakce, tj. diskuse o pokroku v učení konkrétních studentů a výměna výukových materiálů, návštěva týmových konferencí, včetně koordinace výuky mezi učiteli (tj. spolupráce s ostatními učiteli na zajištění společných standardů při hodnocení a účast na konferencích týmu) (obrázek II. 4.1).

Interakce učitelů – diskuse s učiteli, výměna materiálů a koordinace výuky mezi učiteli

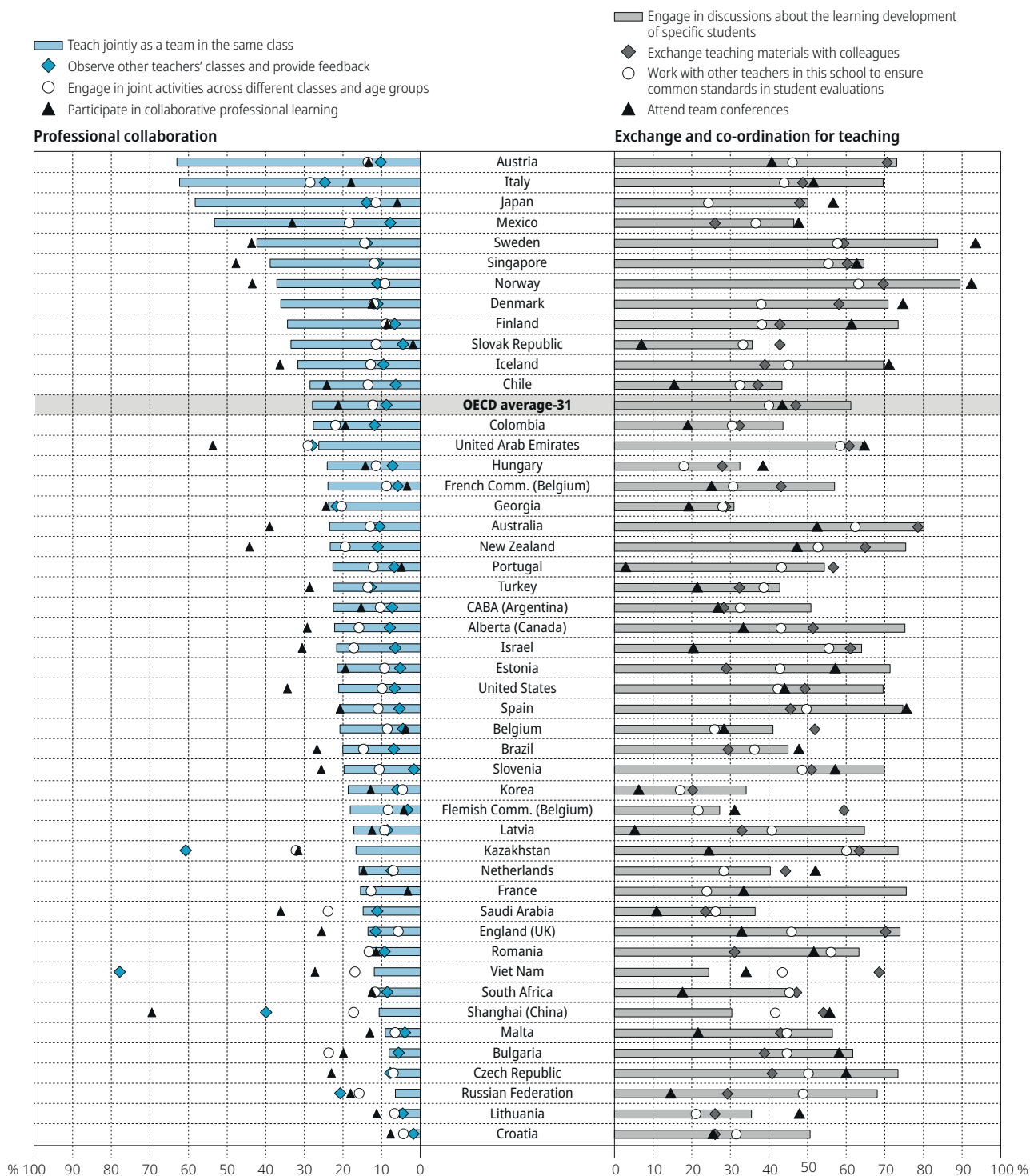
V rámci OECD jsou v průměru nejběžnějšími formami spolupráce **běžné interakce s kolegy ve škole**, z nich pak diskuse s kolegy o pokroku v učení konkrétních studentů. 61 % učitelů uvedlo, že tuto aktivitu realizuje nejméně jednou měsíčně a pouze 4 % učitelů deklarovala, že tak ještě neučinili, viz obrázek II. 4.1, tabulka II. 4.1. Toto zjištění není překvapením, protože diskuse s kolegy je obecně běžnou součástí každodenních interakcí učitelů na pracovišti. Ve skutečnosti jsou diskuse o konkrétních studentech klíčovou součástí vzdělávání orientovaného na studenta (*student-centered education*). Navíc diskuse s kolegy učitelům poskytují příležitost učít se ze zkušeností ostatních a přizpůsobit používané výukové metody individuálním potřebám konkrétních studentů. V Albertě (Kanada), Austrálii, Francii, Novém Zélandu, Norsku a Švédsku nejméně 75 % učitelů uvedlo, že se tohoto typu diskusí účastní alespoň jednou měsíčně (obrázek II. 1.2). Naproti tomu ve Vlámském společenství v Belgii a ve Vietnamu pouze maximálně 30 % učitelů uvedlo, že se těchto diskusí s danou frekvencí účastní.

6 „Alespoň jednou za měsíc“ zahrnuje následující možnosti odpovědi: „1–3krát za měsíc“, „jednou za týden nebo více“.

7 „Méně než jednou za měsíc“ zahrnuje následující možnosti odpovědi: „jednou za rok nebo méně“, „2–4krát ročně“, „5–10krát ročně“.

8 Hodnoty jsou seskupeny podle typu aktivity spolupráce a v každé skupině jsou seřazeny v sestupném pořadí podle aktivit spolupráce, do kterých se zapojují učitelé nižších středních škol alespoň jednou za měsíc.

Obrázek II. 4.2. Profesní spolupráce, diskuse, výměna materiálů a koordinace výuky (procento učitelů nižších středních škol, kteří uvedli, že byli zapojeni do následujících aktivit spolupráce, a to s frekvencí alespoň jednou za měsíc)⁹



Zdroj: OECD, TALIS 2018 Database, Table II. 4.1.

Výměna učebních materiálů mezi kolegy je pro učitele příležitostí ke spolupráci s cílem sdílet znalosti a dovednosti. Pomáhá jim vzájemně se podpořit, a to zejména v případě vyučovacích hodin, které jsou náročné na přípravu, což zároveň zvyšuje efektivitu práce učitelů. Navzdory benefitům, které tyto formy spolupráce poskytují, v rámci OECD v průměru pouze 47 % učitelů uvedlo, že se těchto forem spolupráce účastní často, tj. „alespoň jednou za měsíc“, viz obrázek II. 4.1, tabulka II. 4.1. Nicméně zatímco v Austrálii, Rakousku a Anglii (Spojené království) 70 % a více učitelů deklarovalo, že si s kolegy vyměňují výukové materiály alespoň jednou měsíčně, v Koreji a Saúdské Arábii toto deklarovalo méně než 25 % učitelů (obrázek II. 4.2).

I když další formy vzájemné *interakce* učitelů méně přímo souvisí s výukou učitelů ve třídě, přesto učitelům poskytují příležitosti ke sdílení jejich znalostí a odborných zkušeností. V rámci OECD v průměru 43 % učitelů uvedlo účast na týmových konferencích, a to s frekvencí alespoň jednou za měsíc a 40 % učitelů deklarovalo práci s jinými učiteli (s frekvencí alespoň jednou za měsíc) s cílem zajistit společné standardy v hodnocení pokroku studentů (obrázek II. 4.1, tabulka II. 4.1). Účast na týmových konferencích s frekvencí nejméně jednou za měsíc je běžná zejména ve Švédsku (93 %), Norsku (92 %), Španělsku (76 %), Dánsku (75 %) a na Islandu (71 %), viz obrázek II. 4.2. Eventuální benefity zapojení učitelů do tohoto typu spolupráce však závisí na konkrétních výměnách (informacích, materiálech apod.), ke kterým dochází během těchto kooperativních aktivit (Reeves, Pun a Chung, 2017 [4]).

Česká republika – četnost různých forem spolupráce učitelů

Z obrázku II. 4.2 a tabulky II. 4.1 je patrné, že se učitelé v České republice, v porovnání s průměrem v zemích OECD, zapojují o něco méně do některých z hlubších forem spolupráce – tzv. **profesních forem spolupráce** (*professional collaboration*). Zdá se, že v rámci těchto forem spolupráce je v České republice nejméně běžná především týmová výuka a společné aktivity napříč různými třídami a věkovými skupinami studentů. Zatímco v rámci OECD v průměru uvedlo zhruba 28 % učitelů, že nejméně jednou měsíčně participují na týmové výuce ve stejné třídě (*teach jointly as a team in the same class*), v České republice bylo do této aktivity s danou frekvencí zapojeno pouze 7 % učitelů. Obdobně, zatímco v rámci OECD v průměru zhruba 12 % učitelů udávalo s frekvencí alespoň jednou za měsíc zapojení do společných aktivit napříč různými třídami a věkovými skupinami (*engage in joint activities across different classes and age groups*), v České republice na této formě aktivity s danou frekvencí participovalo pouze zhruba 7 % učitelů. Menší odchylky od průměru v zemích OECD byly pozorovány v případě hospitací ve výuce jiných učitelů a poskytování jim zpětné vazby (*observe other teachers' classes and provide feedback*). Zatímco zapojení do této aktivity nejméně jednou za měsíc udávalo v rámci zemí OECD zhruba 9 % učitelů, v České republice na této aktivitě participovalo s danou frekvencí 8 % učitelů (rozdíl o jeden procentní bod). Naopak vyšší podíl učitelů, oproti průměru v zemích OECD, se v České republice účastnil společného (kolaborativního) profesního učení (*participate in collaborative professional learning*). V rámci OECD se této aktivitě alespoň jednou měsíčně participovalo zhruba 21 % učitelů, zatímco v České republice byl podíl participujících učitelů o něco vyšší – 23 % učitelů.

9 Země a ekonomiky jsou seřazeny v sestupném pořadí podle procenta učitelů nižších středních škol, kteří uvedli, že alespoň jednou za měsíc mají týmovou výuku ve stejné třídě.

Naopak zapojení českých učitelů do **běžných forem integrací mezi učiteli** je o něco vyšší, než odpovídá průměru v zemích OECD. Například 73 % českých učitelů se s frekvencí alespoň jednou měsíčně *zapojuje do diskuse o pokroku v učení konkrétních studentů* (*engage in discussion about the learning development of specific students*), oproti 61 % učitelů v zemích OECD. V rámci OECD v průměru zhruba 40 % učitelů udává, že *spolupracují s jinými učiteli v dané škole na zajištění společných standardů při hodnocení* (*work with other teachers in the school to ensure common standards evaluations*), v České republice tuto formu spolupráce udává významně vyšší procento učitelů – zhruba 50 % z nich. *Týmových konferencí* (*team conferences*) se s frekvencí alespoň jednou měsíčně v České republice účastní téměř 60 % učitelů, zatímco v rámci OECD v průměru pouze 43 % učitelů. Naproti tomu v průměru zhruba 47 % učitelů si v zemích OECD s frekvencí alespoň jednou měsíčně *vyměňuje studijní materiály se svými kolegy* (*exchange teaching materials with colleagues*), v České republice se do této aktivity spolupráce zapojuje o něco menší procento učitelů – zhruba 41 % učitelů.

Z výše uvedeného vyplývá, že se učitelé v České republice v porovnání s průměrem v OECD více zapojují do **běžnějších forem interakcí se svými kolegy** na pracovišti, nicméně méně jsou zapojeni do **hlubších forem profesní spolupráce**, kromě účasti na společném profesním vzdělávání. Vzhledem k tomu, že tyto hlubší formy profesní spolupráce bývají obecně považovány za efektivnější pro profesní rozvoj učitelů, lze doporučit podporu těchto forem spolupráce.

Profesní spolupráce

Kromě jednodušších forem spolupráce prostřednictvím běžných interakcí s kolegy, viz výše, se učitelé zapojují i do hlubších forem spolupráce – tzv. **profesních forem spolupráce**. Časté a pravidelné zapojení učitelů do těchto forem spolupráce je přitom pro jednotlivé vzdělávací systémy velmi žádoucí, protože spolupráce s kolegy je pro učitele klíčovou příležitostí pro zlepšování jejich výukových metod (Ronfeldt a kol., 2015 [16]). V rámci OECD je nicméně zapojování učitelů do těchto aktivit (s frekvencí nejméně jednou za měsíc) relativně málo rozšířené. Například v rámci šetření TALIS 2018 se pouze 28 % učitelů účastnilo s danou frekvencí týmové výuky, 21 % participovalo na společném profesním vzdělávání, 12 % se zapojilo se do společných aktivit napříč různými třídami a věkovými skupinami a 9 % hospitovalo u jiných učitelů a poskytlo jim zpětnou vazbu, viz obrázek II. 4.1, tabulka II. 4.1. Navíc velká část učitelů uvedla, že se těchto forem spolupráce zatím nikdy nezúčastnila. V rámci OECD uvedlo 39 % učitelů, že nikdy neučili společně, 16 % učitelů se nikdy nezúčastnilo společného profesního učení, 20 % učitelů nikdy neparticipovalo na společných aktivitách v různých třídách a věkových skupinách studentů a 41 % učitelů nikdy nehospitovalo ve třídách jiných učitelů a neposkytlo jim zpětnou vazbu.

Společná týmová výuka¹⁰ je považována za jednu z hlubších forem spolupráce, protože učitelé při této aktivitě vykazují vysoký stupeň vzájemné závislosti a sdílené zodpovědnosti (Johnston a Tsai, 2018 [17]; Little, 1990 [13]). Výsledky TALIS 2018 ukazují, že týmová výuka hraje důležitou roli v podpůrných mechanismech

¹⁰ „Team teaching, týmová výuka, týmové vyučování, kolegium vyučujících – pod všemi jmenovanými pojmy se uvádí netradiční inovační výuková metoda dosahující vysoké intenzity a efektivity v učení žáků a v propojení a upevnění mezipředmětových vztahů. Jedná se o takovou organizaci výuky, na které se aktivně podílí několik učitelů (tým, kolegium), z nichž každý přispívá k výuce vybraného učebního tématu svou oborovou specializací (aprobací).“, podrobněji viz: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/z/18501/TYMOVE-MEZIPREDMETOVE-VYUCOVANI-TEAM-TEACHING-KOLEGIUM-VYUCUJICICH.html/>

učitelů, a to zvláště v případě, že se jí účastní začínající učitele společně se zkušenými kolegy¹¹. V tomto případě participace na této formě spolupráce souvisí s vyšší úrovní sebedůvěry a spokojenosti s prací, viz tabulky I. 4.53 a I. 4.54 ve výsledcích TALIS 2018 (svazek I) (OECD, 2019 [18]). Z výše uvedeného vyplývá, že si tento způsob spolupráce učitelů zaslouží více pozornosti a dalšího zkoumání. I když týmová výuka ve stejné třídě může mít v různých zemích různou podobu, jejím základem je vysoký stupeň vzájemné závislosti a sdílené odpovědnosti za výuku ve třídě (Krammer a kol., 2018 [19]; Villa a kol., 2008 [20]).

Týmovou výuku uvádělo s frekvencí alespoň jednou měsíčně více než 50 % učitelů v Rakousku, Itálii, Japonsku a Mexiku, ale méně než 10 % učitelů v Bulharsku, Chorvatsku, České republice, Litvě, na Maltě a v Ruské federaci (obrázek II. 4.2). V téměř třetině zúčastněných zemí a ekonomik je týmová výuka velmi vzácná, například více než 50 % učitelů uvedlo, že nikdy tímto způsobem neučilo. To platí zejména pro Belgie, Bulharsko, Chorvatsko, Českou republiku, Anglii (Spojené království), Vlámské společenství Belgie, Francii, Island, Izrael, Maltu, Nizozemsko, Jihoafrickou republiku, Španělsko, Spojené státy a Vietnam (tabulka II. 4.1).

V rámci šetření TALIS 2018 bylo mimo jiné zjišťováno, zda existují rozdíly ve spolupráci učitelů mezi muži a ženami. Na základě dat byly identifikovány určité rozdíly. Například v Rakousku, Brazílii, Maďarsku, Koreji, Portugalsku a na Slovensku uvedlo významně vyšší procento učitelek oproti učitelům, že se týmové výuky účastní alespoň jednou za měsíc (rozdíl 5 procentních bodů nebo více), viz tabulka II. 4.6. Opačný vzorec byl pozorován v Bulharsku, Kazachstánu, na Maltě, v Ruské federaci, Singapuru, Slovinsku a ve Spojených arabských emirátech. V těchto zemích se významně vyšší podíl učitelů, v porovnání s jejich kolegyněmi, deklaroval, že se podílí na týmové výuce s frekvencí alespoň jednou za měsíc (rozdíl 5 procentních bodů nebo více).

Další formou profesionální spolupráce učitelů s přímou pro-vazbou na výuku ve třídách je **poskytování zpětné vazby jiným učitelům z hospicací v jejich výuce** (Vangrieken a kol., 2013 [21]). Angažovanost učitelů v hospicacích ve třídách jiných učitelů a poskytování zpětné vazby alespoň jednou měsíčně uvádí velká část učitelů ve Vietnamu (78 %), Kazachstánu (61 %) a Šanghaji (Čína) (40 %), viz obrázek II. 4.2. V některých zemích a ekonomikách většina pedagogických pracovníků ovšem nikdy svým kolegům neposkytla zpětnou vazbu z hospicací. Toto deklarovalo více než 75 % učitelů ve Francouzském společenství v Belgii a ve Španělsku, mezi 60 % a 74 % učitelů v Belgii (a Vlámském společenství), Brazílii, Ciudad Autónoma de Buenos Aires (dále jen CABA [Argentina]), Chile, Chorvatsku, Finsku, na Islandu, na Maltě a Portugalsku a mezi 50 % a 59 % učitelů v Albertě (Kanada), Rakousku, Kolumbii, Dánsku, Izraeli, Itálii, Mexiku a Turecku (tabulka II. 4.1).

11 V některých případech se k tomuto účelu používá tzv. tandemová výuka. „Tandemová (či párová) výuka je výuka, při které 2 učitelé sdílí odpovědnost za plánování realizaci a evaluaci výuky – v kontextu praxe studentů se jedná o spolupráci zkušeného (provádějícího) učitele a studenta učitelství. Tandemová výuka má velký potenciál pro profesní učení studenta – student se učí aktivně, při jednání, nikoliv pasivně, jak je tomu při hospicaci, kdy „jen“ pozoruje provádějícího učitele při výuce. Přestože má hospicace v procesu učení studenta nezastupitelné místo, ukazuje se, že párová výuka je skvělý způsob, jak potenciál pro profesní rozvoj studenta ještě zvýšit. Pro studenta učitelství je to skvělá příležitost být částí své pozornosti v interakci se žáky a současně pozorovat způsob práce učitele. Párová výuka však bývá obvykle profesně velmi obohacující také pro provádějícího učitele. Pro žáky bývá tandemová výuka vítaným zpestřením a motivuje je k aktivitě.“, viz: <http://www.ped.muni.cz/pedagogika/tandemova-vyuka/?print=pdf>

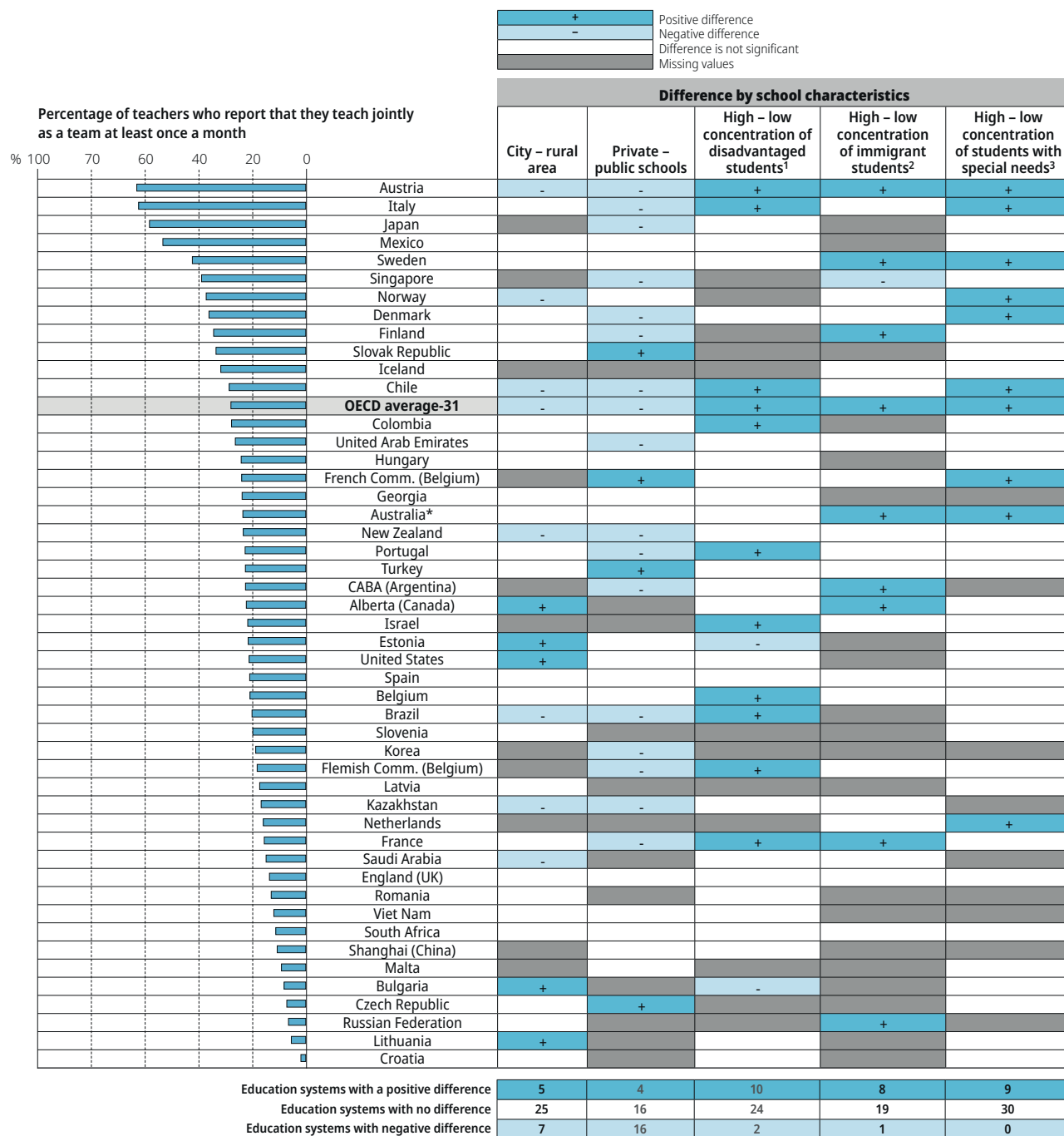
V rámci šetření TALIS 2018 bylo mimo jiné zjišťováno, zda se v jednotlivých vzdělávacích systémech liší spolupráce učitelů v závislosti na charakteristikách školy. Bylo identifikováno, že v rámci OECD v průměru deklarovalo zapojení do týmové výuky, s frekvencí alespoň jednou měsíčně o něco vyšší procento učitelů veřejných škol, v porovnání s učiteli soukromých škol (obrázek II. 4.3, tabulka II. 4.7). Přitom v 16 zemích byly v tomto ohledu identifikovány významné rozdíly. Mezi země s největšími rozdíly patří Itálie (42 procentních bodů), Rakousko (33 procentních bodů), Japonsko (29 procentních bodů), Singapur (24 procentních bodů), Chile (23 procentní body) a CABA (Argentina) (21 procentních bodů). Podobně existuje 14 zemí a ekonomik, ve kterých je podíl učitelů poskytujících svým kolegům zpětnou vazbu z hospitací výrazně vyšší u těch, kteří pracují ve veřejných školách, oproti učitelům v soukromých školách (tabulka II. 4.9).

Výzkumy publikované v odborné literatuře naznačují, že školy s vysokým podílem chudých žáků (*high-poverty schools*) mohou vykazovat nižší míru spolupráce mezi učiteli a mohou mít omezenější kapacity pro podporu profesního učení učitelů (Johnston a Tsai, 2018 [17]; Stosich, 2016 [22]). Zjištění TALIS však naznačují, že v některých zemích a ekonomikách může fungovat opačný vzorec, kdy učitelé pracující v náročnějších prostředích jsou s vyšší pravděpodobností zapojení do týmové výuky a poskytování zpětné vazby z hospitací. Zhruba v jedné třetině zemí a ekonomik s dostupnými údaji je podíl učitelů, kteří uvedli, že se týmové výuky účastní alespoň jednou za měsíc, výrazně vyšší u těch, kteří vyučují ve školách s více než 30 % studentů ze socioekonomicky znevýhodněných prostředí (obrázek II. 4.3, tabulka II. 4.7). Podobně ve čtvrtině zemí a ekonomik s dostupnými údaji je hospitace ve třídách jiných učitelů a poskytování zpětné vazby (s frekvencí alespoň jednou měsíčně) častější u učitelů pracujících ve školách s více než 30 % studentů ze socioekonomicky znevýhodněných prostředí (tabulka II. 4.9). Tento vzorec chování lze vysvětlit tím, že některé vzdělávací systémy mohou explicitně směřovat podporu školám působícím v socioekonomicky znevýhodněných kontextech, viz například situace v Šanghaji [Čína] [Box II. 4.1] a ve Francii [Box II. 4.5]).

Přitom některé země vynikají nad ostatními zeměmi v používání určitých forem spolupráce, respektive v četnosti používání určitých forem spolupráce. Například Rakousko vyčnívá v oblasti týmové výuky (Box II. 4.2), Anglie (Spojené království) v poskytování zpětné vazby z hospitací. Nicméně v obou zmiňovaných systémech existují velké významné rozdíly (13 procentních bodů nebo více v Rakousku a 7 procentních bodů nebo více v Anglii [Spojené království]) ve prospěch učitelů, kteří pracují ve školách s vyšší koncentrací studentů ze socioekonomicky znevýhodněných prostředí, z migrantského prostředí a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami (tabulky II. 4.7 a II. 4.9).

Česká republika – týmová výuka dle charakteristik školy

V České republice není týmová výuka učitelů ve společné třídě příliš častým jevem. Naopak, v tomto ohledu patří Česká republika mezi země s nejnižším výskytem této formy profesní spolupráce mezi zeměmi OECD. Z obrázku II. 4.3 (viz níže) nicméně vyplývá, že se v českém vzdělávacím kontextu týmová výuka častěji praktikuje mezi učiteli v soukromých školách než mezi učiteli ve veřejných školách.

Obrázek II. 4.3. Týmová výuka dle charakteristik školy (výsledky na základě odpovědí učitelů a ředitelů nižších středních škol)^{12 13 14 15}


Zdroj: OECD, TALIS 2018 Database, Table II. 4.7.

Box II. 4.1. Profesionální spolupráce mezi školami v Šanghaji (Čína)

V Šanghaji je každodenní spolupráce učitelů vnímána jako součást jejich průběžného profesního učení. Vzdělávací systém podporuje spolupráci učitelů vytváření časového prostoru prostřednictvím omezení počtu hodin přímé výuky na 12 hodin týdně. Učitelé bývají zapojováni do hospitací v hodinách jiných učitelů nebo mají mentorské povinnosti k začínajícím učitelům. Klíčovou součástí profesionálního rozvoje v Šanghaji je sdílení osvědčených postupů / případů dobré praxe (*best practices*) mezi učiteli.

Empowered Management Program v Šanghaji umožňuje další profesní spolupráci mezi školami (*inter-school collaboration*) zaměřenou na podporu a zlepšování škol s nízkým výkonem. V rámci tohoto programu jsou na dobu dvou let navazována partnerství mezi školami s vysokým a nízkým výkonem. Učitelé a vedoucí pracovníci z obou škol úzce spolupracují, navštěvují se, diskutují o efektivních přístupech, vzájemně si hospitují ve výuce a poskytují si konstruktivní zpětné vazby. Partnerské školy se zároveň podporují v budování výzkumných dovedností učitelů, aby se školy mohly rozvíjet jako učící se organizace (*learning organisations*).

Source: Jensen, B. a J. Farmer (2013[23]) *School Turnaround in Shanghai: The Empowered-Management Program Approach to Improving School Performance*, <https://www.americanprogress.org/issues/education-k-12/reports/2013/05/14/63144/school-turnaround-in-shanghai>.

Učitelé mohou také spolupracovat prostřednictvím **příležitostí profesního rozvoje** (Darling-Hammond, 2017 [24]). Spolupráce jako faktor ovlivňující kontext (*contextual factor*), v jehož rámci probíhá profesionální rozvoj, může být zvláště užitečná pro posílení učení učitelů v porovnání s profesionálním rozvojem prováděným individuálně (Bakkenes, Vermunt a Wubbels, 2010 [25]; Little, 2002 [26]; Warwick et al., 2016 [27]). Výsledky TALIS 2018 ukazují, že 74 % učitelů, kteří uvedli, že jejich profesní rozvoj měl pozitivní dopad na jejich pedagogickou praxi, zároveň uvedlo jako klíčovou charakteristiku svého profesního rozvoje „příležitosti ke kolaborativnímu učení“ (*opportunities for collaborative learning*) – viz tabulka I. 5.15 ve výsledcích TALIS 2018 (svazek I) (OECD, 2019 [18]). Regresní analýza naznačuje, že učitelé, kteří měli více příležitostí podílet se na kolaborativních formách profesního rozvoje (*collaborative forms of professional development*), jako je síť učitelů (*network of teachers*), vzájemné hospitace a koučování (*peer observation and coaching*), zároveň častěji uváděli větší zapojení do hlubších forem spolupráce v průběhu své každodenní praxe, a to po i kontrole jejich osobních charakteristik (pohlaví, věk, pracovní zkušenosti učitele na současné škole a práce na plný úvazek) (tabulka II. 4.10).

12 Za školy s vysokou koncentrací znevýhodněných studentů jsou považovány školy s více než 30 % studentů ze socioekonomicky znevýhodněných prostředí.

13 Za školy s vysokou koncentrací studentů z migračního prostředí jsou považovány školy s více než 10 % studentů z migračního prostředí.

14 Za školy s vysokou koncentrací studentů se speciálními vzdělávacími potřebami jsou považovány školy s více než 10 % studentů se speciálními vzdělávacími potřebami.

15 Země a ekonomiky jsou seřazeny v sestupném pořadí podle procenta učitelů nižších středních škol, kteří alespoň jednou za měsíc realizují týmovou výuku ve stejné třídě.

Účast na kolaborativním profesnímu učení ovšem není v zemích a ekonomikách participujících na šetření TALIS běžnou praxí. V rámci OECD se v průměru pouze 21 % učitelů alespoň jednou měsíčně účastní aktivit kolaborativního profesního učení (obrázek II. 4.2, tabulka II. 4.1). Pouze v Šanghaji (Čína) a Spojených arabských emirátech danou frekvenci účasti na kolaborativním profesním učení uvádělo více než 50 % učitelů. Naproti tomu více než 30 % učitelů uvedlo, že se nikdy tohoto typu spolupráce neúčastnilo, a to ve Slovenské republice (57 %), ve Vlámském společenství v Belgii (49 %), v Belgii (39 %) a ve Finsku (31 %).

Podobně jako u jiných forem profesní spolupráce je v některých vzdělávacích systémech účast učitelů na kolaborativním profesním rozvoji častější a pravidelnější mezi učiteli, kteří pracují v náročnějších prostředích. V téměř pětina zemí a ekonomik s dostupnými údaji je podíl učitelů účastnících se kolaborativního profesního učení alespoň jednou měsíčně výrazně vyšší u těch, kteří vyučují ve školách s více než 30 % studentů ze socioekonomicky znevýhodněných prostředí (tabulka II. 4.11). Mezi země s největšími identifikovanými rozdíly mezi školami (15 procentních bodů) patří CABA (Argentina) a Anglie (Spojené království).

Bližší analýza spolupráce naznačuje, že se rozsah spolupráce mezi učiteli v jednotlivých zemích velmi liší (obrázek II. 4.2, tabulka II. 4.1). Tyto odlišnosti lze vysvětlit kulturními a specifickými kontextovými faktory jednotlivých zemí jako jsou strukturální příležitosti ke spolupráci, a to, jaké formy interakce učitelé považují ve svých národních kontextech za užitečné (International Consulting, 2013 [28]; Lortie, 1975 [29]; Ostovar-Nameghi and Sheikahmadi, 2016 [30]). V rámci TALIS 2013 bylo skutečně zjištěno, že některé rozdíly ve spolupráci učitelů lze vysvětlit na úrovni jednotlivých zemí, což dále potvrzuje, že kulturní a kontextové faktory mohou významně ovlivnit spolupráci učitelů v dané zemi (OECD, 2014 [15]).

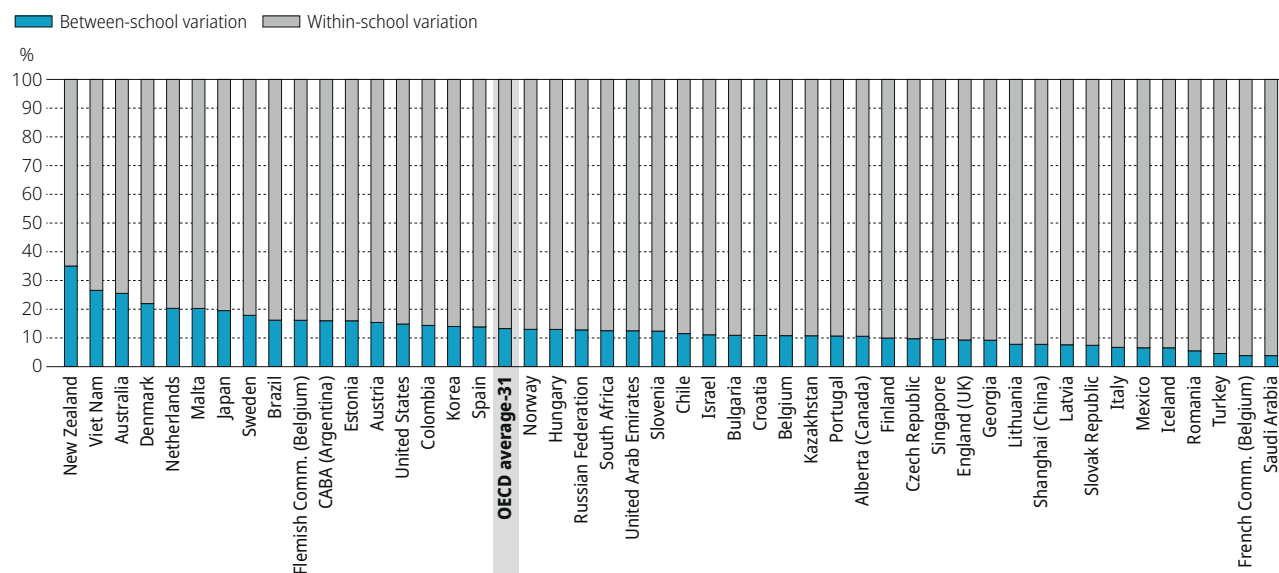
Abychom mohli identifikovat, zda lze spolupráci mezi učiteli vnímat jako fenomén, který je primárně závislý na školách samotných (*school-driven phenomenon*), je užitečné analyzovat, jaký podíl variability v zapojení učitelů do spolupráce lze nalézt na úrovni škol, a jaký podíl lze přisuzovat jednotlivým učitelům. Tomu, zda se spolupráce mezi učiteli liší především mezi jednotlivými školami, nebo je naopak primárně závislá na odlišných reakcích učitelů na spolupráci v rámci jednotlivých škol, je třeba odpovídajícím způsobem přizpůsobit a zacílit vzdělávací politiky (OECD, 2014 [15]).

I když výsledky analýzy naznačují, že většina odlišností je na úrovni jednotlivce (učitele), podíl variability na úrovni škol není zanedbatelný. V rámci OECD je v průměru 87 % rozdílů v odpovědích učitelů daná rozdíly mezi učiteli v dané škole, zatímco zbytek (13 %) tvoří rozdíly mezi školami (obrázek II. 4.4, tabulka II. 4.12). Tyto výsledky naznačují, že učitel nemusí spolupracovat v dané škole se všemi učiteli, ale pouze s několika málo z nich, zatímco ostatní kolegové ze stejné školy nespolupracují vůbec. Z tohoto důvodu je vysoká především variabilita uvnitř škol. V některých zemích a ekonomikách, včetně Austrálie, Dánska, Malty, Nizozemska, Nového Zélandu a Vietnamu, lze více než 20 % rozdílů ve spolupráci učitelů přisoudit rozdílům na úrovni škol. To naznačuje, že v těchto zemích je spolupráce učitelů v některých školách systematicky častější než v jiných školách.

16 Index profesní spolupráce měří zapojení učitelů do hlubších forem spolupráce, včetně týmové výuky ve stejné třídě, poskytování zpětné vazby na základě hospitací, zapojení do společných aktivit napříč různými třídami a věkovými skupinami a účast na kolaborativním profesním učení.

17 Země a ekonomiky jsou seřazeny v sestupném pořadí podle podílu, jaký na celkové variabilitě indexu profesionální spolupráce připadá na variabilitu mezi školami.

Obrázek II. 4.4. Variabilita v profesní spolupráci (distribuce variability v profesní spolupráci učitelů nižších středních škol mezi školami a v rámci nich)^{16 17}



Zdroj: OECD, TALIS 2018 Database, Table II. 4.12.

Česká republika – variabilita v míře profesní spolupráce učitelů mezi školami a v rámci nich

Z obrázku II. 4.4 vyplývá, že situace v České republice je velmi obdobná situaci v ostatních zemích, tedy že většina odlišností je na úrovni jednotlivce (učitele), i když podíl variability, který lze přisoudit úrovni školy, není zanedbatelný. Jak již bylo výše uvedeno, v rámci OECD je v průměru 87 % rozdílů v odpovědích učitelů dáno rozdílů mezi učiteli v dané škole, zatímco zbytek (13 %) tvoří rozdílů mezi školami. V České republice je 90 % rozdílů v odpovědích učitelů dáno rozdílů mezi učiteli v dané škole, zatímco zbytek (10 %) tvoří rozdílů mezi školami.

Změna spolupráce v průběhu času

Výsledky šetření TALIS ukazují, že se za poslední desetiletí ve většině vzdělávacích systémů spolupráce mezi učiteli proměňovala. Významný nárůst spolupráce učitelů byl zaznamenán v Rakousku a Turecku (tabulka II. 4.4). Například v Rakousku byl nejvyšší nárůst spolupráce zaznamenán v zajišťování společných standardů při hodnocení pokroku studentů (+33 procentních bodů) a týmové výuce ve stejné třídě (+24 procentní body). Také v Turecku došlo obdobně jako v Rakousku k největšímu nárůstu daného typu spolupráce (+26 procentních bodů) a následované účasti učitelů na kooperativním profesním učení (+24 procentních bodů).

Box II. 4.2. Strukturovaná týmová výuka na středních školách v Rakousku

V rámci *Nové reformy středních škol (Neue Mittelschule, NMS)* byly v Rakousku pro učitele vytvořeny nové příležitosti ke spolupráci. Spolupráci učitelů má podpořit vytvoření nových rolí, viz např. *learning designers*¹⁸, koordinátoři předmětů (*subject co-ordinators*)¹⁹ a vývojové týmy škol (*school development teams*)²⁰. Podporována je také týmová výuka učitelů v jedné třídě. Přitom přístup učitelů k týmové výuce byl v rakouských školách nejprve pilotován pouze v několika předmětech a později byl rozšířen na všechny předměty nižších středních škol. V důsledku tohoto opatření došlo v rakouských školách ke zvýšení počtu zaměstnanců pro každý předmět / vzdělávací obor, a to při zachování stejného celkového počtu vyučovacích hodin. Týmová výuka učitelům umožnila učit se jeden od druhého, ale poskytla jim také více prostoru pro využívání vyučovacích metod orientovaných na studenta (*student-centred instruction*), a to především v případě studentů se špatnými výsledky. V některých případech týmová výuka umožnila i spolupráci učitelů z různých škol a různých úrovní vzdělání s cílem sdílet osvědčené postupy. I když byl základ těchto struktur položen v roce 2008 zavedením *Nové reformy středních škol – NMS*, na všechny učitele se tento přístup vztahuje až od akademického roku 2019-20.

Source: Nusche, D. et al. (2016[31]), OECD Reviews of School Resources: Austria 2016, OECD Reviews of School Resources, <https://doi.org/10.1787/9789264256729-en>.

Jak se změnila spolupráce mezi lety 2013 a 2018? Data z šetření TALIS ukazují, že mezi roky 2013 a 2018 došlo v 10 z 32 zemí a ekonomik s dostupnými údaji k výraznému nárůstu podílu učitelů, kteří se alespoň jednou měsíčně zapojují do *týmové výuky a poskytují svým kolegům zpětnou vazbu z hospitací*, zatímco v 9 zemích a ekonomikách byl zaznamenán významný pokles *týmové výuky* a v 7 zemích a ekonomikách v *poskytování zpětné vazby z hospitací* (obrázek II. 4.5, tabulka II. 4.4). Přitom výrazný nárůst těchto dvou aktivit spolupráce byl zaznamenán ve Finsku, Vlámském společenství Belgie, Izraeli, Itálii, Japonsku, Koreji, Španělsku a Švédsku, zatímco naopak v Dánsku, Mexiku, Rumunsku na Slovensku byl zaznamenán výrazný pokles.

Za posledních pět let došlo ve 12 z 32 zemí a ekonomik s dostupnými údaji k nárůstu účasti učitelů na *kolaborativním profesním učení* alespoň jednou měsíčně (tabulka II. 4.4). Největší nárůst byl zaznamenán v Šanghaji (Čína) (+37 procentních bodů), Norsku (+29 procentních bodů), Švédsku (+28 procentních bodů) a na Islandu (+17 procentních bodů). Ve stejném období však došlo i k významnému poklesu participace učitelů na *kolaborativních aktivitách profesního učení* v některých zemích, konkrétně na Novém Zélandu (-14 procentních bodů), v Izraeli (-12 procentních bodů), Gruzii (-6 procentních bodů), Portugalsku (-5 procentních bodů) a Rumunsku (-4 procentní body).

Zajímavé je, že data TALIS ukazují pouze na malé změny, ke kterým došlo ve vzdělávacích systémech, v množství času, který učitelé věnují společným aktivitám. Například za posledních pět let došlo v méně než polovině

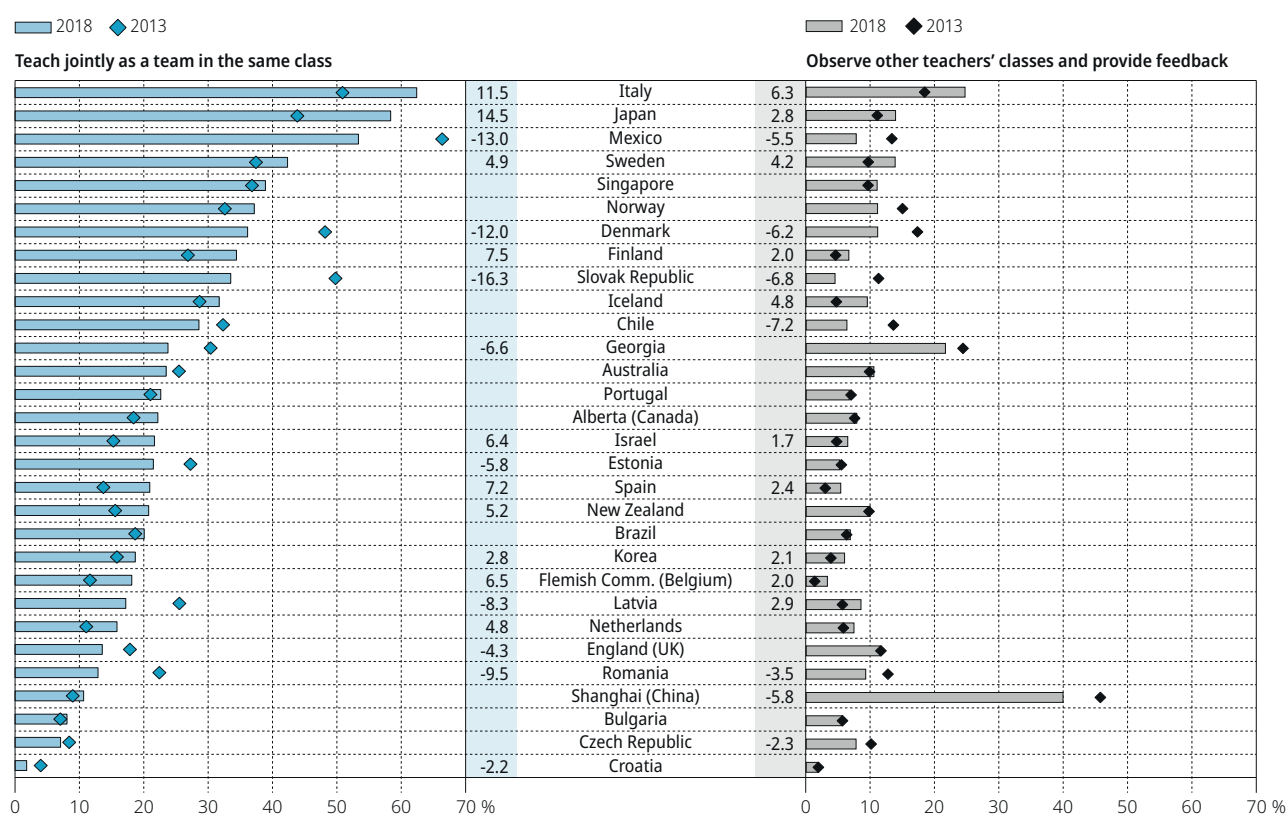
18 Mají za úkol redesign předmětů, vývoj celých předmětů nebo učebních osnov a vytváření školických materiálů jako jsou výukové manuály a příručky pro studenty.

19 Koordinátoři přebírají odpovědnost za monitorování výuky, učení a standardy v celé škole, umí poradit a podporovat kolegy s cílem zlepšit kvalitu jejich výuky a učení.

20 Pomáhají vypracovat plán zlepšování školy, přijímají a šíří výroční zprávu školy, schvalují rozpočet školy předložený ředitelem apod.

zemí a ekonomik s dostupnými údaji ke statisticky významné, ale malé změně²¹ v průměrném počtu hodin, který učitelé tráví týmovou prací a dialogem s kolegy ve škole (tabulka II. 4.5). Nicméně změny v zapojení učitelů do různých aktivit spolupráce se neodráží v celkovém zvýšení nebo snížení času stráveného spoluprací. To naznačuje, že čas, který učitelé tráví spoluprací, zůstává z velké části nezměněn a místo toho učitelé svůj čas rozdělují mezi různé aktivity spolupráce, a to tak, aby naplňovali svoje profesní potřeby. Do různých forem spolupráce se tedy zapojují za cenu, že ukončují zapojení do jiných z nich.

Obrázek II. 4.5. Změny ve spolupráci učitelů od roku 2013 do roku 2018 (procento učitelů nižších středních škol, kteří uvedli zapojení do následujících aktivit spolupráce ve své škole alespoň jednou za měsíc)^{22 23}



Zdroj: OECD, TALIS 2018 Database, Table II. 4.4.

21 Pokud jde o průměrný počet hodin, který učitelé uvádějí, že tráví *týmovou prací a dialogem s kolegy* ve své škole, v 10 zemích a ekonomikách s dostupnými údaji došlo ke statisticky významnému, ale mírnému poklesu tohoto času, zatímco v 6 zemích a ekonomikách s dostupnými údaji došlo ke statisticky významnému, ale malému nárůstu tohoto času za posledních pět let (tabulka II. 4.5).

22 Poznámky: Zobrazeny jsou pouze země a ekonomiky s dostupnými údaji za roky 2013 a 2018. Statisticky významné změny mezi lety 2013 a 2018 (TALIS 2018 – TALIS 2013) se nacházejí vedle kategorie a názvu země / ekonomiky (viz příloha B).

23 Země a ekonomiky jsou seřazeny v sestupném pořadí podle procenta učitelů nižších středních škol, kteří v roce 2018 alespoň jednou měsíčně participovali na týmové výuce ve stejné třídě.

Česká republika – změny ve spolupráci učitelů mezi roky 2013 a 2018

Obrázek Il. 4.5 ukazuje změny, ke kterým došlo ve spolupráci učitelů mezi roky 2013 a 2018, na příkladu dvou typů spolupráce: **týmová výuka učitelů v stejné třídě a hospitace ve třídách jiných učitelů a poskytování zpětné vazby**. Jak již bylo výše uvedeno, Česká republika byla v obou typech této spolupráce pod průměrem zemí OECD. Z grafu je navíc patrné, že v obou případech spolupráce došlo ve sledovaném období ke snížení procenta učitelů, kteří deklarovali zapojení do těchto forem spolupráce, a to v případě *týmové výuky* z 8,4 % na 7,1 % (změna není statisticky signifikantní) a v případě *hospitací a poskytování zpětné vazby* z 10,1 % na 7,8 % (změna o -2,3 % je statisticky signifikantní). Z výše uvedeného vyplývá, že trend změn ve spolupráci učitelů není v případě těchto forem spolupráce žádoucí. Navíc se jedná o aktivity hlubších forem spolupráce s potenciálně významnějším dopadem na pedagogickou praxi učitelů.

Box II. 4.3. Spolupráce učitelů od primárního po vyšší sekundární vzdělávání

Data TALIS ukazují, že se spolupráce učitelů liší v závislosti na úrovni vzdělávání, ve které učitelé působí. Bylo identifikováno, že je míra spolupráce obecně vyšší mezi učiteli v primárním vzdělávání než v nižším sekundárním vzdělávání, to platí pro 13 zemí a ekonomik s dostupnými údaji pro ISCED 1 a 2. Například *týmová výuka* (s frekvencí alespoň jednou za měsíc) je v 11 zemích a ekonomikách výrazně vyšší mezi učiteli v primárním vzdělávání než nižším sekundárním vzdělávání. Největší rozdíly (více než 25 procentních bodů) byly identifikovány ve Vlámském společenství Belgie a Španělsku (tabulka Il. 4.2). Obdobná situace je i v případě jiných aktivit spolupráce. V nejméně 11 ze 13 zemí a ekonomik s dostupnými údaji lze identifikovat vyšší zapojení učitelů primárních škol do *společných aktivit napříč různými třídami a věkovými skupinami studentů, do diskusí o pokrocích v učení konkrétních studentů, do spolupráce s ostatními učiteli ve škole na zajištění společných standardů v hodnocení pokroku studentů a do účasti na profesním učení založeném na spolupráci*.

Z dat se také zdá, že učitelé vyššího sekundárního vzdělávání pracují méně kooperativně a více izolovaně než jejich kolegové z nižšího sekundárního vzdělávání, a to v 11 zemích a ekonomikách s dostupnými údaji pro ISCED 2 a 3. Přitom největší rozdíly jsou pozorovány v Dánsku, kde je podíl učitelů vyššího sekundárního vzdělávání, kteří udávali svoji angažovanost alespoň jednou za měsíc v každé z osmi aktivit spolupráce, výrazně nižší než u jejich kolegů z nižšího sekundárního vzdělávání (tabulka Il. 4.3). Opačný vzorec je však pozorován v Chorvatsku, kde převládá spolupráce prostřednictvím *týmové výuky a poskytování zpětné vazby z hospitací* mezi učiteli vyšších sekundárních škol (malý, ale statisticky významný rozdíl 2 procentní body).

Jak spolupráce učitelů souvisí s dalšími dimenzemi profesionality učitelů

Kolegiální kontakty učitelů a jejich zapojení do různých forem spolupráce mohou definovat každodenní pracovní podmínky učitelů, které mohou ovlivňovat jejich spokojenost s prací a zejména s jejich aktuálním pracovním prostředím (IBF International Consulting, 2013 [28]). Kromě toho mohou učitelé spolupráci vnímat také jako příležitost ke konzultacím s kolegy a jako formu profesionální podpory (IBF International Consulting, 2013 [28]).

Na základě regresních analýz bylo identifikováno, že učitelé, kteří uvedli zapojení do profesní spolupráce, častěji vykazovali vyšší úroveň spokojenosti s prací²⁴, a to ve všech zemích a ekonomikách s dostupnými údaji, které se účastnily šetření TALIS 2018, s výjimkou Malty (tabulka II. 4.13). Obdobně, ve všech zemích a ekonomikách, které se účastnily šetření TALIS 2018 a jsou za ně dostupné údaje, učitelé, kteří deklarovali pravidelnou participaci na formách profesionální spolupráce, zároveň s vyšší pravděpodobností udávali vyšší míru sebedůvěry (*self-efficacy*)²⁵ (tabulka II. 4.15).

V rámci TALIS byla také nalezena významná pozitivní souvislost mezi spoluprací učitelů s jejich kolegy a užíváním metod kognitivní aktivace studentů ve výuce (*cognitive activation practices*)²⁶, to je postupů, které studentům umožňují hodnotit, integrovat a aplikovat znalosti při řešení problémů (Lipowsky a kol., 2009 [32]). Používání metod kognitivní aktivace studentů je považováno za jeden z klíčových indikátorů kvality výuky ve třídě. Regresní analýza navíc ukázala, že bez ohledu na charakteristiky učitelů (jako je pohlaví, věk, pracovní zkušenosti učitele na současné škole a práce na plný úvazek), učitelé, kteří uvedli zapojení do hlubších forem spolupráce, zároveň častěji ve výuce využívali metody kognitivní aktivace studentů, a to ve všech zemích a ekonomikách účastnících se šetření TALIS 2018, za které byly dostupné údaje (tabulka II. 4.17). Tato skutečnost ukazuje na vyšší kvalitu výuky a inovativnost vzdělávacích postupů těchto učitelů.

Využívání postupů kognitivní aktivace studentů jejich učiteli přitom není pouze známkou kvality výuky, ale také ukazuje na predispozici učitelů k inovacím ve výuce, protože tyto postupy se odchyľují od tradičního modelu výuky a jsou zaměřeny na vytváření mezipředmětových dovedností (*cross-curricular skills*) mezi studenty 2019 [33]). Nicméně navzdory tomu, data z šetření TALIS 2018 ukazují, že metody kognitivní aktivace studentů jsou ve vzdělávacích systémech nedostatečně využívány (OECD, 2019 [18]).

V rámci šetření TALIS bylo dále zjišťováno, **kteřé konkrétní formy spolupráce učitelů jsou silněji spojeny s používáním metod kognitivní aktivace**. Z analýzy dat vyplývá, že z osmi aktivit profesní spolupráce zahrnutých do šetření TALIS 2018 zaujímá významné místo zapojení učitelů do kolaborativního profesního učení a do společných aktivit napříč různými třídami a věkovými skupinami. Výsledky regrese ukazují, že ve 33 zemích a ekonomikách používají učitelé²⁷, kteří se nejméně jednou měsíčně účastní kolaborativního profesního učení, častěji metody kognitivní aktivace (obrázek II. 4.6, tabulka II. 4.19). Navíc přibližně v polovině zemí a ekonomik existuje významná pozitivní souvislost mezi používáním metod kognitivní aktivace učiteli a jejich zapojením do kolaborativních aktivit, jako je spolupráce mezi různými třídami a věkovými skupinami studentů a spolupráce s ostatními učiteli ve škole, které vede k zajištění společných standardů při hodnocení, a to opět s frekvencí alespoň jednou měsíčně.

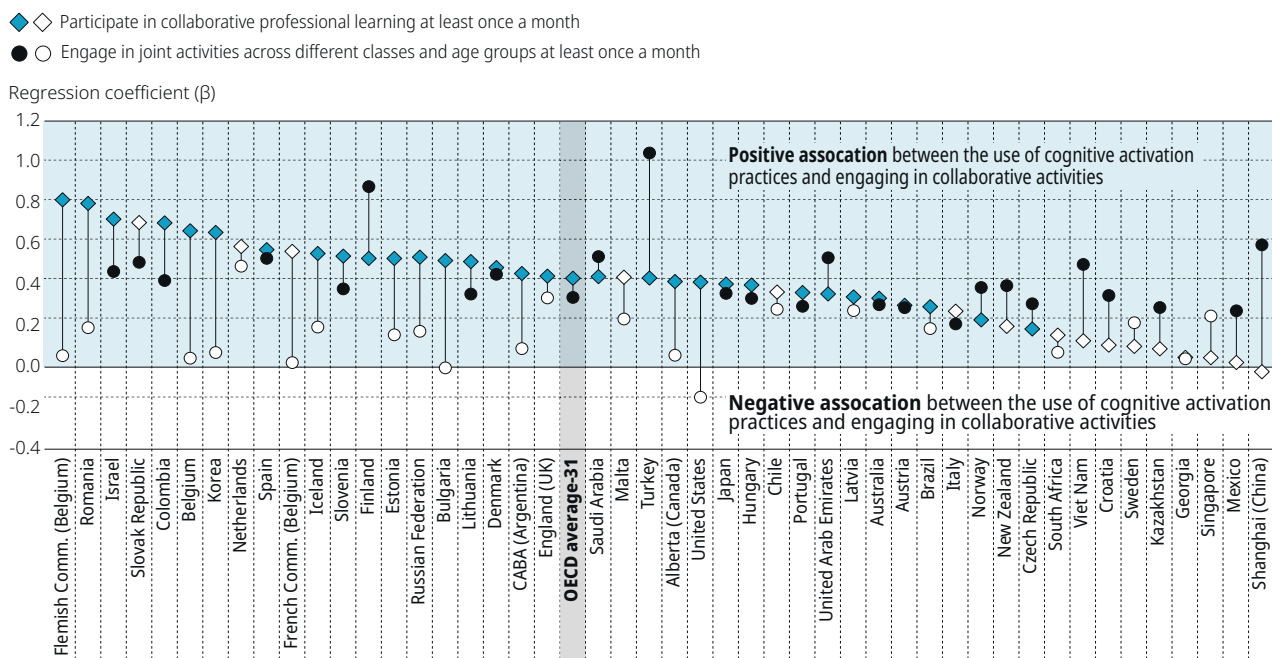
24 Po kontrole charakteristik učitele (pohlaví, věk, pracovní zkušenosti jako učitel na současné škole a práce na plný úvazek).

25 Opět po kontrole charakteristik učitelů.

26 Mezi postupy kognitivní aktivace patří zadávání úkolů, které vyžadují kritické uvažování, vedení studentů v malých skupinách s cílem, aby přišli se společným řešením problému nebo úkolu, vyzývání studentů, aby přišli se svými vlastními postupy řešení složitých úkolů, ale také předkládání úkolů, pro které neexistuje zřejmé / jednoznačné řešení (*obvious solution*), viz OECD, 2019 [18]).

27 Po kontrole charakteristik učitelů, mezilidských vztahů učitelů a dalších forem spolupráce.

Obrázek II. 4.6. Vztah mezi používáním metod kognitivní aktivity a zapojením do činností spolupráce (změna v Indexu metod kognitivní aktivity²⁸ spojená se zapojením do následujících aktivit spolupráce alespoň jednou za měsíc^{29 30 31 32 33 34}



Zdroj: OECD, TALIS 2018 Database, Table II. 4.19.

Tato zjištění naznačují důležitost kolaborativního profesního učení pro zlepšení výuky a inovace ve výuce. Zavedení inovativních postupů vyžaduje, aby učitelé neustále přemýšleli o svých stávajících vyučovacích metodách a uvažovali o změně svých znalostí a přesvědčení (Bakkenes, Vermunt a Wubbels, 2010 [25]). Přitom kolaborativní profesní rozvoj může vytvořit prostor pro tento druh interakcí mezi učiteli.

28 Index metod kognitivní aktivity (*Index of cognitive activation practices*) měří četnost, s jakou učitel používá postupy kognitivní aktivity ve třídě včetně zadávání úkolů, které vyžadují, aby studenti kriticky uvažovali, toho, aby studenti pracovali v malých skupinách a přišli se společným řešením problému nebo úkolu, včetně vyzývání studentů, aby našli vlastní postupy řešení složitých úkolů, a předkládání úkolů, pro které neexistuje zřejmé / jednoznačné řešení. Údaje pro výpočet indexu udávají učitelé a vztahují se na náhodně vybranou třídu, kterou aktuálně vyučují v rámci svého týdenního rozvrhu hodin.

29 Výsledky lineární regrese založené na odpovědích učitelů nižších středních škol.

30 Analýza je omezena na učitele, kteří uvedli, že jejich výuka v cílové třídě není primárně zaměřena na studenty se speciálními vzdělávacími potřebami.

31 Prediktory jsou fiktivní proměnné: referenční kategorie odkazuje na učitele zapojené do příslušné aktivity spolupráce méně než jednou za měsíc nebo nikdy.

32 Kontrola následujících charakteristik učitele: pohlaví, věk, roky praxe učitele na současně škole, práce na plný úvazek; kolegalita (měřená kolaborativní kulturou školy charakterizovanou vzájemnou podporou a vzájemnou důvěrou učitelů); zapojení alespoň jednou měsíčně do jiných forem spolupráce: týmová výuka, poskytování zpětné vazby na základě hospitací ve třídě, výměna výukových materiálů s kolegy, spolupráce s ostatními učiteli ve škole za účelem zajištění společných standardů v hodnocení a účast na týmových konferencích.

33 Poznámka: Statisticky významné koeficienty jsou označeny tmavším tónem (viz příloha B).

34 Země a ekonomiky jsou seřazeny v sestupném pořadí podle velikostí regresního koeficientu udávajícího vztah mezi změnami v Indexu metod kognitivní aktivity a účastí na profesním kolaborativním učení s frekvencí alespoň jednou za měsíc.

Česká republika – vztah mezi používáním metod kognitivní aktivity a zapojením do činnosti spolupráce

Vztah mezi používáním metod kognitivní aktivity učitelů a jejich participací na kolaborativním profesním vzdělávání a zapojením do aktivit napříč třídami a věkovými skupinami studentů, je v České republice slabší, než je průměr zemí OECD. Zapojení českých učitelů do těchto aktivit spolupráce statisticky významně pozitivně koreluje s používáním metod kognitivní aktivity studentů ve výuce, vztah je však relativně slabý.

Mezinárodní mobilita učitelů

Mezinárodní mobilita učitelů podporuje spolupráci přes hranice jednotlivých zemí, ale může také posílit obecné mezilidské dovednosti učitelů, což může pozitivně ovlivnit snahu učitelů o spolupráci. Učitelé mohou těžit z odborné praxe v cizí zemi několika způsoby. Mezinárodní akademická mobilita může mít vliv na přesvědčení a praxi učitelů, včetně jejich spolupráce. He, Lundgren a Pynes (2017 [34]) se zaměřili na zkoumání zahraničního studijního programu pro učitele. V rámci této studie zjistili, že účastníci programu těžili jak z přímých interakcí a vzájemné spolupráce mezi účastníky programu a učiteli z hostitelské země, tak benefitovali z hospitací a možností výuky. Navíc pobyt v zahraničí může přispět ke zlepšení mezikulturních kompetencí potřebných k výuce v multikulturním prostředí – viz kapitola 4 výsledků TALIS 2018 (svazek I) (OECD, 2019 [18]), stejně jako Rundstrom Williams (2005 [35]).

Mezinárodní akademická mobilita je v rámci TALIS 2018 definována jako časově omezené období studia, výuky nebo výzkumu (v jiné než v zemi původu učitele), po jehož uplynutí se předpokládá, že se učitel navrátí do své původní vlasti (Ainley a Carstens, 2018 [1]). V rámci šetření TALIS jsou učitelé dotazováni, zda někdy byli v průběhu své kariéry z profesních důvodů v zahraničí, buď jako učitelé, nebo jako studenti, v rámci svého vzdělávání či odborné přípravy³⁵. Procento učitelů, kteří byli pracovně v zahraničí v průběhu své učiteléské kariéry nebo během odborné přípravy učitelů se pohybuje od 2 % ve Vietnamu po 82 % na Islandu (tabulka II. 4.20). Jedenáct zemí a ekonomik s nejvyšším podílem učitelů s odbornou praxí v zahraničí (více než 45 % učitelů) je součástí Evropské unie / Evropského hospodářského prostoru³⁶, které jsou způsobilé pro participaci v programech mobility EU.

V rámci TALIS je rovněž učitelům pokládána otázka na konkrétní cíle jejich profesně orientovaných zahraničních pobytů³⁷. Mezi uváděné cíle patří především studium jako součást vzdělávání, studium jazyků, studium jiných předmětů, doprovod hostujících studentů, navázání kontaktu se školami v zahraničí a výuka. Jedním z frekventovaných cílů profesně orientovaných zahraničních pobytů bývá především navázání kontaktu se školami v zahraničí, což lze považovat za specifickou formu spolupráce. Procento učitelů, kteří uvedli, že navázání kontaktu s místními školami

35 Tato volitelná otázka byla položena ve 38 zemích a ekonomikách účastnících se šetření TALIS.

36 V důsledku příležitostí, jako je Erasmus +, nabízených Evropskou komisí, které umožňují studentům studovat v zahraničí a učitelům učit v zahraničí, mají země a ekonomiky patřící do Evropské unie / Evropského hospodářského prostoru nejvyšší podíl učitelů s profesními zkušenostmi ze zahraničí (OECD, 2019 [18]).

37 Tato volitelná otázka byla položena ve 34 zemích a ekonomikách účastnících se šetření TALIS.

bylo jedním z profesních cílů jejich zahraniční cesty, se pohybuje od 12 % v Gruzii po 63 % v Rumunsku (tabulka II. 4.21). Mezi země, ve kterých více než 50 % učitelů uvedlo navázání kontaktu s místními školami jako jeden z profesních účelů své zahraniční návštěvy, patří Estonsko, Finsko, Maďarsko, Lotyšsko, Rumunsko a Slovinsko.

Data TALIS také umožňují zkoumat vztah mezi mezinárodní mobilitou učitelů a jejich zapojením do profesní spolupráce, jakož i vnímanou sebedůvěrou učitelů (*teachers' perceived self efficacy*). Regresní analýza ukazuje, že ve více než polovině zemí a ekonomik s dostupnými údaji mají učitelé³⁸, kteří byli z profesních důvodů v zahraničí, a to ať během své kariéry učitele nebo v průběhu vzdělávání či profesní přípravy učitelů, tendenci se častěji zapojovat do aktivit profesní spolupráce, a to po kontrole charakteristik učitele, jako je pohlaví, věk, pracovní zkušenosti učitele na současné škole a práce na plný úvazek (tabulka II. 4.22). Jedinou zemí, která se účastní programu TALIS, ve které byla pozorována významná negativní asociace mezi mezinárodní mobilitou a zapojením do profesionální spolupráce, jsou Spojené arabské emiráty. Obdobně v přibližně polovině zemí a ekonomik s dostupnými údaji mají učitelé s mezinárodními profesními zkušenostmi tendenci vykazovat vyšší úroveň sebedůvěry (*self-efficacy*), a to opět po kontrole charakteristik učitele, jako je pohlaví, věk, pracovní zkušenosti učitele na současné škole a pracovní na plný úvazek (tabulka II. 4.23). Tyto výsledky je však třeba interpretovat opatrně, protože vysvětlující síla modelů je omezená (koeficienty stanovení R² jsou nízké).

Kolegiální vztahy učitelů

Kolegialitu lze chápat jako pozitivní mezilidské vztahy mezi učiteli a známku příznivého prostředí pro spolupráci (Jarzabkowski, 2002 [36]). Mezilidské vztahy, včetně vzájemné podpory, důvěry a solidarity, jsou základními stavebními kameny kultury školy založené na spolupráci (*collaborative school culture*), která je zase nedílnou součástí efektivní spolupráce (Hargreaves a Fullan, 2012 [37]; Hargreaves a O'Connor, 2018 [38])). Vztah mezi kolegiální a spoluprací však funguje v obou směrech. Prostřednictvím zvýšených interakcí a vzájemné závislosti častá spolupráce mezi kolegy zároveň posiluje pozitivní vztahy mezi učiteli, vzájemnou důvěru a podporu a zlepšuje celkové klima školy (Rutter, 2000 [39]; Rutter a Maughan, 2002 [40]). Šetření TALIS umožňuje prozkoumat kvalitu mezilidských a pracovních vztahů mezi zaměstnanci ve škole (Hargreaves, 1992 [41]; Kelchtermans, 2006 [42]). Zjišťování kolegiality mezi učiteli je velmi důležité, protože v rámci šetření TALIS se předpokládá, že kolegialita a spolupráce spolu úzce souvisejí (Ainley a Carstens, 2018 [1]).

Za účelem zjišťování kolegiality mezi učiteli jsou učitelé a ředitelé v rámci TALIS dotazováni na to, zda souhlasí/nesouhlasí („rozhodně nesouhlasím“; „nesouhlasím“; „souhlasím“; nebo „rozhodně souhlasím“) s nabízenými výroky:

- „škola má kulturu sdílené odpovědnosti za školní záležitosti“;
- „existuje kultura školy založená na spolupráci, která se vyznačuje vzájemnou podporou“;
- „zaměstnanci školy sdílejí společný soubor přesvědčení o výuce a učení“;
- „škola povzbuzuje zaměstnance k novým iniciativám“;
- „učitelé se mohou na sebe spolehnout“.

38 Po kontrole charakteristiky učitele, jako je pohlaví, věk, pracovní zkušenosti učitele na současné škole a práce na plný úvazek.

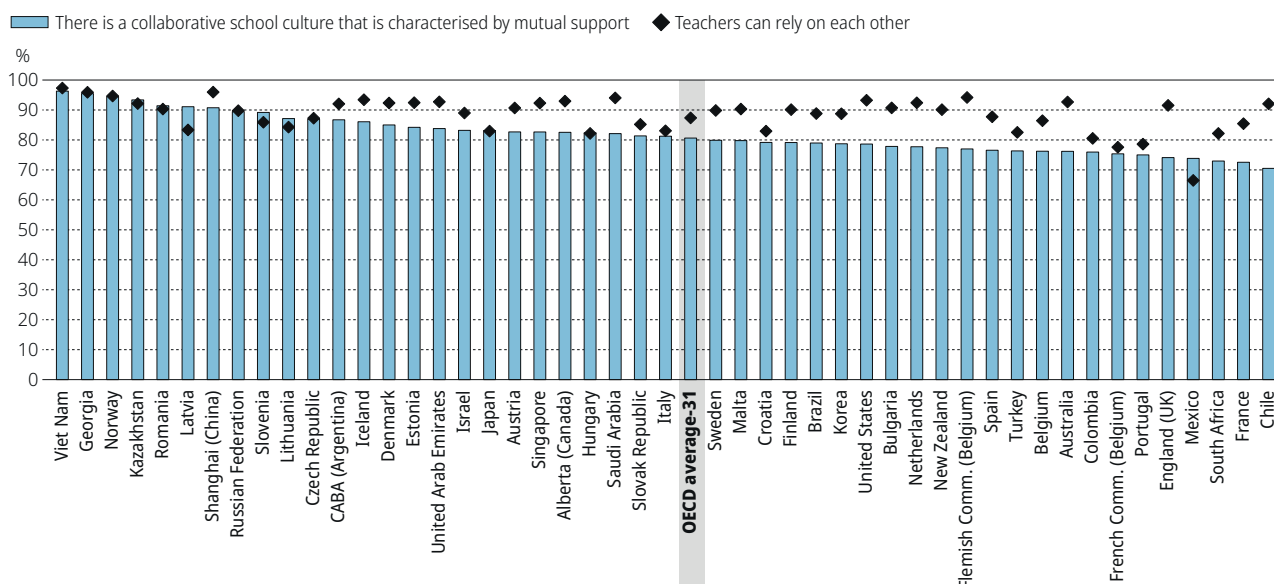
V průměru v rámci OECD 87 % učitelů „souhlasí“ nebo „rozhodně souhlasí“ s tím, že se učitelé na sebe mohou ve škole spolehnout (obrázek II. 4.7, tabulka II. 4.24), i když v některých zemích je procento učitelů, kteří souhlasí s tímto výrokiem, relativně nízké, viz situace v Mexiku (66 %), Francouzském společenství v Belgii (78 %) a Portugalsku (79 %). Na druhé straně v Gruzii, Šanghaji (Čína) a Vietnamu více než 95 % učitelů souhlasí s výše uvedeným výrokiem.

Česká republika – kolegalita učitelů

Česká republika patří mezi země s vysokou mírou vnímané kolegality mezi učiteli. Zatímco v rámci OECD 87 % učitelů „souhlasí“ nebo „rozhodně souhlasí“ s tím, že se učitelé na sebe mohou ve škole spolehnout a 81 % učitelů „souhlasí“ nebo „rozhodně souhlasí“ s tím, že ve škole existuje kultura školy založená na spolupráci, která se vyznačuje vzájemnou podporou, v České republice s danými výroky shodně „souhlasí“ nebo „rozhodně souhlasí“ 87 % učitelů, což je nad průměrem zemí OECD. Vnímaná kolegalita učitelů je tedy v České republice velmi vysoká, což je velmi žádoucí jev.

Shoda učitelů na tom, že v jejich škole „existuje kultura školy založená na spolupráci, která se vyznačuje vzájemnou podporou“, je rozšířená ve většině zemí a ekonomik účastnících se šetření TALIS, přičemž v průměru v rámci OECD 81 % učitelů „souhlasí“ nebo „rozhodně souhlasí“ s daným prohlášením (obrázek II. 4.7, tabulka II. 4.24). Mezi tři země s nejvyšším podílem učitelů, kteří souhlasí s daným výrokiem, patří Vietnam (96 %), Gruzie (95 %)

Obrázek II. 4.7. Kolegalita učitelů (procento učitelů nižších středních škol, kteří „souhlasí“ nebo „rozhodně souhlasí“ s následujícími výroky)³⁹



Zdroj: OECD, TALIS 2018 Database, Table II. 4.24.

39 Země a ekonomika jsou v sestupném pořadí podle procenta učitelů nižších středních škol, kteří „souhlasí“ nebo „rozhodně souhlasí“ s tím, že existuje kolaborativní kultura školy (collaborative school culture), která se liší vzájemnou podporou.

a Norsko (95 %). Nicméně v některých jiných zemích a ekonomikách je tento názor méně rozšířený. Například v Chile, Anglii (Velká Británie), Francii, Mexiku a Jižní Africe méně než 75 % učitelů „souhlasí“ nebo „rozhodně souhlasí“ s tím, že v jejich škole existuje kultura spolupráce charakterizovaná vzájemnou podporou.

V rámci OECD je podíl učitelů uvádějících, že „škola má kulturu sdílené odpovědnosti za školní záležitosti“, a podíl učitelů, kteří souhlasí s tím, že „zaměstnanci školy sdílejí společný soubor přesvědčení o výuce a učení“, v obou případech v průměru 76 % (tabulka II. 4.24). Nicméně zatímco v Belgii a v jejím francouzském společenství, Chile, Anglii (Velké Británii), Francii a na Slovensku „souhlasí“ nebo „rozhodně souhlasí“ méně než 70 % učitelů s tím, že jejich „škola má kulturu sdílené odpovědnosti za školní záležitosti“, v Gruzii, Litvě a Vietnamu tento názor zastává 90 % nebo více učitelů. Rozdíly mezi zeměmi a ekonomikami jsou ještě vyšší, pokud jde o podíl učitelů, kteří uvádějí, že „zaměstnanci školy sdílejí společný soubor přesvědčení o výuce a učení“. V Gruzii, Kazachstánu, Litvě, Ruské federaci, Saúdské Arábii, Šanghaji (Čína) a Vietnamu s tímto výrokem souhlasí 90 % učitelů nebo více, zatímco v Rakousku, Chorvatsku, Francouzském společenství Belgie a ve Slovenské republice s tímto názorem souhlasí méně než 65 % učitelů.

Za pozitivní lze považovat skutečnost, že se **za posledních pět let** zvýšila vnímaná kolegialita učitelů v přibližně jedné třetině zemí a ekonomik participujících na šetření TALIS, za které jsou srovnatelné údaje. Souhlas učitelů s tím, že je v dané škole kultura „založená na spolupráci, která se vyznačuje vzájemnou podporou“ se mezi lety 2013 až 2018 významně zvýšil v 11 z 32 zemí a ekonomik se srovnatelnými údaji (tabulka II. 4.27). Podobně mezi lety 2013 až 2018 vzrostl podíl učitelů uvádějících, že „škola má kulturu sdílené odpovědnosti za školní záležitosti“, a to v 8 z 32 zemí a ekonomik se srovnatelnými údaji. Anglie (Spojené království), Mexiko a Švédsko zažily výrazné zvýšení o 5 procentních bodů nebo více v podílu učitelů, kteří souhlasí s oběma výroky. Naproti tomu Chile je jedinou zemí, ve které se učitelé vnímaná kolegialita u obou zmiňovaných ukazatelů, za posledních pět let snížila.

Data TALIS také umožňují prozkoumat úroveň vzájemné podpory mezi učiteli z hlediska **inovací**. V rámci zemí OECD v průměru 78 % učitelů uvedlo, že „většina učitelů na [jejich] škole si navzájem poskytuje praktickou podporu při aplikaci nových nápadů.“ Takto vnímaná kolegialita se zdá být výraznější v Gruzii, Kazachstánu, Šanghaji (Čína) a Vietnamu (kde toto uvedlo více než 90 % učitelů) a méně patrná v Belgii a Portugalsku (kde toto uvedlo méně než 70 % učitelů) – viz tabulka I. 2.35 ve výsledcích TALIS 2018 (svazek I) (OECD, 2019 [18]). Podobně asi 81 % učitelů, v rámci OECD v průměru uvedlo, že jejich škola podporuje zaměstnance v nových iniciativách (tabulka II. 2.24).

Odborná literatura naznačuje, že v jednotlivých vzdělávacích systémech může kolegialitu učitelů ovlivňovat **sociální kontext škol**, například kolegialita učitelů může být silnější u venkovských škol, díky vyšší vzájemné závislosti učitelů, kteří často čelí náročnějšímu prostředí (Avalos-Bevan a Bascope, 2017 [43]; Jarzabkowski, 2003 [44]). Avšak data TALIS tyto představy potvrzují pouze v několika zemích a ekonomikách a v mezinárodním kontextu nelze v tomto ohledu vyvodit jednoznačné závěry. Výrazně vyšší podíl učitelů pracujících ve venkovských školách, oproti jejich kolegům ve městech, „souhlasí“ nebo „rozhodně souhlasí“, s tím, že v dané škole „existuje kultura školy založená na spolupráci, která se vyznačuje vzájemnou podporou“ v Albertě (Kanada), Bulharsku, Chile, Maďarsku, Novém Zélandu, Portugalsku, Ruské federaci, Saúdské Arábii, Španělsku, Turecku a Spo-

jených arabských emirátech (tabulka II. 4.28). Jedním z rysů venkovských škol, prostřednictvím něhož by se toto mohlo vysvětlit, je menší velikost škol v porovnání s městskými školami (Avalos-Bevan a Bascopé, 2017 [43]).

Zdá se, že vnímanou kolegiálnítu učitelů ovlivňuje i **typ školy**. V 15 zemích a ekonomikách účastnících se šetření TALIS je podíl učitelů, kteří se domnívají, že v dané škole „*existuje kultura školy založená na spolupráci, která se vyznačuje vzájemnou podporou*“ výrazně vyšší u učitelů pracujících v soukromých školách, oproti učitelům pracujícím ve veřejných školách (tabulka II. 4.28). Existují pouze tři země, a to Chile, Japonsko a Spojené arabské emiráty, ve kterých učitelé ve veřejných školách s tímto výrokiem souhlasí více než jejich kolegové ze soukromých škol. Obdobná situace existuje i při sledování vzájemné důvěry mezi učiteli. Ve 14 zemích a ekonomikách je podíl učitelů, kteří uvádějí, že se učitelé mohou na sebe navzájem spolehnout, vyšší v soukromých školách než ve veřejných školách (tabulka II. 4.29). Pouze v Japonsku, Koreji a Spojených arabských emirátech je tomu naopak.

Data TALIS umožňují otestovat **vztah mezi četností, s jakou se učitelé zapojují do hlubších forem aktivit spolupráce, a kolegiálnítou učitelů**. Angažovanost učitelů v profesní spolupráci se snižuje na základě toho, jak učitelé vnímají kolaborativní kulturu školy charakterizovanou vzájemnou podporou a možností spolehnout se na sebe navzájem. Jak se dalo očekávat, ve všech zemích a ekonomikách účastnících se šetření TALIS, mají tendenci k častější profesní spolupráci učitelé, kteří souhlasí s tím, že „*existuje kultura školy založená na spolupráci, která se vyznačuje vzájemnou podporou*“ (tabulka II. 4.30). Kromě toho zhruba ve dvou třetinách zemí a ekonomik účastnících se šetření TALIS existuje významný pozitivní vztah mezi spoléháním se učitelů na sebe navzájem a jejich zapojením do profesní spolupráce po kontrole školní kultury založené na spolupráci charakterizované vzájemnou podporou. Tyto výsledky platí i po kontrole charakteristik učitelů (pohlaví, věk, pracovní zkušenosti učitele na současné škole a práce na plný úvazek) (tabulka II. 4.31).

Při pohledu na souvislost mezi **charakteristikami učitelů** a jejich zapojením do činností spolupráce se ukazuje, že ve více než čtvrtině zemí a ekonomik účastnících se TALIS mají učitelé – muži tendenci častěji se zapojovat do hlubších forem spolupráce (tabulka II. 4.31). Přestože zhruba ve čtvrtině zemí a ekonomik účastnících se TALIS existuje významná negativní souvislost mezi věkem a zapojením do profesionální spolupráce, po zohlednění věku je vztah mezi zkušeností na současné škole a spoluprací s vrstevníky pozitivní ve více než třetině zúčastněných zemí a ekonomik. To znamená, že učitelé s víceletými zkušenostmi mají tendenci spolupracovat častěji než učitelé stejného věku s méně letými zkušenostmi. Učitelé, kteří pracují na plný úvazek, mají také tendenci častěji se zapojit do profesionální spolupráce, po kontrole dalších charakteristik učitelů a mezilidských vztahů učitelů, ve více než třetině zemí a ekonomik účastnících se TALIS.

Aby bylo možno dále prozkoumalo předpoklad, že **mezilidské vztahy učitelů ovlivňují spolupráci**, byly provedeny regresní analýzy. Jak již bylo uvedeno výše, ve všech zemích a ekonomikách, které se účastnily šetření TALIS a jsou za ně dostupné údaje (s výjimkou Malty, v případě vztahu mezi spoluprací a pracovní spokojeností) vykazují učitelé, kteří uvedli pravidelnou účast na aktivitách profesní spolupráce, vyšší míru spokojenosti v práci a více sebedůvěry (*self-efficacy*), viz tabulky II. 4.13 a II. 4.15. Ve druhém kroku, byly použity dva ukazatele kolegiality (pohled učitelů na kulturu školy založenou na spolupráci, která se vyznačuje vzájemnou podporou a na spoléhání se učitelů na sebe navzájem) ve dvou samostatných regresních modelech zkoumajících vztah profesní spolupráce s pracovní spokojeností a sebedůvěry (*self-efficacy*), viz tabulky II. 4.14 a II. 4.16. Výsledky této druhé regrese ukazují, že vztah mezi angažovaností učitelů v hlubších formách spolupráce a pracovní

spokojeností je stále významně pozitivní ve všech zemích a ekonomikách účastnících se šetření TALIS a jsou za ně dostupné údaje, s výjimkou Malty a Nizozemska, ale že síla vztahu ve všech zemích a ekonomikách klesá (velikost regresního koeficientu je nižší) (tabulka II. 4.14). Stejný vzorec vzniká po zavedení indikátorů kolegiality do regresního modelu zkoumajícího vztah mezi spoluprací a sebedůvěrou (*self-efficacy*), viz tabulka II. 4.16. To naznačuje, že část pozitivních vztahů mezi profesní spoluprací a pracovní spokojeností a profesionální spoluprací a sebedůvěrou (*self-efficacy*) lze přičíst mezilidským vztahům učitelů.

Pozitivní vnímání mezilidských vztahů mezi učiteli v jejich pracovním prostředí může učitelům umožnit, aby se cítili odolnější vůči náročným aspektům jejich práce (Desrumaux et al., 2015 [45]). Výsledky TALIS ukazují, že i po kontrole charakteristik učitele (jeho sebedůvěra (*self-efficacy*), pohlaví, věk, pracovní zkušenosti na současné škole a práce na plný úvazek), ti, kteří uvedli, že v jejich škole existuje kolaborativní kultura založená na spolupráci, která se vyznačuje vzájemnou podporou a na spoléhání se na sebe navzájem, s vyšší pravděpodobností na pracovišti zažívali pohodu (*well-being*) a vykazovali menší stres v práci (tabulka II. 4.32).

Box II. 4.4. Kolegialita učitelů od primárního po vyšší sekundární vzdělávání

Zjištění TALIS ukazují, že vnímaná kolegialita učitelů ve škole klesá s rostoucím stupněm školy, ve které vyučují. V 9 ze 13 zemí a ekonomik, které mají k dispozici údaje pro ISCED 1 a 2, je kolegialita učitelů častější u učitelů primárního vzdělávání než u učitelů nižšího sekundárního vzdělávání (tabulka II. 4.25). Zároveň lze deklarovat, že je vnímaná kolegialita u učitelů nižšího sekundárního vzdělávání vyšší než u učitelů vyššího sekundárního vzdělávání, a to ve většině zemí a ekonomik s dostupnými údaji pro ISCED 2 a 3.

Úloha vedoucích pracovníků škol při podpoře spolupráce

Vedení školy má v dané škole různé příležitosti k formování stupně i kultury spolupráce⁴⁰ a usnadnění spolupráce mezi učiteli⁴¹, například budováním kolegiálních vztahů v rámci školní komunity a podporou tzv. *distribuovaného vedení* (*distributed leadership*) charakterizovaného kolaborativním a kolektivním rozhodováním⁴² (Ainley a Carstens, 2018 [1]).

Data ukazují, že ředitelé, kteří podporují distribuované rozhodování (*distributed decision*) širokého spektra zúčastněných stran (učitelů, rodičů a studentů), zároveň tímto přístupem nepřímo podporují i spolupráci učitelů

40 Spolupráce ustanovená vedoucími pracovníky škol, tzv. *contrived collegiality*, může ovšem vést k omezenějším formám spolupráce (Hargreaves, 1994 [46]; Hargreaves a Dawe, 1990 [47]).

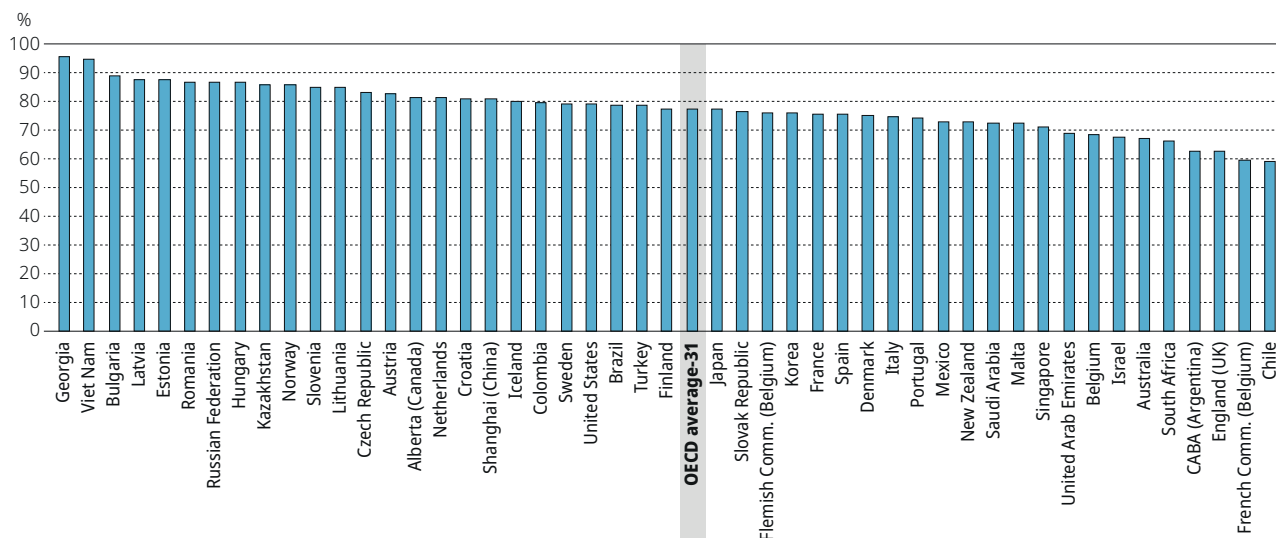
41 Výzkum založený na perspektivě *transformačního vedení* (*transformational leadership perspective*) ukazuje, že aktivity vedoucích pracovníků škol jsou silnými prediktory spolupráce mezi učiteli (Leithwood, Leonard a Sharratt, 1998 [48]; Marks and Printy, 2003 [49]; O'Donnell a White, 2005) [50]).

42 „Distribuované vedení je konceptní a analytický přístup k pochopení toho, jak práce vedení probíhá mezi lidmi a v kontextu složité organizace. Ačkoli byl vyvinut a primárně používán ve výzkumu vzdělávání, od té doby byl aplikován na jiné oblasti, včetně podnikání a dokonce i cestovního ruchu. Spíše než soustředit se na charakteristiky jednotlivých vůdců nebo rysy situace, distribuované vedení popisuje, jak se aktéři zapojují do úkolů, které jsou „rozprostřeny“ nebo distribuovány napříč organizací. S teoretickými základy v teorii aktivit a distribuováním poznáním znamená pochopení vedení z distribuované perspektivy nahlížet na vůdčí činnosti jako na situovaný a sociální proces realizovaný v interakci vůdců, následovníků a situace.“, viz: https://cs.qaz.wiki/wiki/Distributed_leadership.

ve škole. Na základě zjištění TALIS 2013 existuje pozitivní vztah mezi příležitostmi zúčastněných stran (jako jsou zaměstnanci, rodiče a studenti) podílet se na rozhodnutích školy a spoluprací učitelů (OECD, 2014 [15]). Tato zjištění dokládá i realizovaná regresní analýza, která ukazuje, že učitelé, jimž škola poskytuje příležitost podílet se na rozhodování, mají zároveň tendenci se častěji zapojovat do hlubších forem spolupráce, a to ve většině zemí a ekonomik účastnících se TALIS, po kontrole charakteristik učitele, jako je pohlaví, věku, pracovních zkušeností učitele v současné škole a práci na plný úvazek⁴³ (tabulka II. 4.33). Navíc ve zhruba dvou třetinách zemí a ekonomik, existuje významná pozitivní souvislost mezi tím, zda mají studenti šanci účastnit se rozhodování ve škole a četností, s jakou učitelé spolupracují, po zohlednění vlivu dalších faktorů, jako je zapojení zaměstnanců a rodičů do rozhodování, nebo charakteristiky učitele.

V rámci TALIS jsou získávány informace o četnosti výskytu *distribuovaného rozhodování* ve škole tak, že jsou učitelé i ředitelé dotazováni, do jaké míry souhlasí („rozhodně nesouhlasí“, „nesouhlasí“, „souhlasí“, nebo „rozhodně souhlasí“) s tím, že škola poskytuje svým zaměstnancům, studentům a rodičům „příležitostmi aktivně se podílet na rozhodování školy“.

Obrázek II. 4.8. Příležitosti zaměstnanců participovat na rozhodování školy (procento učitelů nižších středních škol, kteří „souhlasí“ nebo „rozhodně souhlasí“ s tím, že jejich škola poskytuje zaměstnancům příležitosti aktivně se podílet na rozhodování školy)⁴⁴



Zdroj: OECD, TALIS 2018 Database, Table II. 4.24.

Možnost jednotlivých aktérů podílet se na rozhodování školy se v jednotlivých zemích liší. V rámci OECD v průměru 77 % učitelů uvedlo, že „souhlasí“ nebo „rozhodně souhlasí“ s tím, že jejich škola poskytuje zaměstnancům a rodičům „příležitosti aktivně se podílet na rozhodování školy“. O něco nižší procento učitelů (71 %) se

⁴³ Data navíc ukazují, že profesní spolupráci mezi učiteli podporují i příležitosti rodičů a studentů podílet se na rozhodování, i když v menší míře.

⁴⁴ Země a ekonomiky jsou seřazeny v sestupném pořadí podle procenta učitelů nižších středních škol, kteří „souhlasí“ nebo „rozhodně souhlasí“ s tím, že jejich škola poskytuje zaměstnancům příležitost aktivně se podílet na rozhodování školy.

domnívá, že se na rozhodování v dané škole mohou podílet i *studenti* (tabulka II. 4.24). Nicméně v některých zemích je toto procento nižší. V Austrálii, ve francouzském společenství Belgie, CABA (Argentina), Chile, Anglii (Spojené království), Izraeli, Jižní Africe a Spojených arabských emirátech méně než 70 % učitelů souhlasí s tím, že jejich škola poskytuje svým zaměstnancům „*příležitost aktivně se podílet na rozhodování školy*“ (obrázek II. 4.8).

Příležitosti zaměstnanců a rodičů k aktivní účasti na rozhodování ve škole se mezi lety 2013 a 2018 statisticky významně zvětšily (v reálu o 2–13 procentních bodů). Ve 13 zemích se zvýšení příležitostí týkalo zaměstnanců, ve 13 zemích rodičů a v 9 zemích obou těchto skupin zároveň (tabulka II. 4.27). Existují pouze dvě země, Chile a Singapur, ve kterých se za posledních pět let významně snížil podíl učitelů, kteří udávali možnost participace zaměstnanců a rodičů na rozhodování školy. Vyhlídky studentů na aktivní účast při rozhodování se v letech 2013 až 2018 zvýšily nejméně o 5 procentních bodů v 18 z 32 zemí a ekonomik se srovnatelnými údaji. Singapur je jedinou zemí, ve které za posledních pět let významně poklesl podíl učitelů, kteří uvedli, že škola poskytuje svým studentům příležitosti k aktivní účasti na rozhodování školy.

Možnosti participace na rozhodování jsou zpravidla vyšší ve venkovských školách než v městských školách. V rámci zemí OECD uvedlo v průměru 83 % učitelů venkovských škol, že jim škola poskytuje příležitost podílet se na rozhodování, oproti pouze 76 % učitelů městských škol (tabulka II. 4.34). Podobně se vyšší podíl učitelů venkovských škol (75 %), oproti učitelům v městských školách (70 %), domnívá, že příležitost k zapojení do rozhodování mají i *studenti* (tabulka II. 4.35).

Obdobně data TALIS ukazují, že participace učitelů na rozhodování je pravděpodobnější ve veřejných školách než v soukromých školách (tabulka II. 4.34; tabulka II. 4.35). Velké významné rozdíly (přes 15 procentních bodů) lze pozorovat v CABA (Argentina), Chile, Japonsku a Španělsku.

Většina vedoucích pracovníků škol souhlasí s tím, že je jejich škola charakteristická přítomností distribuovaného rozhodování a kolegiality. V průměru v rámci OECD téměř všichni ředitelé (98 %) uvádějí, že „*souhlasí*“ nebo „*rozhodně souhlasí*“ s tím, že škola svým zaměstnancům poskytuje prostor k aktivní účasti na rozhodování (tabulka II. 5.9 v kapitole 5). Podobně v OECD v průměru 95 % ředitelů souhlasí s tím, že existuje kolaborativní kultura školy, která se vyznačuje vzájemnou podporou, a že se učitelé na sebe mohou spolehnout.

Box II. 4.5. Spolupráce učitelů

Kazachstán

V Kazachstánu mají všechny školy alespoň jedno *metodické sdružení / centrum (methodological association)*, ve kterém se učitelé pravidelně scházejí, aby diskutovali metody výuky, společně plánovali a připravovali materiály pro výuku a poskytovali si zpětnou vazbu na základě hospitací ve třídě. (viz kapitola 5).

Francie

Francouzská vláda v roce 2015, v rámci iniciativy snížit dopad sociálních a ekonomických nerovností na výsledky studentů, přijala reformu s názvem *Vzdělávací priority (Educational Priority)* určenou školám s nejvyšším po-

čtem studentů pocházejících ze znevýhodněných prostředí. Klíčová opatření spočívala v konsolidaci *vzdělaných, stabilních a dobře podporovaných týmů učitelů*, kteří jsou součástí – tzv. *Educational Priority Networks*. Učitelům v daných školách byly upraveny počty hodin přímé výuky a to tak, aby měli více času na mimo-vyučovací aktivity – týmovou spolupráci s kolegy, další profesionální rozvoj, vytváření inovativních hodin, sledování pokroku studentů a na spolupráci s rodiči. Navíc jim byla nabídnuta podpora prostřednictvím speciálně vyškolených školitelů-učitelů (*specially trained teacher trainers*).

Source: Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (2015[51]), *Educational priority – A government programme to cut the impact of social inequalities*, https://cache.media.eduscol.education.fr/file/dossiers/39/1/EDUCATIONAL_PRIORITY_527796_759391.pdf; OECD/The World Bank, (2015[52]), *OECD Reviews of School Resources: Kazakhstan 2015*, *OECD Reviews of School Resources*, <https://doi.org/10.1787/9789264245891-en>.

Česká republika – příležitosti ke spolupráci

V rámci OECD uvedlo v průměru 77 % učitelů, že „*souhlasí*“ nebo „*rozhodně souhlasí*“ s tím, že jejich škola poskytuje svým zaměstnancům a rodičům studentů „*příležitosti aktivně se podílet na rozhodování školy*“, zároveň 71 % učitelů uvedlo, že se rozhodování mohou účastnit i studenti. V České republice je v tomto ohledu situace ještě optimističtější, 83 % učitelů uvedlo, že „*souhlasí*“ nebo „*rozhodně souhlasí*“ s tím, že jejich škola poskytuje zaměstnancům „*příležitosti aktivně se podílet na rozhodování školy*“, 87 % učitelů se domnívalo, že tuto příležitost škola poskytuje i rodičům a zákonným zástupcům studentů a 80 % učitelů uvedlo, že škola poskytuje tyto příležitosti i studentům, viz obrázek Il. 4.8 a tabulka Il. 4.27. Navíc se mezi roky 2013 a 2018 podíl učitelů, kteří udávali, že škola učitelům, rodičům i studentům nabízí příležitosti aktivně participovat na rozhodování, signifikantně zvýšil, a to o 4–6 %.

Jak učitelé využívají zpětnou vazbu?

V rámci šetření TALIS je zpětná vazba definována jako jakákoli komunikace, kterou učitelé dostávají o své výuce, na základě určité formy interakce (např. na základě hospitací ve výuce studentů (*observing teachers while teaching students*), diskuse o učitelem vyučovaných učebních osnovách (*discussing the curriculum taught by teachers*) nebo na základě výsledků studentů (*students' results*)). Zpětnou vazbu učitelé lze poskytnout jak prostřednictvím neformálních diskusí, tak formálnější a strukturovanější formou. V souladu s touto definicí zpětné vazby jsou v rámci šetření TALIS učitelé dotazováni, zda obdrželi ve své škole zpětnou vazbu, a pokud ano, jakým způsobem byla realizována a od koho byla získána.

Poskytování zpětné vazby je pro učitele důležitým nástrojem ke zlepšení kvality výuky, protože smyslem zpětné vazby je zlepšit vyučovací metody a postupy, které učitelé ve své praxi používají. Navíc, díky tomu, že zpětná vazba umožňuje identifikaci silných a slabých stránek učitelů a odhaluje a řeší nedostatky v jejich pedagogických postupech, může pomoci významně zlepšit jejich efektivitu (OECD, 2014 [15]; OECD, 2013 [53]) a v konečném

důsledku vést ke zlepšení vyučovacích postupů učitelů, což se může promítnout do lepších výsledků studentů. Existuje velké množství odborné literatury potvrzující silnou souvislost mezi kvalitou výuky a výsledky učení studentů (Darling-Hammond, 2000 [54]; Hanushek, 2010 [55]; Hanushek a Rivkin, 2010 [56]; Hattie, 2009 [57]); Rivkin, Hanushek a Kain, 2005 [58]; Rockoff, 2004 [59]; Rowe, 2003 [60]). Výzkumy rovněž poukazují na specifické postavení zpětné vazby z hospitací. Ukazují, že konstruktivní zpětná vazba z hospitací ve výuce má ze všech školních intervencí největší dopad na výkon studentů (Hattie, 2009 [57]).

Z výše uvedeného vyplývá, že zpětná vazba poskytovaná kolegy je pro učitele obzvláště důležitou a jedinečnou formou spolupráce, je založena na úzkém kontaktu mezi učiteli a jejich vzájemných interakcích s cílem poučit se z odborných znalostí, zkušeností a názorů jiných kolegů. Zároveň může aktivovat i jiné formy spolupráce a může mít pozitivní dopad na celkovou kulturu spolupráce ve škole (Jensen a Reichl, 2011 [61]; OECD, 2014 [15]).

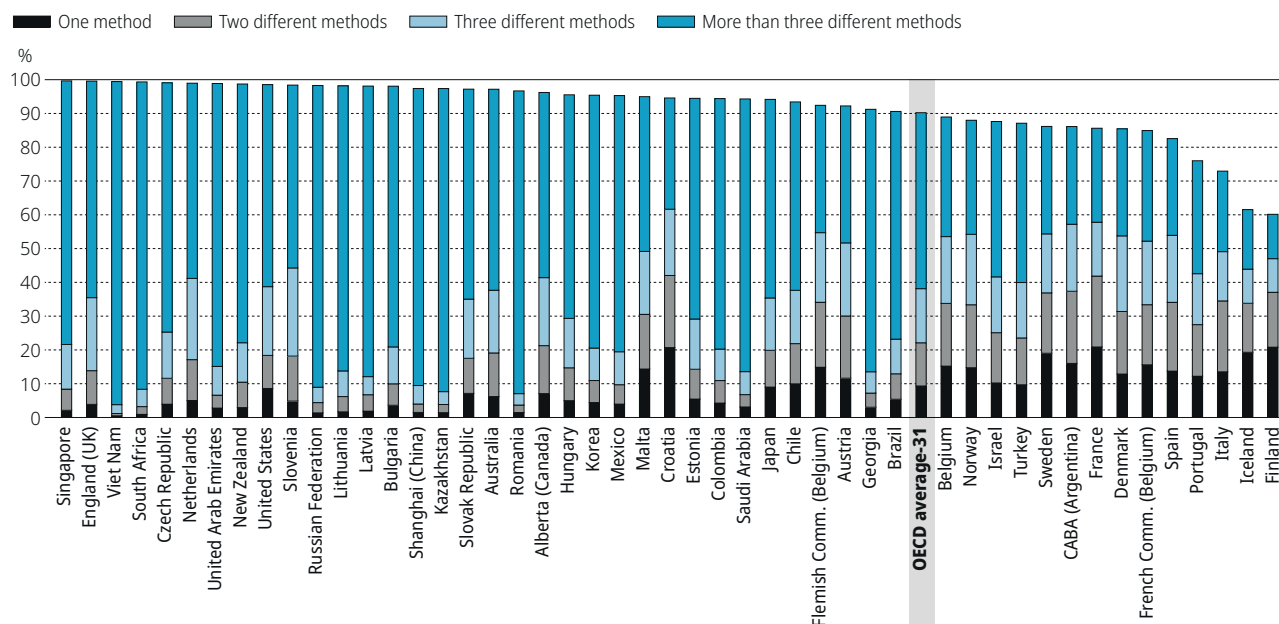
Poskytování zpětné vazby je zároveň jednou z forem hodnocení učitelů. Zatímco obecným cílem hodnocení je měřit výkon učitelů, komponenta zpětné vazby může zvýšit hodnotu tohoto procesu tím, že bude hodnocení více zaměřeno na zlepšování jejich výkonu (Ainley a Carstens, 2018 [1]; Feeney, 2007 [62]; OECD, 2014 [15]). Poskytování zpětné vazby lze také považovat za klíčovou komponentu efektivního profesního rozvoje (Ingvarson, Meiers a Beavis, 2005 [63]) a dalšího vzdělávání, a to prostřednictvím procesu hledání, přijímání a reakce na zpětnou vazbu, která jim byla poskytnuta (Jensen a Reichl, 2011 [61]).

Následující část textu se nejprve věnuje četnosti používání zpětné vazby učiteli a zdroji a metodám, jimiž je zpětná vazba učiteli poskytována, dále pojednává o tom, jak učitelé vnímají hodnotu zpětné vazby se zřetelem na dopady zpětné vazby v jejich pedagogické praxi. V závěru této části textu jsou diskutovány podmínky, za kterých mohou být dopady zpětné vazby maximalizovány.

Prevalence zpětné vazby

Pokud jde o četnost poskytování zpětné vazby ve školách, většinu učitelů ze zemí a ekonomik účastnících se šetření TALIS, byla v nějakém okamžiku jejich pedagogického působení ve sledované škole poskytnuta nějaká forma zpětné vazby. V rámci OECD v průměru 90 % učitelů uvedlo, že obdrželi zpětnou vazbu alespoň z jednoho z možných zdrojů („externí fyzická osoba nebo orgán“; „ředitel školy nebo členové týmu vedení školy“; a „ostatní kolegové ve škole“) a prostřednictvím alespoň jedné ze šesti metod (prostřednictvím hospitací ve třídě; na základě odpovědí studentů v rámci dotazníkového šetření zaměřeného na výuku; na základě hodnocení obsahových znalostí učitelů; na základě externích výsledků studentů; na základě výsledků studentů ve třídě / škole a prostřednictvím sebehodnocení práce učitele), které byly sledovány v rámci dotazníku TALIS (obrázek II. 4.9). Z dat TALIS 2018 bylo následně identifikováno, že v České republice, Anglii (Spojené království), Singapuru, Jižní Africe a Vietnamu je poskytování zpětné vazby téměř univerzální praxí, respektive více než 99 % učitelů v těchto zemích ve své škole získalo některou z forem zpětné vazby. Nicméně v jiných zemích je poskytování zpětné vazby méně časté, například ve Finsku 40 % učitelů uvedlo, že nikdy zpětnou vazbu neobdrželo, obdobná situace byla identifikována i na Islandu (38 %), v Itálii (27 %) a Portugalsku (24 %) (tabulka II. 4.37).

Obrázek II. 4.9. Zpětná vazba učitelů podle počtu metod (procento učitelů nižších středních škol, kteří dostali zpětnou vazbu na základě následujícího počtu různých metod)^{45 46}



Zdroj: OECD, TALIS 2018 Database, Table II. 4.47.

Česká republika – zpětná vazba učitelům podle počtu metod

V rámci zemí OECD v průměru 90 % učitelů uvedlo, že v určitém okamžiku obdrželo zpětnou vazbu prostřednictvím alespoň jedné metody. Přitom v České republice bylo toto procento ještě vyšší. Více než 99 % učitelů deklarovalo, že zpětnou vazbu obdrželo prostřednictvím nejméně jedné metody.

V některých vzdělávacích systémech se četnost používání zpětné vazby liší v závislosti na počtu let pedagogické praxe. Ve třetině zemí a ekonomik účastnících se šetření TALIS je podíl učitelů, kteří uvedli, že ve své škole získali zpětnou vazbu, významně vyšší u zkušených učitelů s více než pětiletou praxí, oproti začínajícím učitelům s kratší praxí, viz tabulka II. 4.37. Rozdíl lze vysvětlit tím, že zkušenější učitelé jsou v učitelské profesi na sledované škole delší dobu – tabulka I. 3.9 ve výsledcích TALIS 2018 (svazek I) (OECD, 2019 [18]) – a proto měli více příležitostí získat během svého pedagogického působení na dané škole zpětnou vazbu. Například ve Francouzském společenství Belgie, CABA (Argentina), Estonsku, Finsku, Francii, Islandu, Itálii a Švédsku je podíl učitelů, kteří získali zpětnou vazbu, o více než 6 procentních bodů vyšší u zkušenějších učitelů než u začínajících učitelů.

45 Mezi různé metody zpětné vazby patří: pozorování třídní výuky učitele, odpovědi studentů na průzkumy související s výukou učitele, hodnocení obsahových znalostí učitele, externí výsledky studentů, které učitel učí (např. Výsledky národních testů), školní a třídní výsledky (např. výsledky výkonu, výsledky projektu, výsledky testů) a sebehodnocení práce učitele (např. prezentace hodnocení portfolia, analýza vlastní výuky pomocí videa).

46 Země a ekonomiky jsou seřazeny v sestupném pořadí podle celkového procenta učitelů nižších středních škol, kteří dostali zpětnou vazbu ve své škole.

Pouze v Albertě (Kanada), Vlámské komunitě v Belgii a Šanghaji (Čína) je tomu naopak: výrazně vyšší podíl začínajících učitelů, oproti jejich zkušenějším kolegům, uvedl, že ve své škole obdrželi zpětnou vazbu. Zároveň v těchto třech zemích více než 80 % učitelů deklarovalo, že součástí jejich uvedení do pedagogické praxe byl dohled ředitele nebo zkušeného uvádějícího učitele, což mohlo být důležitým impulzem pro poskytnutí zpětné vazby – Tabulka I. 4.42 ve výsledcích TALIS 2018 (svazek I) (OECD, 2019 [18]).

Zdroje zpětné vazby

Existují různé zdroje, jejich prostřednictvím je možné poskytovat zpětnou vazbu, a to jak zdroje na úrovni školy, tak externí zdroje (fyzické osoby či orgány). Mezi poskytovatele zpětné vazby na úrovni školy patří ředitel školy, členové vedení školy nebo další kolegové ve škole. Informace získané v rámci šetření TALIS umožňují tyto zdroje identifikovat a analyzovat (OECD, 2014 [15]). Přitom bylo zjištěno, že poskytování zpětné vazby z externích zdrojů je typičtější pro centralizovanější vzdělávací systémy a naopak, poskytování zpětné vazby z interních zdrojů (od ředitele školy, členů vedení školy nebo jiných kolegů ve škole) zpravidla ukazuje na decentralizované vzdělávací systémy, ve kterých školy disponují větší odpovědností a samostatností při navrhování a provádění vlastních systémů zpětné vazby.

Výsledky TALIS ukazují, že učitelé dostávají zpětnou vazbu z více různých zdrojů. V rámci OECD v průměru 21 % učitelů uvedlo, že zpětnou vazbu obdrželo ze tří zdrojů definovaných v TALIS⁴⁷, 39 % získalo zpětnou vazbu ze dvou různých zdrojů, zatímco 30 % uvedlo pouze jeden zdroj zpětné vazby (tabulka II. 4. 43). Mezi zeměmi a ekonomikami však existují velké rozdíly v počtu různých zdrojů zpětné vazby. Zatímco v CABA (Argentina), Koreji a Turecku se zpětná vazba obvykle omezuje jen na některé zúčastněné strany (*certain stakeholders*), přičemž nejméně 50 % učitelů uvedlo, že dostávají zpětnou vazbu od jednoho zdroje, v 11 zemích a ekonomikách⁴⁸ více než 30 % učitelů uvedlo, že dostává zpětnou vazbu ze tří různých zdrojů. Přitom se zdá, že střední a východní Evropa má v tomto ohledu výjimečné postavení, ve většině vzdělávacích systémů tohoto regionu je normou, že učitelé získávají zpětnou vazbu z více zdrojů.

V rámci OECD v průměru 87 % učitelů považuje za nejvýznamnější zdroj zpětné vazby tu, kterou získají na úrovni školy, tj. od ředitele školy, členů vedení školy či dalších kolegů ze školy (tabulka II. 4.40)⁴⁹. Výsledky TALIS také ukazují, že zpětná vazba získaná z externích zdrojů je méně běžná, v průměru pouze 38 % učitelů ze zemí OECD uvedlo, že dostávají zpětnou vazbu z externího zdroje. Jedinou výjimkou je v tomto ohledu Francie, ve které je častější zpětná vazba z externích zdrojů (70 %) než zpětná vazba na úrovni školy (63 %). Nicméně významné procento učitelů dostává zpětnou vazbu z externích zdrojů také v Rumunsku (64 %), Bulharsku (61 %) a ve Vietnamu (60 %).

47 Externí pracovníci nebo externí orgány (*external individuals or bodies*), ředitel školy nebo člen vedení školy (*the school principal or member of the school management team*) a další kolegové ve škole, kteří nejsou součástí vedení školy (*other colleagues within the school who are not part of the school management team*).

48 Bulharsko, Česká republika, Anglie [Velká Británie], Maďarsko, Lotyšsko, Litva, Rumunsko, Ruská federace, Slovinsko, Spojené arabské emiráty a Vietnam.

49 Další rozdíly mezi různými zdroji zpětné vazby viz tabulka II. 4.40.

Metody zpětné vazby

Zpětnou vazbu ovlivňuje i to, jakými metodami je poskytována, respektive na základě jakých informací je získávána. V rámci šetření TALIS bylo zjištěno, že učitelé dostávají zpětnou vazbu na základě různých typů informací (označovaných jako metody). Je však obtížné vyhodnotit jejich účinnost. Výzkumy naznačují, že častější a konkrétnější zpětná vazba, především je-li založená na informacích získaných z výuky, může vést ke zlepšení výkonu učitele i výsledků studentů (Steinberg a Sartain, 2015 [64]; Taylor a Tyler, 2012 [65]). Naproti tomu informace získané sebehodnocením učitelů a z dotazníkového šetření mezi rodiči, mnohem méně souvisí s výsledky studentů, což je logické, protože v porovnání s jinými metodami zpětné vazby obsahují mnohem méně informací o výuce ve třídě⁵⁰, viz Jensen a Reichl, 2011 [61].

Za velmi hodnotnou je potřeba považovat zpětnou vazbu získanou na základě hodnocení výkonu studentů, protože poskytuje informace o výsledcích výuky⁵¹, nicméně v rámci získání ucelenějších informací by se nemělo jednat o jedinou metodu určenou k tomuto účelu (Jensen a Reichl, 2011 [61]). Používání více různých metod může učitelům poskytnout komplexnější informace o jejich vyučovacích procesech a výsledcích učení.

V rámci šetření TALIS se „pracuje“ s řadou různých metod, jejichž prostřednictvím učitelé dostávají zpětnou vazbu: *hospitace (pozorování výuky) ve třídě; odpovědi studentů v dotazníkovém šetření zaměřeném na výuku; hodnocení obsahových znalostí učitelů; externí výsledky studentů (např. výsledky národních testů); výsledky ve škole / třídě (např. výsledky výkonu, výsledky projektu, výsledky testů); a sebehodnocení práce učitelů (např. prezentace a hodnocení portfolia, analýza výuky pomocí videa apod.)*

Hospitace ve třídě a výsledky studentů, ať už školní, třídní nebo externí, jsou běžným typem informací, na jejichž základě dostávají učitelé zpětnou vazbu. V rámci OECD v průměru většina učitelů uvedla, že v určitém okamžiku ve své škole obdrželi zpětnou vazbu⁵² na základě *hospitací ve výuce* (80 %), na základě *výsledků jejich studentů ve škole/třídě* (70 %) a na základě *externích výsledků jejich studentů* (64 %) (obrázek II. 4.10, tabulka II. 4.44). Na druhé straně 50 % nebo méně učitelů uvedlo, že dostávají zpětnou vazbu na základě *sebehodnocení své práce* (43 %), *odpovědi studentů v dotazníkovém šetření zaměřeném na výuku* (49 %) nebo na základě *hodnocení obsahových znalostí učitelů* (50 %).

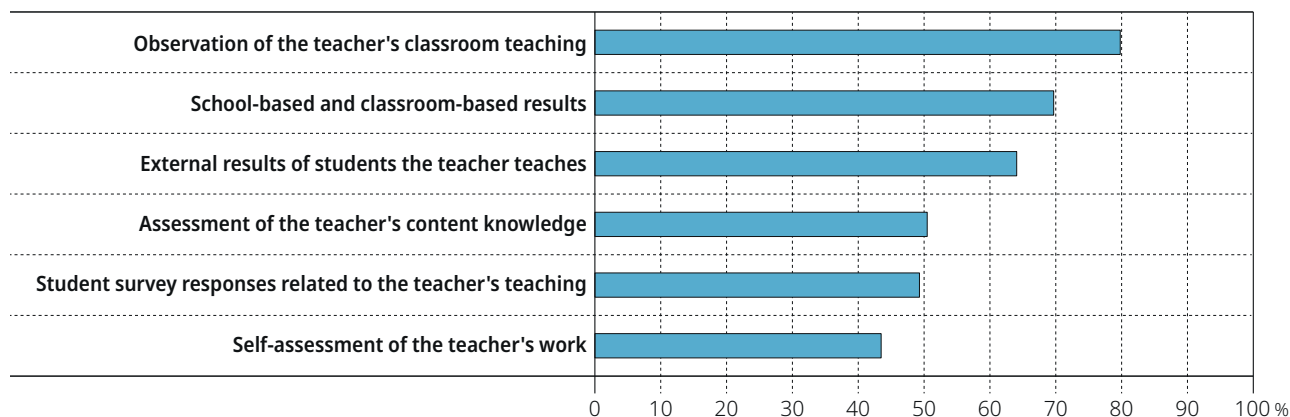
Přitom používání hospitací k poskytování zpětné vazby učitelům je velmi žádoucí, protože je založena na přímých důkazech a poskytuje konkrétní informace o procesech, které probíhají ve výuce. I když někteří mohou tuto metodu zpětné vazby považovat za zastrašující, řada učitelů se domnívá, že má pozitivní vliv na výuku, učení i kolegialitu učitelů (Kumrow a Dahlen, 2002 [66]). Používání hospitací jako formy zpětné vazby však není ve všech zemích a ekonomikách účastnících se šetření TALIS běžnou praxí. Například nejméně 25 % učitelů v CABA (Argentina), Kolumbii, Dánsku, Finsku, na Islandu, v Izraeli, Itálii, Norsku, Portugalsku, Španělsku

50 Naopak informace o výuce lze získat ze vzájemných hospitací učitelů, z výkonu studentů a hodnocení ostatních učitelů.

51 Je třeba poznamenat, že výsledky studentů nelze přičíst pouze výuce učitelů ve třídě. Na výsledky studentů mají vliv i další faktory, jako je socioekonomické zázemí studentů, míra jejich úsilí a předchozí znalosti.

52 Je třeba poznamenat, že tyto odhady vzhledem ke znění dotazníku neposkytují informace o tom, zda učitelé dostávají zpětnou vazbu běžně, či nikoli.

Obrázek II. 4.10. Metody zpětné vazby učitelů (procento učitelů nižších středních škol uvádějících, že obdrželi zpětnou vazbu na základě následujících metod (průměr OECD-31))⁵³



Zdroj: OECD, TALIS 2018 Database, Table II. 4.44.

a Švédsku uvedlo, že ve své škole nikdy neobdrželo zpětnou vazbu prostřednictvím hospitací (tabulka II. 4.44). Především se zdá, že v řadě severovýchodních zemí nejsou hospitace nedostatečně využívány. Učitelé v těchto zemích s daleko menší pravděpodobností získají zpětnou vazbu tímto způsobem.

Z dat TALIS dále vyplývá, že hospitace a poskytování zpětné vazby z hospitací učitelům ve skutečnosti ve většině zemí a ekonomik účastníků se šetření TALIS není běžnou praxí. V rámci OECD v průměru pouze 15 % učitelů uvedlo poskytování zpětné vazby z hospitací více než čtyřikrát ročně (tabulka II. 4.8). I když některé země se v tomto ohledu liší. Například ve Vietnamu (90 %), Kazachstánu (79 %) a Šanghaji (Čína) (70 %) většina učitelů hospituje ve třídách svých kolegů a poskytuje jim zpětnou vazbu nejméně pětkrát ročně.

V posledních pěti letech se nicméně používání hospitací k poskytování zpětné vazby učitelům více rozšířilo, a to ve většině zemí a ekonomik s dostupnými údaji. Mezi země s největším významným nárůstem používání hospitací patří Švédsko (+21 procentních bodů), Austrálie (+16 procentních bodů) a Gruzie (+14 procentních bodů) (obrázek II. 4.11, tabulka II. 4.39). Naproti tomu v Estonsku, Finsku, Izraeli a Portugalsku se podíl učitelů, kteří uvedli přijímání zpětné vazby na základě hospitací, mezi lety 2013 a 2018, snížilo. Zvláště patrný byl tento trend v Portugalsku, kde podíl učitelů, kteří obdrželi zpětnou vazbu z hospitací, poklesl z 66 % v roce 2013 na 51 % v roce 2018 (tabulka II. 4.8).

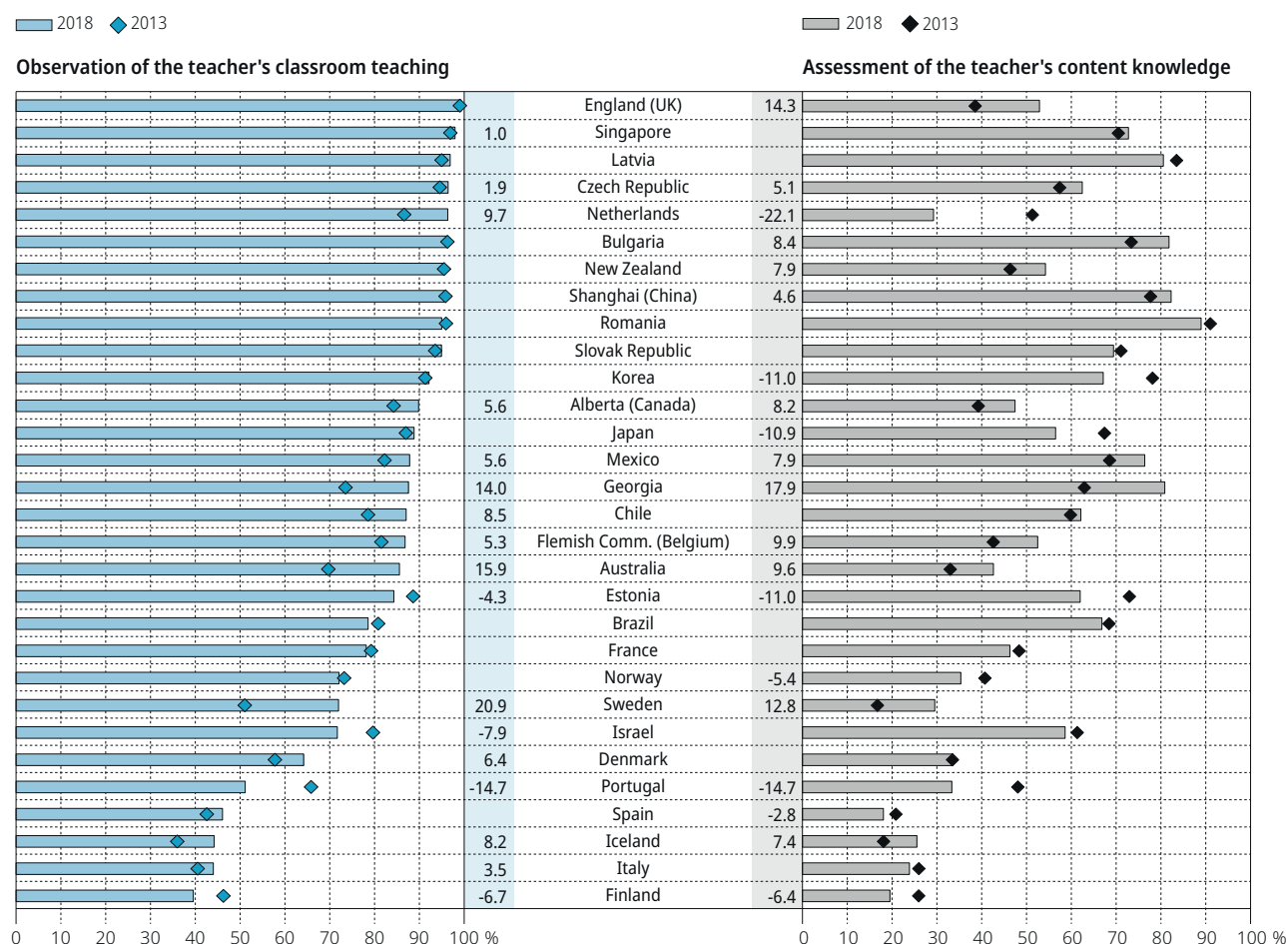
Jak již bylo výše zmíněno, poskytování zpětné vazby na základě výsledků studentů ve škole / třídě je užitečné, protože se jedná o metodu, která je přímo spojena s výsledky učení studentů. Četnost využívání této metody se v jednotlivých zemích značně liší. Data TALIS ukazují, že existuje devět zemí a ekonomik (Kazachstán, Lotyšsko, Rumunsko, Ruská federace, Šanghaj (Čína), Singapur, Jižní Afrika, Spojené arabské emiráty a Vietnam), ve kterých nejméně 90 % učitelů získává zpětnou vazbu tímto způsobem (tabulka II. 4.44). Naopak poskytování zpětné vazby na základě vý-

⁵³ Hodnoty jsou seřazeny v sestupném pořadí podle četnosti poskytnutých metod zpětné vazby, kterou obdrželi učitelé nižších středních škol.

sledků studentů je méně běžné v zemích a ekonomikách jako je Finsko (29 %), Island (32 %), Francie (43 %) a Švédsko (47 %), tedy v zemích, ve kterých je četnost poskytování zpětné vazby obecně poměrně nízká.

Pro učitele může být cenné získat zpětnou vazbu i na základě posouzení jejich předmětových/obsahových znalostí. Tento způsob zpětné vazby mohou učitelé vnímat jako potenciální příležitost posílit vnímání své profesní role jako „specialistů na učení“ (*learning specialists*, tedy jedinců pracujících v povolání vyžadujícím bohaté znalosti (OECD, 2014 [67]). Přitom více než 90 % učitelů v Kazachstánu, Ruské federaci a ve Vietnamu uvedlo, že dostávají zpětnou vazbu na základě hodnocení svých znalostí obsahu, obdobně více než 80 % učitelů uvedlo tento způsob zpětné vazby v některých východoevropských zemích (Bulharsko a Rumunsko), pobaltských zemích (Lotyšsko a Litva) a v Gruzii, Saúdské Arábii, Šanghaji (Čína), Jižní Africe a Spojených arabských emirátech (tabulka II. 4.44). Naproti tomu je tato metoda zpětné vazby nejméně rozšířená ve Finsku, na Islandu, v Itálii, Nizozemsku, Španělsku a Švédsku, kde to uvádí méně než 30 % učitelů.

Obrázek II. 4.11. Změny v poskytování zpětné vazby učitelům mezi roky 2013 a 2018 (procento učitelů nižších středních škol, kteří dostali zpětnou vazbu na základě následujících metod)^{54 55}



Zdroj: OECD, TALIS 2018 Database, Table II. 4.39.

Poskytování zpětné vazby učitelům prostřednictvím hodnocení jejich znalostí obsahu se v jednotlivých zemích liší. Přitom četnost používání této metody mezi lety 2013 a 2018 významně vzrostla ve 13 zemích a ekonomikách, zatímco obrácený trend byl pozorován v 8 zemích a ekonomikách (obrázek II. 4.11, tabulka II. 4.39). V Anglii (Spojené království) a Gruzii byl zaznamenán výrazný nárůst používání této metody, a to o více než 14 procentních bodů, zatímco v Estonsku, Japonsku, Koreji, Nizozemsku a Portugalsku se podíl učitelů, kteří uvedli, že obdrželi zpětnou vazbu tímto způsobem, snížil o více než 10 procentních bodů.

Studenti mohou poskytnout jedinečné informace o kvalitě svých učitelů a svých vlastních studijních výsledcích a potřebách. V některých vzdělávacích systémech jsou však informace od studentů brány v úvahu velmi zřídka. Například v jedné třetině zemí a ekonomik participujících na šetření TALIS, uvedlo méně než 40 % učitelů, že obdrželi zpětnou vazbu na základě informací od studentů (tabulka II. 4.44). V jiných zemích ovšem více než 80 % učitelů získalo zpětnou vazbu tímto způsobem, a to především v České republice, Kazachstánu, Koreji, Rumunsku, Ruské federaci, Saúdské Arábii, Šanghaji (Čína) a Vietnamu.

Mezi lety 2013 a 2018 ve 13 zemích a ekonomikách významně vzrostla četnost poskytování zpětné vazby tímto způsobem, zatímco obrácený trend byl pozorován ve 12 zemích a ekonomikách (tabulka II. 4.39). Výrazné zvýšení (o 15 procentních bodů nebo více), bylo zaznamenáno v Austrálii, České republice, Gruzii a Švédsku. Naproti tomu podíl učitelů, kteří uvedli, že získali zpětnou vazbu na základě výpovědí studentů, se snížil o 11 až 13 procentních bodů v Chile, Chorvatsku a v Izraeli. V Norsku byl zaznamenán pokles dokonce o 20 procentních bodů a ve Slovenské republice o 29 procentních bodů.

Používání různých metod zpětné vazby může ukazovat na snahu některých vzdělávacích systémů vytěžit ze zpětné vazby maximum. I když TALIS přímo neposkytuje konkrétní informace o kvalitě a četnosti zpětné vazby, z odborné literatury vyplývá, že by školy měly při poskytování zpětné vazby používat alespoň čtyři různé metody, viz například Jensen a Reichl (2011 [61]). V rámci OECD v průměru přibližně polovina učitelů (52 %) uvedla, že dostávají zpětnou vazbu nejméně čtyřmi různými metodami (obrázek II. 4.9, tabulka II. 4.47), 9 % učitelů uvedlo, že dostávají zpětnou vazbu pouze jednou metodou, zatímco 13 % učitelů uvedlo, že dostávají zpětnou vazbu za pomoci dvou různých metod.

Ve Finsku, Francii, Chorvatsku, na Islandu a ve Švédsku nejméně 19 % učitelů uvedlo, že dostává zpětnou vazbu pouze jednou metodou (obrázek II. 4.9, tabulka II. 4.47). Tyto země, zejména Finsko a Island, se vyznačují nejen obecně nízkou četností poskytování zpětné vazby, ale také tím, že zpětná vazba často vychází z jediné metody. Naproti tomu v jiných zemích je situace opačná. Například velká většina učitelů ve Vietnamu (96 %), Jižní Africe (91 %) a Kazachstánu (90 %) uvedla, že získali zpětnou vazbu na základě více než tří různých metod, což naznačuje, že poskytování zpětné vazby je více zakořeněno v kultuře škol daných zemí.

54 Poznámky: Zobrazeny jsou pouze země a ekonomiky s dostupnými údaji za roky 2013 a 2018. Statisticky významné změny mezi lety 2013 a 2018 (TALIS 2018 – TALIS 2013) se nacházejí vedle kategorie a názvu země / ekonomiky (viz příloha B).

55 Země a ekonomiky jsou seřazeny v sestupném pořadí podle procenta učitelů nižších středních škol, kteří dostali zpětnou vazbu na základě hospitací v roce 2018.

Česká republika – změny v poskytování zpětné vazby učitelům

Česká republika patří mezi země, ve kterých je velmi vysoký podíl učitelů, kteří získají zpětnou vazbu prostřednictvím hospitací, zároveň patří mezi země, ve které došlo mezi lety 2013 a 2018 k dalšímu nárůstu procenta učitelů, kterým byla tímto způsobem poskytnutá zpětná vazba, a to téměř o 2 procentní body z 94 % na 96 %. Zároveň v České republice došlo k významnému navýšení procenta učitelů (o 5 procentních bodů), kteří udávali, že se jim dostalo zpětné vazby na základě hodnocení jejich znalosti obsahu vzdělávání. V roce 2013 57 % učitelů udávalo, že získali zpětnou vazbu tímto způsobem, v roce 2018 to bylo už 62 % učitelů.

Jak učitelé vnímají dopady zpětné vazby

Zpětná vazba hraje zásadní roli při zlepšování výuky – tj. primární práce učitelů – a může pomoci rozvíjet účelněji tzv. *znalostní základnu* (*purposeful knowledge base*⁵⁶), viz Erickson a kol., 2005 [68]. Je proto důležité zjistit, jak učitelé vnímají užitečnost získané zpětné vazby pro zlepšení své práce. V rámci šetření TALIS jsou učitelé dotazováni, zda zpětná vazba, kterou během 12 měsíců před šetřením získali, měla pozitivní dopad na jejich pedagogickou praxi⁵⁷. Shromážděné informace ukazují na kvalitu a povahu učitelům poskytnuté zpětné vazby. Tím, že šetření TALIS zachycuje, jak učitelé přijímají tuto zpětnou vazbu, poskytuje také informace o jejich uvažování o vylepšování jejich učitelské praxe. Zda učitelé dostávají pozitivní nebo negativní zpětnou vazbu na své postupy a to, jak informace zpracovávají s ohledem na přesvědčení o vlastní efektivitě a jak na ně reagují ve svých pedagogických postupech, může ovlivnit názory učitelů na to, zda zpětná vazba, kterou dostali, měla pozitivní dopad na jejich pedagogickou praxi (Nease, Mudgett a Quiñones, 1999 [69]).

V zemích OECD v průměru 71 % učitelů⁵⁸ uvádí, že zpětná vazba měla pozitivní dopad na jejich pedagogickou praxi (obrázek Il. 4.12, tabulka Il. 4.48). Nicméně učitelé v různých zemích se v hodnocení přínosu zpětné vazby liší. Například v Gruzii, Kazachstánu, Lotyšsku, Rumunsku, Šanghaji (Čína), Singapuru, Jižní Africe a ve Vietnamu se nejméně 85 % učitelů domnívá, že zpětná vazba, kterou během posledních 12 měsíců získali, byla pro jejich pedagogickou praxi důležitá. Naproti tomu v Belgii, v jejích vlámských i francouzských společenstvích, Dánsku, Finsku, Francii, Portugalsku a Španělsku tento názor sdílí méně než 60 % učitelů. Je důležité poznamenat, že vzdělávací systémy, ve kterých není zpětná vazba tak rozšířená, zároveň patří mezi systémy, ve kterých učitelé nepovažují zpětnou vazbu za užitečnou⁵⁹. V některých vzdělávacích systémech může existovat soulad mezi kulturou školy, poskytováním zpětné vazby a tím, jak učitelé vnímají užitečnost zpětné vazby, což se nakonec může promítnout do omezené užité hodnoty zpětné vazby pro učitele.

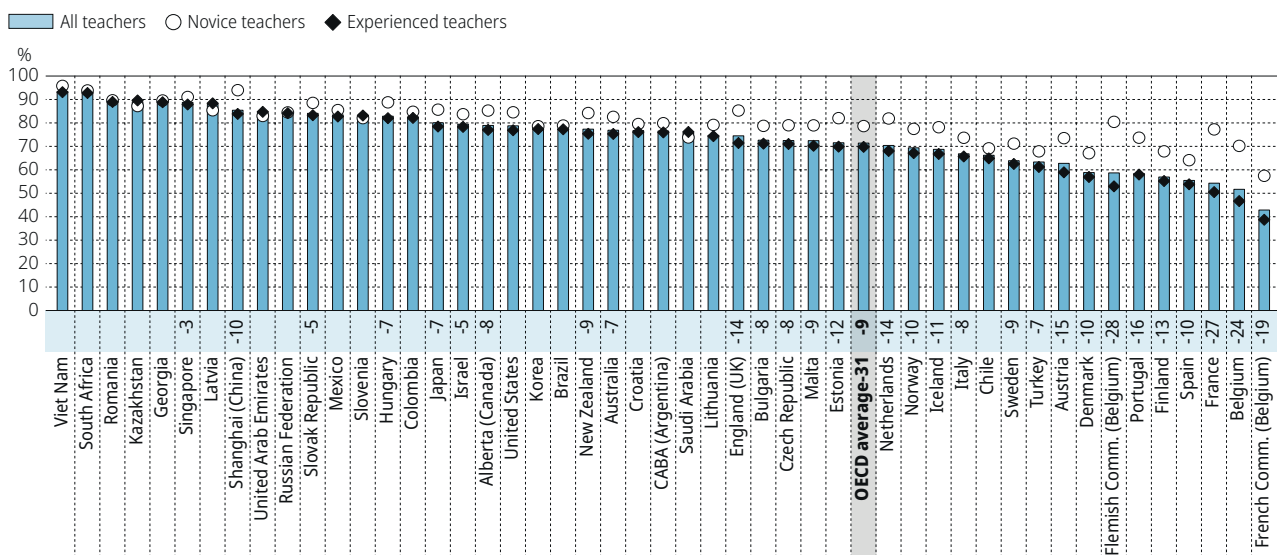
56 „Znalostní základna“ (*knowledge base*) učitelů zahrnuje všechny znalosti učitelů nezbytné pro vytváření efektivního prostředí pro výuku a učení.

57 Analýza názorů učitelů na užitečnost zpětné vazby, kterou získali během 12 měsíců před šetřením, je omezena na podmnožinu učitelů, kteří uvedli, že zpětnou vazbu ve své současné škole opravdu obdrželi.

58 Byli selektováni pouze z učitelů, kteří během 12 měsíců před šetřením TALIS 2018 obdrželi zpětnou vazbu.

59 Belgie, Francouzské společenství Belgie, Dánsko, Finsko, Francie, Island, Itálie, Norsko, Portugalsko, Španělsko, Švédsko, Turecko jsou pod průměrem OECD, pokud jde o procento učitelů, kteří dostali zpětnou vazbu, a procento učitelů, kteří našli, že zpětná vazba, kterou dostali během 12 měsíců před průzkumem, měla pozitivní dopad na jejich pedagogickou praxi (tabulky Il. 4.37 a Il. 4.48).

Obrázek II. 4.12. Dopad zpětné vazby na výuku podle pedagogických zkušeností učitelů (procento učitelů nižších středních škol, kteří uvádějí, že zpětná vazba, kterou dostali během 12 měsíců před průzkumem, měla pozitivní dopad na jejich pedagogickou praxi)^{60 61 62}



Zdroj: OECD, TALIS 2018 Database, Table II. 4.48.

Zdá se, že v mnoha zemích souvisí vnímání zpětné vazby s věkem a pedagogickými zkušenostmi učitelů. V rámci OECD v průměru 79 % učitelů mladších 30 let uvedlo, že zpětná vazba měla pozitivní dopad na jejich pedagogickou praxi, v porovnání se 70 % učitelů ve věku 50 a více let (obrázek II. 4.12, Tabulka II. 4.48). Obdobná situace je patrná u začínajících učitelů s kratší než pětiletou praxí. U těchto učitelů je (oproti jejich zkušenějším kolegům) pravděpodobnější, že budou zpětnou vazbu považovat za užitečnou. Zeměmi a ekonomikami s největšími významnými rozdíly (nad 20 procentních bodů) jsou vlámské společenství v Belgii a Francie. Ve skutečnosti jsou rozdíly ve vnímání vlivu zpětné vazby obecně vysoké v západoevropských zemích. Vzhledem k tomu, že začínající učitelé mohou v raných fázích své kariéry ze zpětné vazby očividně mnoho získat, je poněkud znepokojující, považují-li ji v některých vzdělávacích systémech za málo efektivní. Například méně než 70 % začínajících učitelů ve francouzském společenství Belgie, v Chile, Dánsku, Finsku, Španělsku a Turecku souhlasí s tím, že zpětná vazba, kterou získali, měla pozitivní dopad na jejich výuku.

Určitou roli ve vnímání užitečnosti zpětné vazby hraje i pohlaví učitele. V přibližně jedné třetině zemí a ekonomik účastnících se šetření TALIS výrazně vyšší procento učitelek (oproti jejich mužským kolegům) uvedlo, že zpětná vazba, kterou během 12 měsíců před šetřením získali, měla pozitivní dopad na jejich pedagogickou praxi.

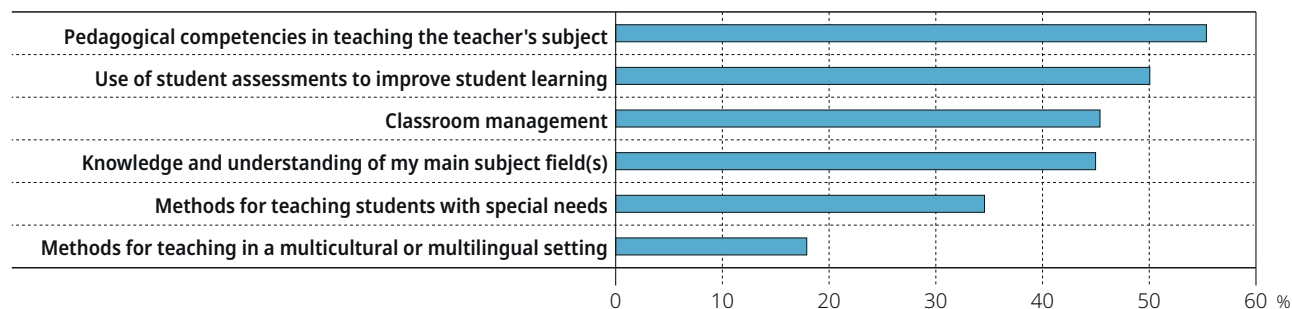
60 Analýza je omezena na podmnožinu učitelů, kteří uvádějí, že obdrželi zpětnou vazbu ve své současné škole.

61 Poznámka: Statisticky významné rozdíly mezi zkušenými učiteli (s více než 5letou praxí) a začínajícími učiteli (s méně než nebo rovnou 5letou praxí) jsou uvedeny vedle názvu země / ekonomiky (viz příloha B).

62 Země a ekonomiky jsou seřazeny v sestupném pořadí podle procenta učitelů nižšího sekundárního vzdělávání, kteří uvádějí, že zpětná vazba, kterou dostali během 12 měsíců před průzkumem, měla pozitivní dopad na jejich pedagogickou praxi.

Největší rozdíly (7–10 procentních bodů) bylo možné pozorovat v Brazílii, Kolumbii, Gruzii, Lotyšsku, Ruské federaci a Saúdské Arábii (tabulka II. 4.48). Jedinými zeměmi, ve kterých měli učitelé-muži pozitivnější pohled na zpětnou vazbu, kterou obdrželi, byly Bulharsko, Korea a Turecko.

Obrázek II. 4.13. Dopad zpětné vazby na různé aspekty výuky (procento učitelů nižších středních škol, kteří uvádějí, že zpětná vazba, kterou dostali během 12 měsíců před průzkumem, vedla k pozitivní změně v následujících aspektech výuky I (průměr OECD – 31))^{64 65}



Zdroj: OECD, TALIS 2018 Database, Table II. 4.50.

V rámci šetření TALIS bylo zjišťováno nejen to, jak učitelé vnímají zpětnou vazbu, která jim byla poskytnuta v průběhu posledních 12 měsíců před šetřením, ale také to, ve kterých aspektech jejich pedagogické praxe pocítovali zlepšení. Přesněji řečeno, učitelé byli dotazováni, zda zpětná vazba, kterou obdrželi, vedla k pozitivní změně v některém z následujících aspektů jejich výuky: znalost a porozumění hlavním předmětům / vědním oblastem (*knowledge and understanding of main subject field(s)*); pedagogické kompetence ve výuce předmětu (*pedagogical competencies in teaching a subject*); využívání hodnocení studentů ke zlepšení jejich učení (*use of student assessments to improve student learning*); management třídy (*classroom management*); metody výuky studentů se speciálními vzdělávacími potřebami (*methods for teaching students with special needs*) a metody výuky v multikulturním nebo vícejazyčném prostředí (*methods for teaching in multicultural or multilingual settings*). Tyto informace mohou být klíčové pro tvůrce politik, protože odhalují hodnotu zpětné vazby jako potenciálně užitečné intervence do vzdělávacích systémů nebo škol, ve kterých učitelé čelí výzvám souvisejícím s jejich výukou.

Učitelé nejčastěji uváděli, že zpětná vazba vedla ke zlepšení jejich pedagogických kompetencí a ke zlepšení výuky studentů prostřednictvím jejich hodnocení. V rámci OECD v průměru 55 % učitelů deklarovalo⁶³ pozitivní dopad zpětné vazby na jejich pedagogické kompetence učit svůj předmět, a 50 % učitelů uvedlo, že zpětná vazba měla pozitivní vliv na hodnocení studentů, což vedlo ke zlepšování učení studentů (obrázek II. 4.13, tabulka II. 4.50). Zároveň 45 % učitelů uvedlo, že zpětná vazba vedla k pozitivní změně v managementu třídy a ke větším znalostem a porozumění jejich hlavnímu předmětu výuky / hlavním předmětům výuky.

63 Z těch, kteří uvedli, že obdrželi zpětnou vazbu.

64 I. Analýza je omezena na podмноžinu učitelů, kteří uvádějí, že obdrželi zpětnou vazbu ve své současné škole.

65 Hodnoty jsou seřazeny v sestupném pořadí podle aspektů výuky, které byly pozitivně ovlivněny zpětnou vazbou přijatou za 12 měsíců před průzkumem, jak uvádějí učitelé nižšího sekundárního vzdělávání.

Na základě výsledků TALIS se nicméně zdá, že zpětná vazba má menší dopad na metody výuky v konkrétních podmínkách (*methods for teaching in specific settings*). V rámci OECD v průměru přibližně 35 % učitelů, kteří dostali zpětnou vazbu, uvedlo, že tato zpětná vazba vedla k pozitivní změně ve výuce studentů se speciálními vzdělávacími potřebami (obrázek II. 4.13, tabulka II. 4.50), a pouze 18 % učitelů deklarovalo pozitivní změny v metodách výuky v multikulturním a vícejazyčném prostředí. Ačkoli práce s různorodou populací studentů již není výjimečná (v rámci OECD pracuje v průměru 17 % až 31 % učitelů ve školách s pestrým složením studentů), ne všichni učitelé pracují v multikulturním prostředí nebo se studenty se speciálními vzdělávacími potřebami – tabulka I. 3.25 ve výsledcích TALIS 2018 (svazek I) (OECD, 2019 [18]). Není proto divu, že považují zpětnou vazbu na používání specifických metod výuky v heterogenních třídách za méně účinnou, ve srovnání se zpětnou vazbou týkající se s obecných aspektů výuky. Dopad zpětné vazby na tyto specifické aspekty výuky, které se nevztahují na všechny učitele, je tedy třeba interpretovat opatrně a neměl by být přímo srovnáván s dopadem na obecné aspekty výuky.

V zúčastněných zemích a ekonomikách ukazují výsledky TALIS významnou pozitivní souvislost mezi učiteli, kteří považují zpětnou vazbu, kterou dostali, za efektivní a mírou spokojenosti s jejich prací (po kontrole charakteristik učitelů, jako je pohlaví, věk, pracovní zkušenosti učitele na současné škole a práci na plný úvazek), viz tabulka II. 4.53. Tento vztah zůstává pozitivní i po kontrole kolegiality učitelů (kvalita mezilidských vztahů s jejich kolegy) ve všech zemích a ekonomikách s výjimkou Nizozemska (tabulka II. 4.54).

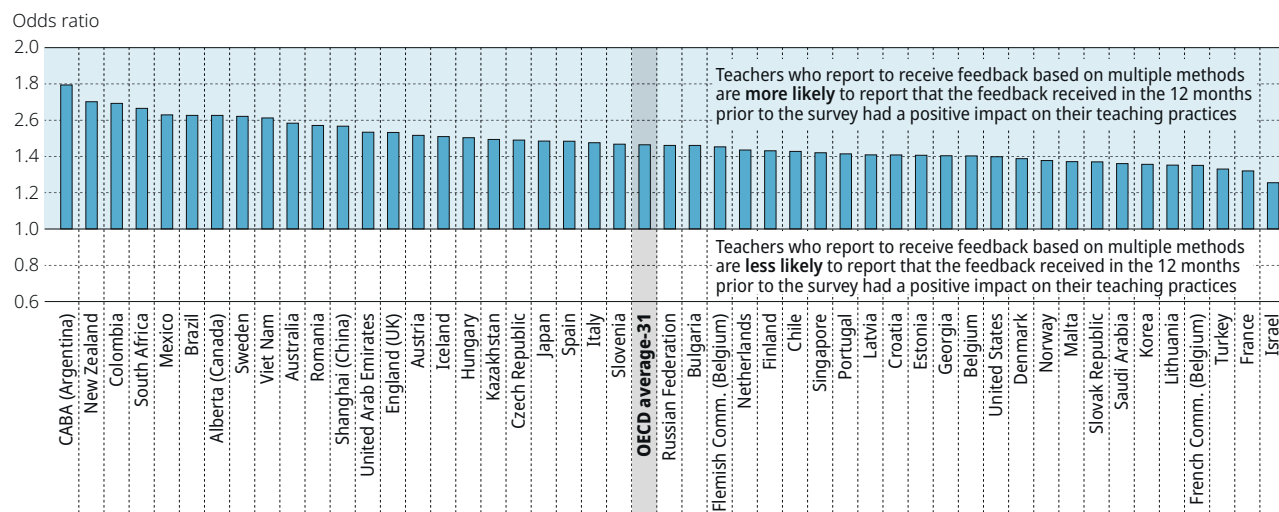
Formy zpětné vazby, které učitelé považují za užitečné

Na základě dat TALIS je možné modelovat, za jakých podmínek lze maximalizovat užitek zpětné vazby poskytované učitelům na jejich pedagogickou praxi. Toho lze dosáhnout společnou analýzou metod, jejichž prostřednictvím učitelé dostávají zpětnou vazbu, a učiteli vnímaného dopadu zpětné vazby na pedagogickou praxi. Závěrečná část této kapitoly představuje dva regresní modely, které zkoumají pravděpodobnost, s jakou budou učitelé považovat zpětnou vazbu za užitečnou, v závislosti na počtu a výčtu konkrétních metod, jimiž je zpětná vazba poskytována.

Logistická regresní analýza ukazuje, že učitelé budou zpětnou vazbu pravděpodobně považovat za užitečnou, bude-li založena na více zdrojích informací, a naopak za méně užitečnou, bude-li vycházet pouze z jednoho zdroje informací. To platí i po kontrole charakteristik učitelů jako je pohlaví, věk, pracovní zkušenosti učitele na současné škole a práce na plný úvazek (obrázek II. 4.14, tabulka II. 4.55).

Další analýza naznačuje, že v rámci OECD je u učitelů, kteří uvádějí, že dostávají zpětnou vazbu na základě hospitací ve třídě nebo na základě hodnocení obsahových znalostí v průměru dvakrát větší pravděpodobnost, že ji budou považovat za užitečnou, a to bez ohledu na to, zda zpětnou vazbu dostali ještě prostřednictvím jiných metod a nezávisle na charakteristikách učitelů (tabulka II. 4.56). Ve 34 zemích a ekonomikách účastnících se šetření TALIS významně souvisí pravděpodobnost, že učitelé budou považovat zpětnou vazbu za užitečnou s tím, zda jim byla poskytnuta na základě hospitací ve třídě a ve 37 zemích a ekonomikách s hodnocením obsahových znalostí učitelů. Je zajímavé, že zpětná vazba založená na externích výsledcích studentů je učiteli zřídka považovaná za užitečnou – je tomu tak pouze v Šanghaji [Čína] a ve Švédsku.

Obrázek II. 4.14. Vztah mezi užitečnou zpětnou vazbou a počtem metod zpětné vazby (pravděpodobnost, že bude mít zpětná vazba pozitivní dopad, v závislosti na množství různých metod, na základě kterých učitelé obdrželi zpětnou vazbu)^{66 67 68 69 70 71 72}



Zdroj: OECD, TALIS 2018 Database, Table II. 4.55.

To, zda učitelé považují zpětnou vazbu za užitečnou, je také významně spojeno s jejich vnímáním kvality mezilidských vztahů s ostatními kolegy v jejich škole. Učitelé s větší pravděpodobností uvádějí, že zpětná vazba, kterou dostali, měla pozitivní dopad na jejich pedagogickou praxi, pokud pozitivně vnímají vztahy mezi kolegy, a to ve všech zemích a ekonomikách účastnících se TALIS (s výjimkou Norska), a to po kontrole charakteristik učitelů, jako je pohlaví, věk, pracovní zkušenosti učitele na současné škole a práce na plný úvazek (tabulka II. 4.57). To naznačuje, že učitelé mohou zaujímat zpětnou vazbu pozitivněji, pokud pozitivněji vnímají vztahy s ostatními kolegy.

66 Výsledky binární logistické regrese na základě odpovědí učitelů nižšího sekundárního vzdělávání.

67 Poměr šancí (odds ratio) udává míru, do jaké je vysvětlující proměnná spojena s kategoričkou výslednou proměnnou. Poměr šancí pod jednou označuje negativní asociaci; poměr šancí nad 1 znamená pozitivní asociaci; a poměr šancí jeden znamená, že neexistuje žádná asociace.

68 Analýza je omezena na podmnožinu učitelů, kteří uvádějí, že obdrželi zpětnou vazbu na své současné škole.

69 Prediktor odkazuje na počet metod zpětné vazby v rozmezí od 1 do 6 (kontinuální).

70 Kontrola následujících charakteristik učitele: pohlaví, věk, roky praxe učitele na současné škole, práce na plný úvazek.

71 Poznámka: Statisticky významné koeficienty jsou označeny tmavším tónem (viz příloha B).

72 Země a ekonomiky jsou seřazeny v sestupném pořadí podle pravděpodobnosti obdržení užitečné zpětné vazby související s množstvím různých metod, na jejichž základě učitelé obdrželi zpětnou vazbu.

Odkazy

- Ainley, J.** and **R. Carstens** (2018), "Teaching and Learning International Survey (TALIS) 2018 Conceptual Framework", *OECD Education Working Papers*, No. 187, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/799337c2-en>. [1]
- Antinluoma, M.** et al. (2018), "Schools as professional learning communities", *Journal of Education and Learning*, Vol. 7/5, pp. 76-91, <http://dx.doi.org/10.5539/jel.v7n5p76>. [7]
- Avalos-Bevan, B.** and **M. Bascopé** (2017), "Teacher informal collaboration for professional improvement: Beliefs, contexts, and experience", *Education Research International*, pp. 1-13, <http://dx.doi.org/10.1155/2017/1357180>. [43]
- Bakkenes, I., J. Vermunt** and **T. Wubbels** (2010), "Teacher learning in the context of educational innovation: Learning activities and learning outcomes of experienced teachers", *Learning and Instruction*, Vol. 20/6, pp. 533-548, <http://dx.doi.org/10.1016/j.learninstruc.2009.09.001>. [25]
- Darling-Hammond, L.** (2017), "Teacher education around the world: What can we learn from international practice?", *European Journal of Teacher Education*, Vol. 40/3, pp. 291-309, <http://dx.doi.org/10.1080/02619768.2017.1315399>. [24]
- Darling-Hammond, L.** (2000), "Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence", *Education Policy Analysis Archives*, Vol. 8/1, pp. 1-44, <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v8n1.2000>. [54]
- Desrumaux, P.** et al. (2015), "The impact of job demands, climate, and optimism on well-being and distress at work: What are the mediating effects of basic psychological need satisfaction?", *European Review of Applied Psychology*, Vol. 65/4, pp. 179-188, <http://dx.doi.org/10.1016/j.erap.2015.06.003>. [45]
- Erickson, G.** et al. (2005), "Collaborative teacher learning: Findings from two professional development projects", *Teaching and Teacher Education*, Vol. 21/7, pp. 787-798, <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2005.05.018>. [68]
- Feeney, E.** (2007), "Quality feedback: The essential ingredient for teacher success", *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, Vol. 80/4, pp. 191-198, <http://dx.doi.org/10.3200/tchs.80.4.191-198>. [62]
- Goddard, R.** et al. (2015), "A theoretical and empirical analysis of the roles of instructional leadership, teacher collaboration, and collective efficacy beliefs in support of student learning", *American Journal of Education*, Vol. 121/4, pp. 501-530, <http://dx.doi.org/10.1086/681925>. [2]
- Goddard, Y., R. Goddard** and **M. Tschannen-Moran** (2007), "A theoretical and empirical investigation of teacher collaboration for school improvement and student achievement in public elementary schools", *Teachers College Record*, Vol. 109/4, pp. 877-896, <https://www.tcrecord.org/Content.asp?contentid=12871>. [3]
- Hanushek, E.** (2010), "The Economic Value of Higher Teacher Quality", *NBER Working Paper Series*, No. 16606, National Bureau of Economic Research, Cambridge, MA, <http://dx.doi.org/10.3386/w16606>. [55]
- Hanushek, E.** and **S. Rivkin** (2010), "Generalizations about using value-added measures of teacher quality", *American Economic Review*, Vol. 100/2, pp. 267-271, <http://dx.doi.org/10.1257/aer.100.2.267>. [56]
- Hargreaves, A.** (1994), *Changing Teachers, Changing Times: Teachers' Work and Culture in the Postmodern Age*, Teachers College Press, New York, NY. [46]
- Hargreaves, A.** (1992), "Contrived collegiality: The micropolitics of teacher collaboration", in Bennett, N., M. Crawford and C. Riches (eds.), *Managing Change in Education: Individual and Organizational Perspectives*, Paul Chapman Publishing Ltd. [41]
- Hargreaves, A.** and **R. Dawe** (1990), "Paths of professional development: Contrived collegiality, collaborative culture, and the case of peer coaching", *Teaching and Teacher Education*, Vol. 6/3, pp. 227-241, [http://dx.doi.org/10.1016/0742-051X\(90\)90015-W](http://dx.doi.org/10.1016/0742-051X(90)90015-W). [47]
- Hargreaves, A.** and **M. Fullan** (2012), *Professional Capital: Transforming Teaching in Every School*, Teachers College Press, New York, NY. [37]

- Hargreaves, A.** and **M. O'Connor** (2018), "Solidarity with solidity: The case for collaborative professionalism", *Phi Delta Kappan*, Vol. 100/1, pp. 20-24, <http://dx.doi.org/10.1177/0031721718797116>. [38]
- Hattie, J.** (2009), *Visible Learning: A Synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*, Routledge, London. [57]
- He, Y., K. Lundgren** and **P. Pynes** (2017), "Impact of short-term study abroad program: Inservice teachers' development of intercultural competence and pedagogical beliefs", *Teaching and Teacher Education*, Vol. 66, pp. 147-157, <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2017.04.012>. [34]
- IBF International Consulting** (2013), *Study on Policy Measures to Improve the Attractiveness of the Teaching Profession in Europe: Volume 2 – Final Report*, Publications Office of the European Union, Luxembourg, <http://dx.doi.org/10.2766/41166>. [28]
- Ingvarson, L., M. Meiers** and **A. Beavis** (2005), "Factors affecting the impact of professional development programs on teachers' knowledge, practice, student outcomes and efficacy", *Education Policy Analysis Archives*, Vol. 13/10, pp. 1-28, <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v13n10.2005>. [63]
- Jarzabkowski, L.** (2003), "Teacher collegiality in a remote Australian school", *Journal of Research in Rural Education*, Vol. 18/3, pp. 139-144, http://jrre.vmhost.psu.edu/wp-content/uploads/2014/02/18-3_3.pdf. [44]
- Jarzabkowski, L.** (2002), "The social dimensions of teacher collegiality", *Journal of Educational Enquiry*, Vol. 3/2, pp. 1-20, <https://www.ojs.unisa.edu.au/index.php/EDEQ/article/view/538>. [36]
- Jensen, B.** and **J. Farmer** (2013), *School Turnaround in Shanghai: The Empowered-Management Program Approach to Improving School Performance*, Center for American Progress, <https://www.americanprogress.org/issues/education-k-12/reports/2013/05/14/63144/schoolturnaround-in-shanghai/>. [23]
- Jensen, B.** and **J. Reichl** (2011), "Better teacher appraisal and feedback: Improving performance", *Grattan Institute Report*, No. 2011-3 APR 2011, Grattan Institute, Melbourne, https://grattan.edu.au/wp-content/uploads/2014/04/081_report_teacher_appraisal.pdf. [61]
- Johnson, S., M. Kraft** and **J. Papay** (2012), "How context matters in high-need schools: The effect of teachers' working conditions on their professional satisfaction and their students' achievement", *Teachers College Record*, Vol. 114, pp. 1-39, <https://www.tcrecord.org/content.asp?contentid=16685>. [5]
- Johnston, W.** and **T. Tsai** (2018), "The prevalence of collaboration among American teachers: National findings from the American Teacher Panel", *Research Reports*, No. RR-2217-BMGF, RAND Corporation, Santa Monica, CA, <http://dx.doi.org/10.7249/rr2217>. [17]
- Kelchtermans, G.** (2006), "Teacher collaboration and collegiality as workplace conditions: A literature review", *Zeitschrift für Pädagogik*, Vol. 52/2, pp. 220-237. [42]
- Krammer, M.** et al. (2018), "Ways of composing teaching teams and their impact on teachers' perceptions about collaboration", *European Journal of Teacher Education*, Vol. 41/4, pp. 463-478, <http://dx.doi.org/10.1080/02619768.2018.1462331>. [19]
- Kumrow, D.** and **B. Dahlen** (2002), "Is peer review an effective approach for evaluating teachers?", *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, Vol. 75/5, pp. 238-241, <http://dx.doi.org/10.1080/00098650209603947>. [66]
- Leithwood, K., L. Leonard** and **L. Sharratt** (1998), "Conditions fostering organizational learning in schools", *Educational Administration Quarterly*, Vol. 34/2, pp. 243-276, <http://dx.doi.org/10.1177/0013161x98034002005>. [48]
- Levine, T.** and **A. Marcus** (2010), "How the structure and focus of teachers' collaborative activities facilitate and constrain teacher learning", *Teaching and Teacher Education*, Vol. 26/3, pp. 389-398, <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2009.03.001>. [12]
- Lipowsky, F.** et al. (2009), "Quality of geometry instruction and its short-term impact on students' understanding of

the Pythagorean Theorem”, *Learning and Instruction*, Vol. 19/6, pp. 527-537, <http://dx.doi.org/10.1016/j.learninstruc.2008.11.001>. [32]

Little, J. (2002), “Locating learning in teachers’ communities of practice: Opening up problems of analysis in records of everyday work”, *Teaching and Teacher Education*, Vol. 18/8, pp. 917-946, [http://dx.doi.org/10.1016/S0742-051X\(02\)00052-5](http://dx.doi.org/10.1016/S0742-051X(02)00052-5). [26]

Little, J. (1990), “The persistence of privacy: Autonomy and initiative in teachers’ professional relations”, *Teachers College Record*, Vol. 91/4, pp. 509-536, <https://www.tcrecord.org/content.asp?contentid=406>. [13]

Lomos, C., R. Hofman and R. Bosker (2011), “Professional communities and student achievement – a meta-analysis”, *School Effectiveness and School Improvement*, Vol. 22/2, pp. 121-148, <http://dx.doi.org/10.1080/09243453.2010.550467>. [8]

Lortie, D. (1975), *School Teacher: A Sociological Inquiry*, University of Chicago Press, Chicago, IL. [29]

Marks, H. and S. Printy (2003), “Principal leadership and school performance: An integration of transformational and instructional leadership”, *Educational Administration Quarterly*, Vol. 39/3, pp. 370-397, <http://dx.doi.org/10.1177/0013161X03253412>. [49]

Ministère de l’Éducation nationale, de l’Enseignement supérieur et de la Recherche (2015), *Educational priority - A Government programme to cut the impact of social inequalities*, Ministère de l’Éducation nationale, de l’Enseignement supérieur et de la Recherche, https://cache.media.eduscol.education.fr/file/dossiers/39/1/EDUCATIONAL_PRIORITE_527796_759391.pdf. [51]

Nease, A., B. Mudgett and M. Quiñones (1999), “Relationships among feedback sign, self-efficacy, and acceptance of performance feedback.”, *Journal of Applied Psychology*, Vol. 84/5, pp. 806-814, <http://dx.doi.org/10.1037/0021-9010.84.5.806>. [69]

Novotný, P., M. Pol, L. Hloušková, B. Lazarová a M. Sedláček (2011). Škola jako komunita profesního učení. In Kaščák, Ondrej, Pupala, Branislav. Škola - statický element v sociálnej dynamike. Bratislava: Iura Edition, 2011. s. 248-253. ISBN 978-80-8078-459-1.

Nusche, D. et al. (2016), *OECD Reviews of School Resources: Austria 2016*, OECD Reviews of School Resources, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264256729-en>. [31]

O’Donnell, R. and G. White (2005), “Within the accountability era: Principals’ instructional leadership behaviors and student achievement”, *NASSP Bulletin*, Vol. 89/645, pp. 56-71, <http://dx.doi.org/10.1177/019263650508964505>. [50]

OECD (2019), “How teachers and schools innovate: New measures in TALIS 2018”, *Teaching in Focus*, No. 26, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/71101b69-en>. [33]

OECD (2019), *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*, TALIS, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>. [18]

OECD (2014), *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*, TALIS, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264196261-en>. [14]

OECD (2014), *Teachers’ Pedagogical Knowledge and the Teaching Profession: Background Report and Project Objectives*, OECD, Paris, http://www.oecd.org/education/ceri/Background_document_to_Symposium_ITEL-FINAL.pdf. [67]

OECD (2013), *Synergies for Better Learning: An International Perspective on Evaluation and Assessment*, OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264190658-en>. [53]

OECD (2012), “Preparing teachers to deliver 21st-century skills”, in *Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century: Lessons from around the World*, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264174559-4-en>. [10]

OECD (2009), *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*, TALIS, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264068780-en>. [15]

OECD/The World Bank (2015), *OECD Reviews of School Resources: Kazakhstan 2015*, OECD Reviews of School Resources, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264245891-en>. [52]

Ostovar-Nameghi, S. and **M. Sheikahmadi** (2016), "From teacher isolation to teacher collaboration: Theoretical perspectives and empirical findings", *English Language Teaching*, Vol. 9/5, pp. 197-205, <http://dx.doi.org/10.5539/elt.v9n5p197>. [30]

Reeves, P., W. Pun and **K. Chung** (2017), "Influence of teacher collaboration on job satisfaction and student achievement", *Teaching and Teacher Education*, Vol. 67, pp. 227-236, <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2017.06.016>. [4]

Rivkin, S., E. Hanushek and **J. Kain** (2005), "Teachers, schools, and academic achievement", *Econometrica: Journal of the Econometric Society*, Vol. 73/2, pp. 417-458, <https://doi.org/10.1111/j.1468-0262.2005.00584.x>. [58]

Rockoff, J. (2004), "The impact of individual teachers on student achievement: Evidence from panel data", *American Economic Review*, Vol. 94/2, pp. 247-252, <http://dx.doi.org/10.1257/0002828041302244>. [59]

Ronfeldt, M. et al. (2015), "Teacher collaboration in instructional teams and student achievement", *American Educational Research Journal*, Vol. 52/3, pp. 475-514, <http://dx.doi.org/10.3102/0002831215585562>. [16]

Rowe, K. (2003), "The importance of teacher quality as a key determinant of students' experiences and outcomes of schooling", in Meiers, M. (ed.), *ACER Research Conference 2003: Building Teacher Quality: What Does the Research Tell Us?*, Melbourne, 19-21 October 2003, Australian Council for Educational Research, https://research.acer.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1001&context=research_conference_2003. [60]

Rundstrom Williams, T. (2005), "Exploring the impact of study abroad on students' intercultural communication skills: Adaptability and sensitivity", *Journal of Studies in International Education*, Vol. 9/4, pp. 356-371, <http://dx.doi.org/10.1177/1028315305277681>. [35]

Rutter, M. (2000), "School effects on pupil progress: Research findings and policy implication", in Smith, P. and A. Pellegrini (eds.), *Psychology of Education: Major Themes*, Falmer Press, London. [39]

Rutter, M. and **B. Maughan** (2002), "School of effectiveness findings 1979-2002", *Journal of School Psychology*, Vol. 40/6, pp. 451-475, [http://dx.doi.org/10.1016/S0022-4405\(02\)00124-3](http://dx.doi.org/10.1016/S0022-4405(02)00124-3). [40]

Shachar, H. and **H. Shmuelewitz** (1997), "Implementing cooperative learning, teacher collaboration and teachers' sense of efficacy in heterogeneous junior high schools", *Contemporary Educational Psychology*, Vol. 22/1, pp. 53-72, <http://dx.doi.org/10.1006/ceps.1997.0924>. [6]

Spillane, J., M. Shirrell and **M. Hopkins** (2016), "Designing and deploying a professional learning community (PLC) organizational routine: Bureaucratic and collegial arrangements in tandem", *Les dossiers des sciences de l'éducation* 35, pp. 97-122, <http://dx.doi.org/10.4000/dse.1283>. [9]

Steinberg, M. and **L. Sartain** (2015), "Does teacher evaluation improve school performance? Experimental evidence from Chicago's Excellence in Teaching Project", *Education Finance and Policy*, Vol. 10/4, pp. 535-572, http://dx.doi.org/10.1162/EDFP_a_00173. [64]

Stosich, E. (2016), "Building teacher and school capacity to teach to ambitious standards in high-poverty schools", *Teaching and Teacher Education*, Vol. 58, pp. 43-53, <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2016.04.010>. [22]

Taylor, E. and **J. Tyler** (2012), "The effect of evaluation on teacher performance", *American Economic Review*, Vol. 102/7, pp. 3628-3651, <http://dx.doi.org/10.1257/aer.102.7.3628>. [65]

Vangrieken, K. et al. (2015), "Teacher collaboration: A systematic review", *Educational Research Review*, Vol. 15, pp. 17-40, <http://dx.doi.org/10.1016/j.edurev.2015.04.002>. [11]

Vangrieken, K. et al. (2013), "Team entitativity and teacher teams in schools: Towards a typology", *Frontline Learning Research*, Vol. 1/2, pp. 86-98, <http://dx.doi.org/10.14786/flr.v1i2.23>. [21]

Villa, R. et al. (eds.) (2008), *A Guide to Co-teaching: Practical Tips for Facilitating Student Learning, Second Edition*, Corwin Press, Thousand Oaks, CA. [20]

Warwick, P. et al. (2016), "Connecting observations of student and teacher learning: An examination of dialogic processes in Lesson Study discussions in mathematics", *ZDM - Mathematics Education*, Vol. 44, pp. 555-569, <http://dx.doi.org/10.1007/s11858-015-0750-z>. [27]

Kapitola 5: Posílení postavení učitelů a vedoucích pracovníků škol

Vedení (*leadership*) školy má významný dopad na výsledky učení studentů, protože je potřeba si uvědomit, že efektivní vzdělávací prostředí je formováno zejména prostřednictvím cíleného vedení a dalších činností / aktivit vedení škol a učitelů. Aby však učitelé a vedoucí pracovníci škol mohli realizovat aktivity, které by mohly mít pozitivní dopad na výkon jejich povolání, musí disponovat nezbytnými pravomocemi pro přijímání relevantních rozhodnutí. Kapitola 5 se zaměřuje na popis úrovně autonomie a vedení škol. V úvodu kapitoly jsou identifikovány úkoly, při jejichž vykonávání hrají školy významnou úlohu. Následně je analyzována distribuce odpovědnosti za plnění nejrůznějších úkolů v rámci školy. V závěru kapitoly je popsán výskyt různých typů vedení školy.

Hlavní zjištění

- Z výpovědi ředitelů škol víme, že v zemích OECD, které participovaly na šetření TALIS 2018, mělo minimálně 70 % škol pod kontrolou přijímání učitelů (*hiring practices*), rozhodování o využití finančních prostředků z rozpočtu v rámci školy (*budget allocation within the school*), stanovení kázeňských zásad (*establishing student disciplinary policies*), přijímání studentů (*admission policies*) a volbu výukových materiálů (*selection of learning materials*).
- Významné procento ředitelů v zemích OECD má odpovědnost za většinu úkolů realizovaných v jejich školách (v průměru 63 %). V případě soukromých škol je toto procento ještě podstatně vyšší (v průměru 79 %).
- Pouze 42 % ředitelů uvedlo, že se učitelé významně podílejí na rozhodování o záležitostech školy. Nicméně podle více než poloviny ředitelů mají učitelé významnou odpovědnost za volbu výukových materiálů a rozhodování o nabídce předmětů a seminářů.
- Přibližně polovina ředitelů říká, že ve své škole kromě tradičnějších administrativních činností souvisejících s řízením školy vykonávají i roli *pedagogických lídrů* (*instructional leader*)¹ a tráví čas tvorbou a koordinací kurikula, vzdělávání, zapojováním zúčastněných stran do rozhodování školy a budováním školní kultury založené na podpoře a spolupráci.
- Více než 90 % učitelů se domnívá, že disponují vysokou úrovní profesní autonomie při výběru vyučovacích metod, hodnocení výsledků studentů ve vzdělávání, ukázkování studentů a určování množství domácích úkolů, které zadávají. O něco méně (84 %) učitelů uvedlo rovněž vysokou úroveň profesní autonomie při

¹ Pro potřeby tohoto textu budeme anglický termín *instructional leadership* překládat jako *pedagogické vedení*, protože tento termín má velmi blízko k definici *pedagogického vedení* tak, jak je uvedena Zatloukalem (2015, in Lazarová a kol. 2015, s. 5), viz aktivity *pedagogického vedení „mají explicitně na zřeteli primární účel školní existence, tedy učení žáků a aktivity učitelů, které jej podporují“*. Anglický termín *instructional leader* budeme pro potřeby tohoto textu překládat jako *pedagogický lídr*.

určování obsahu předmětu či semináře. Přitom větší profesní autonomie učitelů je dávana do souvislostí s jejich vyšší tendencí ke spolupráci s kolegy a k inovacím ve výuce, stejně tak jako s jejich sebedůvěrou (*self-efficacy*), spokojeností v práci (*job satisfaction*) a nižší úrovni stresu (*stress levels*).

- Více než 90 % ředitelů uvedlo, že jejich učitelé přebírají odpovědnost za akademické klima školy² (*school's academic climate*) a zlepšují akademické výsledky svých studentů.
- V zemích OECD si pouze 14 % učitelů myslí, že si tvůrci politik v jejich zemi/regionu cení jejich názorů, a pouze 24 % učitelů je přesvědčeno, že mohou ovlivnit vzdělávací politiku (*education policy*).

Terminologické okénko

V poslední době se v souvislosti se školou mluví o konceptu **řízení školy**, **vedení školy** a **správě školy**. Rozdíly mezi jednotlivými koncepty jsou v odborné literatuře často diskutovány. Například Pol (2007) upozorňuje na skutečnost, že se z původně univerzálně používaného konceptu označovaného jako *řízení školy*, vydělil koncept *vedení školy*. Lze tedy identifikovat tři základní skupiny činností vedoucích pracovníků školy:

- **řízení školy** (*school management*) – zaměřuje se především na zvládání každodenních záležitostí školy;
- **vedení školy** (*school leadership*) – zaměřuje se na rozvoj školy a její směřování;
- **správa školy** (*school governance*) – jejím smyslem je dohled nad základním směřováním školy, dohled na způsob, jakým je škola řízena a vedena.

Tabulka 1: Vedení, řízení, správa školy

Český termín	Anglický termín	Teoretické zázemí	Základní pojmy	Hlavní aktéři	Podstata
Vedení školy	School leadership	Škola jako zevnitř se rozvíjející dynamická jednotka	Vize, rozvoj, strategie, budoucnost	Převážně zaměstnanci školy	Vedení školy směrem k lepší kvalitě
Řízení školy	School management	Škola jako spolehlivě fungující organizační jednotka	Řád, systém, struktura, organizace, operativa, dnešek	Převážně zaměstnanci školy	Zajišťování podmínek pro realizaci snah vést školu směrem k lepší kvalitě
Správa školy	School governance	Škola jako místo realizace zájmů širokého spektra (převážně vnějších) skupin	Celkový chod – v každodennosti i strategickém směřování	Zástupci rodičů a dalších místních zájmových skupin, učitelů, někdy i věkem dospělých žáků ⁶	Dohled nad vedením i řízením školy

Zdroj: Pol (2007)

2 Poznámka: Klima školy bývá často popisováno pomocí čtyř hlavních dimenzí – bezpečnost, výuka a učení (akademické klima), vztahy a životní prostředí. Akademické klima školy tedy představuje část klimatu školy související s výukou a učením.

Jak uvádí Pol (2007): „jde tedy o tři skupiny vzájemně souvisejících činností různého obsahu a poslání. Ve školách by měly mít místo rozvojové aktivity vedení opírající se o stabilizující aktivity řízení a kotvené aktivitami správy.“ (Pol, 2007, s. 2015).

Úvod do kapitoly

Vedení (*leadership*) je jedním z nejdůležitějších faktorů na úrovni školy ovlivňujících sociálně osobnostní rozvoj studentů a jejich vzdělávací výsledky (Chapman et al., 2016 [1]; Hallinger, 2018 [2]; Marzano, Waters a McNulty, 2005 [3]). Spolu s autonomií (*autonomy*)³ a správou školy (*governance*) je vedení identifikováno jako klíčová páka sloužící k profesionalizaci škol (Guerrero, 2017 [4]). Tato výzkumná zjištění jsou v souladu se závěry Rady Evropské unie ze dne 26. listopadu 2009: „Efektivní vedení školy je klíčovým faktorem při formování kvalitního prostředí pro výuku a učení, při zvyšování aspirací a poskytování podpory studentům, rodičům a zaměstnancům, a tedy při zvyšování úspěchů studentů ve vzdělávání.“ (Evropská unie, 2009 [5]).

Prostřednictvím efektivního vedení mohou školy vytvářet podpurná vzdělávací prostředí (*supportive learning environments*), ve kterých mohou učitelé rozvíjet své výukové metody a efektivně se zapojovat do učení svých studentů (Hallinger, 2011 [6]; Muijs, 2011 [7]). V průběhu let se vnímání toho, co má být považováno za součást vedení, vyvíjelo a proměňovalo. V současném pojetí se pod vedením rozumí řada dílčích aktivit / úkolů (např. stanovování cílů, zajištění odpovídajícího profesního rozvoje, přijetí vhodných opatření pro tvorbu a koordinaci kurikula, zdokonalování výukových metod apod.), a to aniž by se ze zřetele ztratily samotné manažerské aspekty vedení školy⁴ (Ainley a Carstens, 2018 [8]; OECD, 2016 [9]; Urick and Bowers, 2014 [10]). Výsledky výzkumu však ukazují, že se spíše než roztržitěná vize konkrétních prvků vedení jeví jako mnohem efektivnější holistický přístup jednoduše označovaný jako „vedení pro učení“ (*leadership for learning*)⁵ zahrnující všechny výše uvedené komponenty leadershipu v jeden celek⁶ (Hallinger, 2011 [6]; Hallinger a Heck, 2010 [11]; OECD, 2016 [9]).

Nicméně aby se školy mohly účinně zapojit do rolí spojených s vedením, musí disponovat potřebnou autonomií v rozhodování o aspektech, které se týkají jejich každodenního provozu (OECD, 2017 [12]). Rozhodující složkou profesionality ředitelů a učitelů škol je mít možnost činit relevantní rozhodnutí, respektive mít pravomoc záležitosti související se vzděláváním v dané škole samostatně posoudit a rozhodnout o nich (Hargreaves a Fullan, 2012 [13]). Klíčovým důvodem pro posílení autonomie škol je skutečnost, že školy disponují vzdělanými

3 Poznámka: Podle Pola (2007) se požadavek na profesní autonomii škol začal vyvíjet postupně, především pak od druhé poloviny 90. let v souvislosti s vizi škol jako zevnitř se rozvíjejících organizací, které mají dlouhodobou koncepci a vizi, kterou naplňují.

4 Poznámka: podle Pola (2007, s. 2015): „...početné snahy o vymezení konceptu vedení nevedou k jednotnosti. Procesy vedení jsou však typicky spojovány se zaměřením na změny a pohyb v organizaci, vizi, misi a hodnoty, strategické záležitosti, transformaci, orientaci na výsledky, cíle a lidi.“

5 Poznámka: Vedení pro učení (*leadership for learning*) má podle Dvořáka (2011, s. 22) ještě více než pedagogické vedení akcentovat učícího se jedince, kterým může být dítě i dospělý ve škole, a samotný proces učení. „Tento důraz na učení všech členů školní komunity, na učení učitelů vedoucí k lepšímu učení žáků, sblíží koncept pedagogického vedení s představou školy jako učící se organizace“ (Pol, 2007a, in Dvořák, 2011, s. 22).

6 Poznámka: Podle Pola (2007, in Dvořák, Trunda): „Charakter práce ředitele se proměnil od pedagogického vedoucího školy ke komplexnímu manažerovi.“

odborníky se znalostmi a zkušenostmi k tomu, aby mohli činit rozhodnutí týkající se personálního obsazení, hodnocení a kurikula (OECD, 2018 [14]). Ačkoli samostatná autonomie škol v rozhodování není dostačujícím faktorem k zajištění efektivního vedení, je nezbytným krokem k jeho dosažení.

Vedoucí pracovníci škol jsou, vzhledem k vedoucí a strategické roli, která je jim ve škole přisuzována, pochopitelně ti, od nichž se očekává, že převezmou vůdčí roli ve vedení školy (Ainley a Carstens, 2018 [8]). Očekává se, že překročí svoji tradiční roli administrátorů a zaujmou vedoucí pozice (Grissom a Loeb, 2011 [15]; OECD, 2016 [9]). Vnímání ředitelů jako vedoucích pracovníků škol jim přisuzuje schopnosti předávat vize ke zdokonalování školy a motivovat učitele k tomu, aby z jejich práce měli prospěch všichni studenti (Hallinger a Heck, 2010 [16]).

Nicméně schopnost ředitelů angažovat učitele zároveň učitelům poskytuje konkrétní příležitosti k tomu, aby se podíleli na vedoucí úloze (*teacher leadership*), viz (Harris a Muijs, 2004 [17]). Tento koncept odkazuje na příležitosti a schopnosti učitelů stát se vůdci, a to nejen v rámci své třídy, ale i mimo vyučování, například prostřednictvím spolupráce se svými kolegy na zlepšení fungování školy. Zásadním předpokladem pro to, aby byly hlasy učitelů slyšeny a jejich názory implementovány, je ovšem profesní autonomie v jejich práci (Johnson a Donaldson, 2007 [18]). Přitom profesní autonomie učitelů je chápána jako schopnost učitelů rozhodovat v oblastech konkrétně souvisejících s jejich prací (Hargreaves a Fullan, 2012 [13]). Uznání a podpora profesní autonomie učitelů je zásadním krokem při budování školy, která podporuje zapojení všech pracovníků školy do vedení a jejich směřování ke stejnému cíli (Scribner a kol., 2007 [19]).

Kapitola 5 se zaměřuje na problematiku vedení a profesní autonomii ředitelů / vedoucích pracovníků i učitelů. Tím, že je vedení a profesní autonomie ředitelů i učitelů diskutována v rámci stejné kapitoly, umožňuje efektivně poukázat na jejich vzájemnou provázanost a prozkoumat, jak úzce spolu souvisejí.

Posílení rozhodovacích pravomocí školy

Rozhodování na úrovni školy je zásadní pro poskytování kvalitního a kontextově-relevantního vzdělávání (*context-pertinent education*). Debaty o tom, kolik by školy měly mít autonomie, a ve kterých oblastech se autonomie škol v posledních desetiletích zvýšila, se zdají být čím dál častější (OECD, 2017 [12]). OECD zpráva zaměřená na politiky evaluace a hodnocení, uvádí, že „Existuje obecný mezinárodní trend směřující k přenesení odpovědnosti za správu rozpočtu, personální zabezpečení, obsah vzdělávání, poskytování vzdělávání a proces a organizaci vzdělávání na místní úroveň včetně samotných škol“ (OECD, 2013, s. 45 [20]). Argumentem pro podporu autonomie škol je skutečnost, že zaměstnanci škol mají lepší příležitosti k tomu, aby přizpůsobili své fungování požadavkům a potřebám studentů a místních komunit (Hanushek, Link a Woessmann, 2013 [21]). Školy jsou považovány za instituce, které mají kvalifikované odborníky, kteří jsou obeznámeni s potřebami komunit a svých studentů a jsou schopné přijmout příslušná rozhodnutí týkající se jejich fungování. Rozhodování o záležitostech školy mimo školu (například národními, místními nebo regionálními orgány) může být školou vnímáno jako vynucování a může být v rozporu s potřebami daných škol (Caldwell a Spinks, 2013 [22]).

Nicméně zvýšená autonomie škol bývá obvykle provázána posílením monitorování ze strany místních (vzdělávacích) úřadů (OECD, 2013 [20]). Vyšší míra autonomie na úrovni školy by totiž bez potřebné podpory a monitorování mohla vést k nízkému výkonu školy a k nerovnostem ve výsledcích vzdělávání (OECD, 2016 [24]). Proto je důležitá odpovědnost místních úřadů nebo národních úřadů za personální zajištění, sestavování rozpočtu, provádění hodnocení a vytváření koncepcí kurikula. Kromě toho, pokud by školy, kromě svých standardních činností, řešily problémy, které mohou lépe řešit místní nebo národní orgány, mohlo by to vést k jejich dalšímu přetěžování. Mezinárodní šetření ukázala, že v několika zemích, ve kterých bylo více pravomocí vloženo na nižší úrovně řízení (školy), bylo toto zpravidla doprovázeno rozhodnutími na centrálních úrovních (okresy, regiony nebo státy), které v těchto případech měly silnější vliv například na stanovení standardů, kurikula a hodnocení (OECD, 2018 [25]) s cílem dosažení určité rovnováhy, tím, že budou určeny činnosti, u nichž má škola lepší schopnost reagovat, a činnosti, nad kterými si místní, regionální nebo národní orgány ponechávají dohled, aby byla garantována kvalita celého systému.

Distribuce odpovědnosti mezi školami a aktéry mimo školu

Následující část textu popisuje, jak je odpovědnost za rozhodování o celé řadě témat souvisejících se školami distribuována mezi školy a / nebo relevantní aktéry mimo školu (*out-of-school actors*). Je však potřeba upozornit, že rozhodovací procesy jsou významným způsobem ovlivňovány a limitovány širšími politickými rámci, jako jsou národní předpisy a standardy (OECD, 2018 [14]; OECD, 2017 [12]; OECD, 2016 [9]; OECD, 2005 [26]). Například personální politika škol je běžně formována širšími politikami zaměstnanosti ve veřejném sektoru v daných zemích a institucemi trhu práce, jako jsou obecně odbory (*trade unions*) či specificky učitelské odbory (*teacher unions*) (OECD, 2018, s. 23 [14]). V některých vzdělávacích systémech navíc legislativní dokumenty stanoví, že některá rozhodnutí, například o výši rozpočtu školy, jsou přijímána primárně úřady mimo školu (OECD, 2016 [9]). Z výše uvedených důvodů je vhodné výsledky prezentované v této části textu interpretovat s ohledem na to, že mohou být odrazem regulace na systémové úrovni (*system-level regulation*).

V rámci šetření TALIS 2018 byli ředitelé škol požádáni, aby uvedli, kteří aktéři⁷ mají v jejich škole významnou⁸ odpovědnost za plnění různých úkolů / činností souvisejících se školou. Úkoly byly rozděleny do čtyř skupin: (1) *personální*; (2) *rozpočet*; (3) *politika školy*; a (4) *kurikulum a metody výuky*. Přitom pro účely této studie byla za *autonomní* považována škola, ve které přebírali významnou odpovědnost za plnění sledovaných úkolů výhradně aktéři v samotné škole (tj. ředitel školy a / nebo ostatní členové vedení školy a / nebo učitelé školy a / nebo správní rada školy (*school governing board*))⁹. Za *ne-autonomní* byla považována škola, ve které byla významná odpovědnost za daný úkol přisuzována výhradně místním samosprávám / regionům nebo národním / federálním

7 Ředitelé mohli zvolit některé z uvedených možných aktérů: „ředitel“; „ostatní členové vedení školy“; „učitelé“; „správní rada školy“; a „místní-obecní / regionální / státní nebo národní / federální úřad“.

8 Použití výrazu „významný“ se nevztahuje na statistické vlastnosti výsledků, ale na formulaci použitou v dotazníku pro ředitele.

9 Za správu školy je přímo odpovědná správní rada školy. Rada může být složená z jedinců zcela mimo školu, nebo v ní mohou být zastoupeni zaměstnanci a studenti školy. Správní rada školy je obvykle (ale ne vždy) pouze správní radou dané konkrétní školy (tj. nejedná se tedy například o školní radu školského distriktu nebo okresu). Složení a odpovědnosti správní rady školy se v jednotlivých zemích značně liší (OECD, 2016 [24]). Analýza OECD však důsledně považuje správní rady škol za orgán, který přispívá k autonomii školy.

úřadům. Za školu se *smíšenou autonomií* byla považována škola, ve které významná odpovědnost spočívala jak na aktérech školy (tj. ředitel, další členové vedení školy, učitelé nebo správní rada školy), tak místních samospráv / regionech nebo národních / federálních úřadech¹⁰.

V rámci šetření TALIS bylo zjišťováno, kteří aktéři nesou významnou **odpovědnost za personální záležitosti školy** (*staffing*). Ředitelé škol byli požádáni, aby uvedli, kteří aktéři nesou významnou zodpovědnost za dva klíčové úkoly, které spadají do personální agendy, a to (1) jmenování nebo přijímání učitelů (*appointing or hiring teachers*) a (2) dočasné či trvalé propouštění učitelů ze zaměstnání (*dismissing or suspending teacher from employment*). Bylo identifikováno, že v zemích OECD¹¹ v průměru velké procento ředitelů disponuje významnou odpovědností za rozhodování o personálním obsazení, respektive 70 % ředitelů uvedlo, že mají významnou autonomii v rozhodování o jmenování nebo přijímání učitelů a 62 % v dočasném či trvalém propouštění učitelů ze zaměstnání, viz obrázek II. 5.1, tabulka II. 5.1. Méně než 10 % škol lze v tomto ohledu charakterizovat jako školy se smíšenou autonomií (tj. odpovědnost za personální záležitosti škola sdílí s úřady mimo školu). Jinými slovy, u přibližně 90 % škol nese odpovědnost za personální zajištění buď výhradně škola, nebo výhradně úřady mimo školu.

Mezi jednotlivými zeměmi však existují významné rozdíly v odpovědnosti škol za rozhodnutí týkající se personálního zabezpečení chodu instituce (tabulka II. 5.1). Z dat vyplývá, že v Albertě (Kanada), Bulharsku, České republice, Dánsku, Estonsku, Vlámském společenství v Belgii, na Islandu, Litvě, Nizozemsku, na Novém Zélandu, v Ruské federaci, na Slovensku a ve Švédsku disponuje více než 95 % škol autonomií v rozhodování o jmenování nebo přijímání učitelů, zatímco v Kolumbii, Francii, Japonsku, Saúdské Arábii a Turecku má v této oblasti autonomii méně než 25 % škol. V Turecku a Saúdské Arábii je míra autonomie škol v dané oblasti obzvláště velmi nízká, pouze v 9 % škol v Turecku a 4 % škol v Saúdské Arábii rozhoduje o jmenování nebo přijímání učitelů výhradně škola.

Tyto výsledky korespondují se zjištěními uvedenými v mezinárodních zprávách OECD, a to, že se jednotlivé školské systémy značně liší v míře rozhodování o personálních záležitostech školy (OECD, 2018 [14]). Přitom různá šetření naznačují, že vyšší autonomie škol v personální oblasti může pomoci zabránit nesprávnému umístění učitelů do škol (*misallocations*) a může pomoci lépe sladit potřeby učitelů s potřebami škol. Nicméně zvyšování autonomie škol v této oblasti paralelně zvyšuje náklady spojené s náborem a managementem a může vést k větším rozdílům v kvalifikaci zaměstnanců mezi různými školami (*disparities in staff qualifications among schools*). Z výše uvedeného vyplývá, že efektivní alokace učitelů závisí nejen na autonomii školy v dané oblasti, ale také na preferencích učitelů, motivačních programech a charakteristikách nabídek a poptávek na trhu práce učitelů (*teachers' labour market*) (OECD, 2019 [23]).

¹⁰ Pojem „autonomie školy“ se pro potřeby této kapitoly omezuje na představy ředitelů o významné odpovědnosti školy za rozhodování v dané oblasti, ovšem v odborné literatuře se při analýzách autonomie škol obvykle berou v úvahu ještě další aspekty (viz např. Hanushek, Link a Woessmann, 2013 [21]; OECD, 2016 [24]; Whitty, 1997 [71]). Dotazník TALIS však neposkytuje podrobnější údaje, aby bylo možné poskytnout komplexní analýzu autonomie škol.

¹¹ Průměr OECD odpovídá aritmetickému průměru za země a ekonomiky OECD, které se účastnily šetření TALIS, a za které jsou k dispozici relevantní údaje.

Další zkoumanou oblastí, která byla sledována, bylo **rozhodování o rozpočtu školy** (*budget*). V rámci šetření TALIS 2018 ředitelé škol uváděli, kteří aktéři mají významnou odpovědnost za tři úkoly související s rozhodováním o rozpočtu školy, a to: (1) stanovení nástupních platů učitelů (*establishing teachers' starting salaries*)¹²; (2) rozhodování o zvýšení platů učitelů (*determining teachers' salary increases*); (3) rozhodování o využití finančních prostředků z rozpočtu v rámci školy (*deciding on budget allocations within the school*). Bylo identifikováno, že školy zpravidla nedisponují významnou pravomocí rozhodovat o rozpočtu školy. V rámci zemí OECD zhruba 59 % škol nemá významnou pravomoc určovat nástupní platy učitelů a 58 % škol ani zvyšovat platy učitelů. (obrázek II. 5.1, tabulka II. 5.1). Tyto výsledky jsou očekávané, protože stanovování nástupních platů učitelů je obvykle součástí legislativních opatření místních nebo národních úřadů (OECD, 2019 [23]). Nicméně se zdá, že školy mají větší pravomoc v rozhodování o využití finančních prostředků z rozpočtu v rámci škol. V zemích OECD má v této oblasti autonomii v průměru 71 % škol (obrázek II. 5.1, tabulka II. 5.1). Přitom v Albertě (Kanada), Kolumbii, České republice, Dánsku, Vlámském společenství Belgie, Francii, Gruzii, Itálii, Koreji, Nizozemsku a na Novém Zélandu lze více než 90 % škol považovat za autonomní v dané oblasti. Naproti tomu existují země, kde více než polovina škol není v této věci autonomní – nejvíce ne-autonomních škol je v Saúdské Arábii (80 %), Maďarsku (59 %), Rumunsku (59 %), Turecku (59 %) a ve Vietnamu (55 %) (tabulka II. 5.1).

Třetí zkoumanou oblastí je právo různých aktérů **rozhodovat o politikách školy** (*school policies*). Ředitelé školy v rámci šetření TALIS 2018 uváděli, kdo disponuje významnou odpovědností za rozhodování související s politikami školy, a to za tři konkrétní úkoly (1) rozhodování o přijetí studentů do školy (*approving students for admission to the school*), stanovení zásad pro hodnocení studentů (*establishing student assessment policies*)¹³ a stanovení zásad pro hodnocení chování žáků a kázeňských opatření (*establishing student disciplinary policies and procedures*). Zdá se, že v této oblasti mají školy zpravidla velké rozhodovací pravomoci. V zemích OECD lze minimálně 58 % škol považovat v těchto oblastech za autonomní. To platí zejména pro stanovování zásad pro hodnocení chování žáků a kázeňských opatření (87 %), přijímání studentů (74 %), ale i hodnocení studentů (58 %) (obrázek II. 5.1, tabulka II. 5.1). Nicméně rozdíly mezi jednotlivými zeměmi jsou značné. Například v České republice, Itálii, Koreji, Nizozemsku, na Slovensku, Slovinsku a Vietnamu více než 95 % škol disponuje autonomií ve stanovování kázeňských opatření, zatímco méně než polovina škol má v této oblasti autonomii v Norsku, Saúdské Arábii a Spojených arabských emirátech. Výsledky jsou zvláště nízké pro Saúdskou Arábii, kde pouze 9 % ředitelů uvedlo, že jejich škola je v těchto otázkách autonomní.

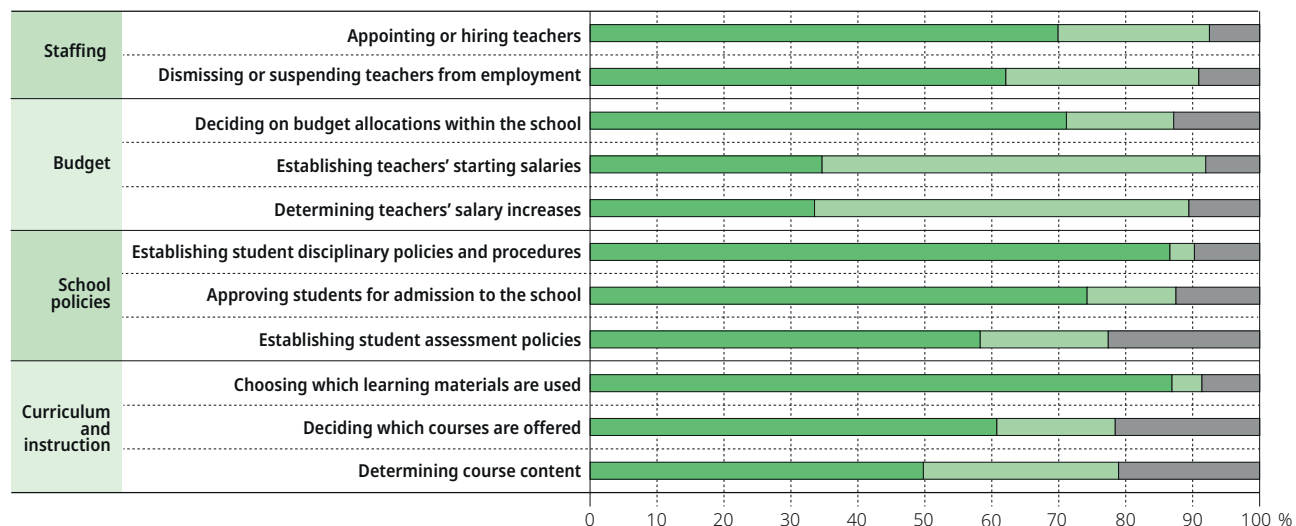
Relativně velké rozdíly mezi jednotlivými zeměmi lze sledovat také v případě stanovování pravidel pro hodnocení studentů. V zemích OECD v průměru 58 % škol vykazuje autonomii v dané oblasti. Mezi tři země s nejvyšším podílem škol, které mají v dané oblasti autonomii, patří Estonsko (92 %), Vlámské společenství Belgie (91 %) a Česká republika (86 %). Naopak mezi tři země s nejvyšším podílem ne-autonomních škol patří Saúdská Arábie (92 %), Vietnam (69 %) a Turecko (65 %). Mezi země s nejvyšším podílem smíšeně autonomních škol patří Singapur (52 %), Alberta (Kanada) (40 %), Francie (40 %) a Lotyšsko (40 %). Existence vysokého podílu škol, které nemají v dané oblasti autonomii, může ukazovat na tendenci dedikovat odpovědnost za hodnocení

¹² Poznámka: V českém dotazníku pro ředitele je otázka na platy postavena širěji: *Stanovení nástupních platů učitelů, včetně platového výměru.*

¹³ V rámci české verze ředitelského dotazníku šetření TALIS byla otázka na hodnocení položena širěji: *stanovení zásad pro hodnocení žáků, včetně hodnocení na národní či krajské úrovni.*

Obrázek II. 5.1. Autonomie školy (výsledky založené na odpovědích ředitelů nižších středních škol (průměr OECD-30))^{14 15 16 17}

■ Percentage of principals who report that their school has an autonomous status¹ for the following tasks
 ■ Percentage of principals who report that their school has a non-autonomous status² for the following tasks
 ■ Percentage of principals who report that their school has a mixed-autonomous status³ for the following tasks



Zdroj: OECD, TALIS 2018 Database, Table II. 5.1.

na specializované agentury. Obvykle se jedná o místní nebo národní agentury zabývající se hodnocením a sledováním pokroku ve vzdělávání (OECD, 2013, s. 37 [20]). Je-li v zemi vysoký podíl tzv. smíšeně autonomních škol, může tato skutečnost odrážet vyvážený přístup k hodnocení. V rámci takového přístupu mají školy významnou odpovědnost za provádění hodnocení, zatímco orgány mimo školy implementují opatření k zajištění kvalitních výsledků ve vzdělávání.

Čtvrtou sledovanou oblastí je **zodpovědnost za kurikulum a vzdělávání** (*curriculum and instruction*) a koresponduje s obsahovým zaměřením vzdělávání, školou nabízenými vyučovacími předměty, jejich obsahovém zaměřením a používaných učebnic. Ačkoli je důležité, aby i do těchto rozhodnutí byly zapojeny úřady mimo školu (*out-of-school authorities*), vedoucí pracovníci škol a učitelé mohou díky každodenním interakcím se studenty lépe chápat jejich potřeby. Určitá míra autonomie škol je tedy v této oblasti více než žádoucí (Hargreaves a Fullan, 2012 [13]). V rámci zemí OECD uvedla relativně velká část ředitelů, že jejich škola disponuje významnou odpovědností za plnění tří úkolů souvisejících s danou problematikou, a to: (1) volbu výukových materiálů (*choosing*

14 Škola je považována za *autonomní*, když významnou odpovědnost přebírá výhradně alespoň jeden z následujících subjektů: ředitel, ostatní členové vedení školy, učitelé, kteří nejsou členy vedení školy nebo správní rada školy.

15 Škola je považována za *ne-autonomní*, když významnou odpovědnost přebírá výhradně místní / regionální / státní / národní / federální úřad.

16 Škola je považována za *smíšeně autonomní*, když významnou odpovědnost přebírá místní / regionální / státní / národní / federální úřad a alespoň jeden z následujících subjektů: ředitel, ostatní členové vedení školy, učitelé, kteří nejsou součástí vedení školy nebo správní rady školy.

17 Hodnoty jsou seskupeny podle odpovědnosti školy a v každé skupině jsou seřazeny v sestupném pořadí podle procenta ředitelů nižších středních škol, kteří uvedli, že jejich škola má pro výše uvedené úkoly autonomní status.

which learning materials are, used); (2) rozhodování o nabídce předmětů a seminářů (*deciding which courses are offered*); (3) určování obsahu předmětu či semináře (*determining course content*)¹⁸. Z odpovědí ředitelů vyplývá, že je velká část škol autonomní ve volbě výukových materiálů (87 %); rozhodování o nabídce předmětů a seminářů (60 %) a v určování obsahu předmětu či semináře (48 %), viz obrázek Il. 5.1, tabulka Il. 5.1.

Přitom největší rozdíly mezi školami byly identifikovány v pravomocích škol v určování obsahu předmětu či semináře. V zemích OECD je v této oblasti v průměru 48 % škol autonomních, 31 % škol ne-autonomních a 21 % škol je tzv. smíšeně autonomních (obrázek Il. 5.1, tabulka Il. 5.1). Mezi tři země a ekonomiky s nejvyšším procentem autonomních škol v dané oblasti patří Česká republika (95 %), CABA (Argentina) (89 %) a Anglie (Spojené království) (88 %). Naopak mezi tři země s nejvyšším podílem ne-autonomních škol patří Saúdská Arábie (96 %), Turecko (87 %) a Francie (85 %). Mezi země s nejvyšším podílem smíšeně autonomních škol patří Singapur (52 %), Malta (45 %) a Šanghaj (Čína) (44 %). Přitom rozdíly mezi jednotlivými zeměmi lze vysvětlit odlišnými národními tradicemi. Je také potřeba zdůraznit, že úroveň autonomie škol v dané zemi může záviset i na tom, zda se jedná o veřejnou nebo soukromou školu, i když zmiňované vzorce platí i v případě, že bychom brali v úvahu pouze veřejné školy (tabulka Il. 5.4)¹⁹.

Navzdory identifikovaným rozdílům mezi jednotlivými zeměmi (nebo v rámci zemí) je však žádoucí, aby byla odpovědnost za realizaci výše zmíněných úkolů sdílena jak s místními úřady mimo školu, tak s národními orgány, aby bylo možné zajistit jednotný přístup ke kurikulu (*consistent approaches to curriculum*). Jedním z možných řešení je dohodnout se na obecných zásadách pro kurikulární cíle a úkoly (*general principles for curricular goals and objectives*) a zároveň umožnit dostatečnou flexibilitu v rámci dohodnutých parametrů pro lepší uspokojení místních potřeb (OECD, 2013 [20]). Ačkoli Rakousko nemá tak vysoký podíl tzv. autonomních škol, v porovnání s jinými zeměmi, zahájilo v roce 2017 zajímavou iniciativu, která má vést k posílení schopností škol inovovat a reagovat na potřeby místní komunity (rámeček Il. 5.1).

Box II. 5.2. Podpora škol a podpora autonomie škol v Rakousku

Rakouský parlament (*The Austrian National Council*) přijal v červnu 2017 *Nový zákon o reformě vzdělávání* (*New Education Reform Act*), který obsahuje tzv. balíček autonomie, který učitelům a vedoucím pracovníkům škol otevírá více prostoru pro jejich aktivity. Tato iniciativa má pomoci zohlednit jedinečné a rozmanité potřeby studentů ve všech 5 800 rakouských školách. Cílem je posílit kapacity každé školy v oblasti inovací a umožnit řešení otázek spojených s regionálním vzděláváním. Reformy rovněž vytvářejí prostor pro větší svobodu škol v organizaci výuky, pro větší flexibilitu vyučovací doby učitelů (*flexible teaching time for teachers*); formování skupin napříč obsahovým a technickým aspektem (*formation of groups across content and technical aspects*)²⁰; vytvoření prostoru pro profesionální a prospěšnou komunikaci; výběr a rozvoj personálu; a také používání diagnostických nástrojů a pokročilých forem výuky (např. projektové vyučování).

18 Poznámka. Tato otázka byla v rámci české verze ředitelského dotazníku TALIS položena šířeji: určování obsahu předmětu či semináře, včetně ŠVP a RVP.

19 Přímé srovnání míry autonomie veřejných a soukromých škol není proveditelné, protože je v souboru příliš malý počet soukromých škol.

20 Např. mezi různými třídami (*cross-class*), mezi různými obory (*interdisciplinary*).

Reforma zahrnuje také změny v organizaci škol, školy mají možnost vytvořit školní klastr²¹ pod společným řízením (*school cluster under joint management*). Manažer školního klastru přebírá úkoly vedení školy a zastává funkci vedení napříč pracovišti (*cross-site leadership function*). Velké školy s více než 200 studenty mají také oblastního manažera (*area manager*), který je odpovědný za podporu správy klastrů v místě, případně za administrativní pozice v daném klastru.

Zdroj: Federal Ministry of Education, Science and Research of Austria (2020[27]), Autonomiepaket [Autonomy package], <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/zrp/bilref/ap.html>; OECD (2019[23]) Working and Learning Together: Rethinking Human Resource Policies for Schools, OECD Reviews of School Resources, <https://doi.org/10.1787/b7aaf050-en>.

Distribuce zodpovědnosti v rámci školy

Předchozí část textu pojednávala o tom, jak jsou rozhodovací procesy (*decision-making processes*) distribuovány mezi školami a odpovědnými orgány mimo školu (*out-of-school*). Důležité je ovšem také prozkoumat struktury rozhodování (*decision-making structures*) na úrovni jednotlivých škol. Znalost těchto procesů umožní lépe porozumět možnostem škol přijímat relevantní a účinná rozhodnutí. V následující části textu bude analyzováno, jakou zodpovědnost za realizaci vybraných úkolů mají různé subjekty v rámci škol. Poté bude zkoumána role vedení školy a participace učitelů na rozhodování.

Obrázek Il. 5.2 (tabulka Il. 5.5) ukazuje, kteří aktéři mají v zemích OECD (1) *hlavní odpovědnost*, (2) *značnou odpovědnost* a (3) *malou odpovědnost* za každý z diskutovaných 11 úkolů odpovídajících čtyřem sledovaným oblastem²². Z výpovědí ředitelů škol vyplývá, že v zemích OECD zpravidla všichni aktéři²³ hrají významnou roli ve dvou úkolech, a to: stanovení pravidel pro hodnocení studentů a rozhodování o nabídce předmětů a seminářů. Přitom participace více stran na rozhodování může být odrazem významu, který tyto konkrétní úkoly zaujímají ve vzdělávacím systému. Participace více aktérů by ve skutečnosti mohla být mechanismem, jak se vyhnout nebezpečí nadměrné fragmentace a centralizace (OECD, 2018 [14]).

Většina ředitelů v zemích OECD uvedla, že nesou hlavní zodpovědnost za 6 z 11 uvedených úkolů. Ředitelé a další členové vedení školy například nesou významnou odpovědnost za stanovení zásad pro hodnocení chování žáků a kázeňských opatření. To naznačuje, že ve školách probíhá nějaká forma distribuce úkolů, kdy jsou ředitelé ochotni odpovědnost za realizaci některých úkolů sdílet s ostatními členy vedení školy. Obecně lze deklarovat, že se ředitelé podílejí převážně na úkolech týkajících se personálního zabezpečení a politik školy. Nicméně se zdá, že na rozdíl od ředitelů, učitelé hrají v 6 z 11 úkolů podružnou roli, mimo jiné ve všech aspektech perso-

21 Poznámka: Termínem „školní klastr“ (*school cluster*) se zpravidla označuje seskupení škol ve stejném geografickém území. K seskupování většinou dochází z ekonomických, pedagogických, administrativních či politických důvodů (Bray, 1987). Školní klastr může tvořit komplex zpravidla 8–10 institucí, v nichž se mohou různé instituce navzájem posilovat výměnou zdrojů, personálu, materiálů, učebních pomůcek atd.

22 Byly zkoumány výše uvedené oblasti: (1) *personální (2 úkoly)*; (2) *rozpočet (3 úkoly)*; (3) *politika školy (3 úkoly)*; a (4) *kurikulum a metody výuky (3 úkoly)*.

23 Ředitelé mohli zvolit některé z uvedených možných aktérů: „ředitelé“; „ostatní členové vedení školy“; „učitelé“; „správní rada školy“; a „obecní / regionální / státní nebo národní / federální úřad“.

Obrázek II. 5.2. Shrnutí odpovědností za správu školy (na základě odpovědí ředitelů nižších středních škol (průměr OECD-30))^{24 25 26}

Responsibilities	Held mainly by ¹	Considerable role ²	Minor role ³	
Staffing tasks	Appointing or hiring teachers	Principal	Other members of the school management team and out-of-school authorities	
	Dismissing or suspending teachers from employment	Principal	Out-of-school authorities	School governing board
Budget tasks	Establishing teachers' starting salaries	Out-of-school authorities	Principal	
	Determining teachers' salary increases	Out-of-school authorities	Principal	
	Deciding on budget allocations within the school	Principal	Other members of the school management team, school governing board and out-of-school authorities	
School policies	Establishing student disciplinary policies and procedures	Principal, other members of the school management team.	Teachers and school governing board	
	Establishing student assessment policies	Principal	Other members of the school management team, teachers and out-of-school authorities	School governing board
	Approving students for admission to the school	Principal	Other members of the school management team and out-of-school-authorities	
Curriculum and instruction	Choosing which learning materials are used	Teachers	Principal and other members of the school management team	
	Determining course content	Teachers and out-of-school authorities	Principal and other members of the school management team	
	Deciding which courses are offered	Principal	Other members of the school management team, teachers, school governing board and out-of-school-authorities	

Zdroj: OECD, TALIS 2018 Database, Table II. 5.5.

nálního zabezpečení školy a rozpočtu. Toto praxe platí pro více než 85 % škol v zemích OECD (obrázek II. 5.2, tabulka II. 5.5). Rozdělení odpovědnosti mezi ředitele škol a učitele je podrobně zkoumáno v následující části textu zabývající se distribucí autonomie mezi řediteli a učiteli – viz oddíly *Podpora vedoucích úloh ředitelů* a *Vedoucí úloha učitelů*.

Jak ukazuje obrázek II. 5.2 (tabulka II. 5.5), odpovědnost za realizaci některých úkolů může v rámci školy vyžadovat součinnost několika aktérů. Schopnost škol sdílet odpovědnost za realizaci různých úkolů mezi různými subjekty v rámci školy je často označována jako distribuované vedení (*distributed leadership*). To ukazuje na schopnost škol vytvářet prostor, ve kterém mohou ve vedoucí roli (*leaders*) působit další zúčastněné subjekty

²⁴ Ve sloupci označeném „Held mainly by“ jsou uvedeni aktéři, o nichž více než 50 % ředitelů uvedlo, že mají ve škole zodpovědnost za dané úkoly.

²⁵ Ve sloupci označeném „Considerable role“ jsou uvedeni aktéři, o nichž mezi 25 a 50 % ředitelů uvedlo, že mají ve škole zodpovědnost za dané úkoly.

²⁶ Ve sloupci označeném „Minor role“ jsou uvedeni aktéři, o nichž mezi 15 a 25 % ředitelů uvedlo, že mají ve škole zodpovědnost za dané úkoly.

školní komunity (Spillane, 2006 [28]). Distribuce autonomie mezi zaměstnance školy může nejen zlepšit a posílit vztahy mezi zaměstnanci, ale může být také prostředkem k budování vůdčích kapacit (Louis a kol., 2010 [29]; Redding, 2007 [30]).

Ředitelé byli dotázáni, zda souhlasí s výroky ohledně toho, zda škola poskytuje učitelům, rodičům / zákonným zástupcům a studentům příležitost podílet se na rozhodování školy. V rámci OECD uvedlo v průměru 98 % ředitelů, že „souhlasí“ nebo „rozhodně souhlasí“ s tím, že zaměstnanci mají příležitost se aktivně účastnit rozhodování o záležitostech školy, zatímco 83 % uvedlo, že tak mohou učinit rodiče / zákonní zástupci, a 81 % uvedlo, že příležitost podílet se na rozhodování mají i studenti (tabulka II. 5.9). Mezi jednotlivými zeměmi existuje v tomto ohledu jen velmi malá variabilita, nejmenší byla identifikována v případě podílu zaměstnanců školy na rozhodování o záležitostech školy, v jejichž případě nebyla v žádné ze zemí hodnota nižší než 90 %. Učitelé dostali stejnou otázku. Přestože je průměr OECD relativně vysoký (průměrně 77 %), respektive 77 % učitelů se domnívá, že mají příležitost podílet se na rozhodování školy, v některých zemích a ekonomikách se zaměstnanci dle výpovědi učitelů podílejí na rozhodování méně – méně než 65 % učitelů se domnívá, že zaměstnanci mají příležitost podílet se na rozhodování školy například ve francouzském společenství Belgie, v CABA (Argentina), Chile, či Anglii (Spojené království) (kapitola 4, tabulka II. 4.24). Rozdíl mezi učiteli a řediteli v pohledu na různé aspekty a příležitosti pro vedení školy není neobvyklý, protože mohou mít různé představy o alokovaných odpovědnostech a úkolech (Bowers a kol., 2017 [31]).

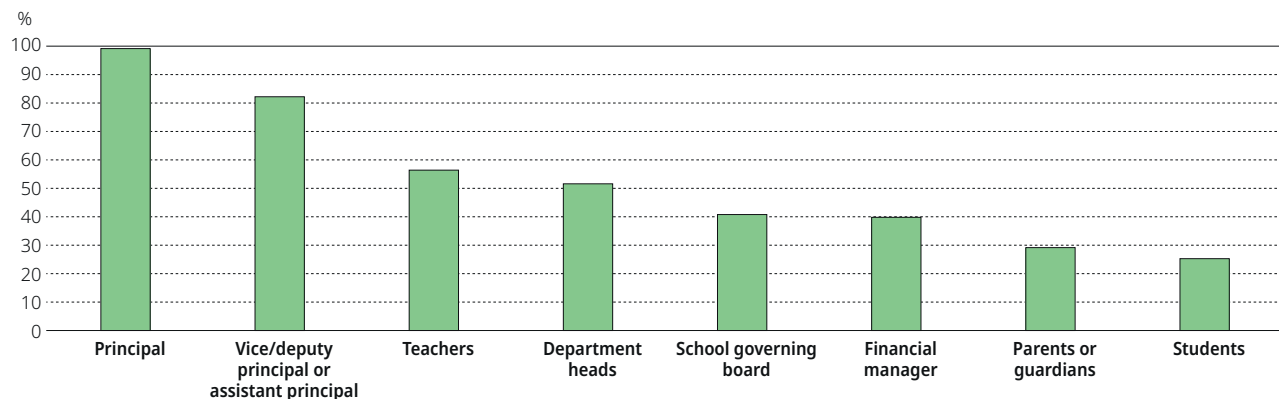
Aby bylo možné lépe pochopit, jaké příležitosti mají učitelé a další zúčastněné strany zapojit se do školních procesů rozhodování, je užitečné prozkoumat struktury řízení škol. Přitom alokace odpovědností a distribuce vedení jsou efektivnější, pokud jsou začleněny přímo do organizace školy (Harris, 2004 [32]). Za efektivní se také považuje formování týmů vedení škol (*leadership teams*) (Pedersen, Yager a Yager, 2010 [33]). Existenci těchto týmů lze interpretovat jako velmi hrubý indikátor schopností školy činit a sdílet rozhodnutí.

V rámci TALIS 2018 byli ředitelé požádáni, aby uvedli, zda je v jejich škole přítomen „tým vedení školy“²⁷ (*school management team*) a pokud ano, aby uvedli jeho složení. Přitom termín „tým vedení školy“ označuje skupinu jedinců, která je součástí školy, a která má odpovědnost za vedení (*leading*) a řízení (*managing*) školy a přijímání rozhodnutí v oblastech zahrnujících výuku, využívání finančních zdrojů, tvorbu a koordinaci školního kurikula, hodnocení a evaluaci, jakož i další strategická rozhodnutí související s žádoucím fungováním školy²⁸. V zemích OECD uvedlo v průměru 87 % ředitelů, že škola má tým vedení školy (tabulka II. 5.10). Zároveň bylo zjištěno, že mezi jednotlivými zeměmi a ekonomikami je v tomto ohledu relativně malá variabilita. Existuje však několik států, jejichž ředitelé v daleko nižším procentu případů deklarovali existenci tohoto týmu. Mezi tyto státy patří především Saúdská Arábie (kde jen 69 % ředitelů uvedlo, že mají tým vedení školy), Rakousko (jen 60 %) a Alberta (Kanada) (dokonce jen 54 %).

27 Poznámka: v českém dotazníku pro ředitele škol by použit termín *tým vedení školy*, i když by mohl být použit jiný překlad, například „tým řízení školy“, „tým managementu školy“ apod.

28 Tým vedení školy se obvykle skládá z ředitele, zástupce ředitele a vedoucích oddělení nebo předmětů. Obvykle nezahrnuje recepční, úředníky nebo jiné pracovníky, kteří podporují administrativní činnosti školy, ale může zahrnovat i finanční manažery školy.

Obrázek II. 5.3. Složení týmů vedení škol (procento ředitelů nižších středních škol, kteří uvedli, že v týmu vedení školy jsou zastoupeni následující subjekty^{30 31} (průměr OECD – 30))³²



Zdroj: OECD, TALIS 2018 Database, Table II. 5.10.

V rámci šetření TALIS 2018 byli ředitelé, kteří uvedli existenci týmu řízení školy, požádáni, aby uvedli složení tohoto týmu. V zemích OECD je součástí týmu zpravidla ředitel školy (*principal*), jeho zástupci (*vice / deputy principals*), či pomocný ředitel (*assistant principal*). Že výše uvedení aktéři jsou součástí manažerského týmu školy, uvedlo v zemích OECD zhruba 82 % ředitelů škol, (obrázek II. 5.3, tabulka II. 5.10). Kromě výše uvedených osob bývají členy těchto týmů ještě učitelé (56 %), dále vedoucí oddělení / zástupci pro vzdělávání (*department heads*)²⁹ (52 %), správní rada školy (41 %) a finanční manažeři (40 %). V daleko menší míře jsou ve vedení školy zastoupeni rodiče nebo zákonní zástupci studentů (pouze 29 % ředitelů uvedlo jejich zastoupení ve vedení školy) a studenti (25 %). V některých zemích je však složení týmů vedení školy odlišné. Například v Kolumbii, Koreji, Mexiku, Rumunsku a Turecku více než 80 % ředitelů uvedlo, že jsou rodiče a zákonní zástupci studentů součástí týmu vedení školy, a v Kolumbii a Turecku více než 80 % ředitelů uvedlo, že do týmů vedení školy jsou zapojeni studenti. Zkušenosti těchto zemí by měly být zkoumány podrobněji, protože výzkumy ukazují, že zapojení rodičů do rozhodování může ovlivnit akademické výsledky studentů (Cooper a Christie, 2005 [34]; Noguera, 2001 [35]).

Existence formální struktury vedení, jako je například tým vedení školy, může pomoci povzbudit učitele, aby rostli ve své roli a také převzali odpovědnost za vedení školy (Hallinger a Murphy, 2012 [36]). Jak již bylo zmíněno, učitelé jsou třetími nejčastěji uváděnými členy vedení školy. Zároveň se jedná o profesionály, kteří

29 Poznámka: Vedoucí oddělení je zpravidla odpovědný za vedení rozvoje konkrétní oblasti předmětu a za správu pedagogických pracovníků a finančních zdrojů, které jim byly v rámci jejich oddělení přiděleny. Z tohoto důvodu se v českém kontextu hovoří o zástupcích pro vzdělávání určitého oboru (např. pro určité předměty či stupně vzdělávání). Tento termín budeme tedy dále v textu používat.

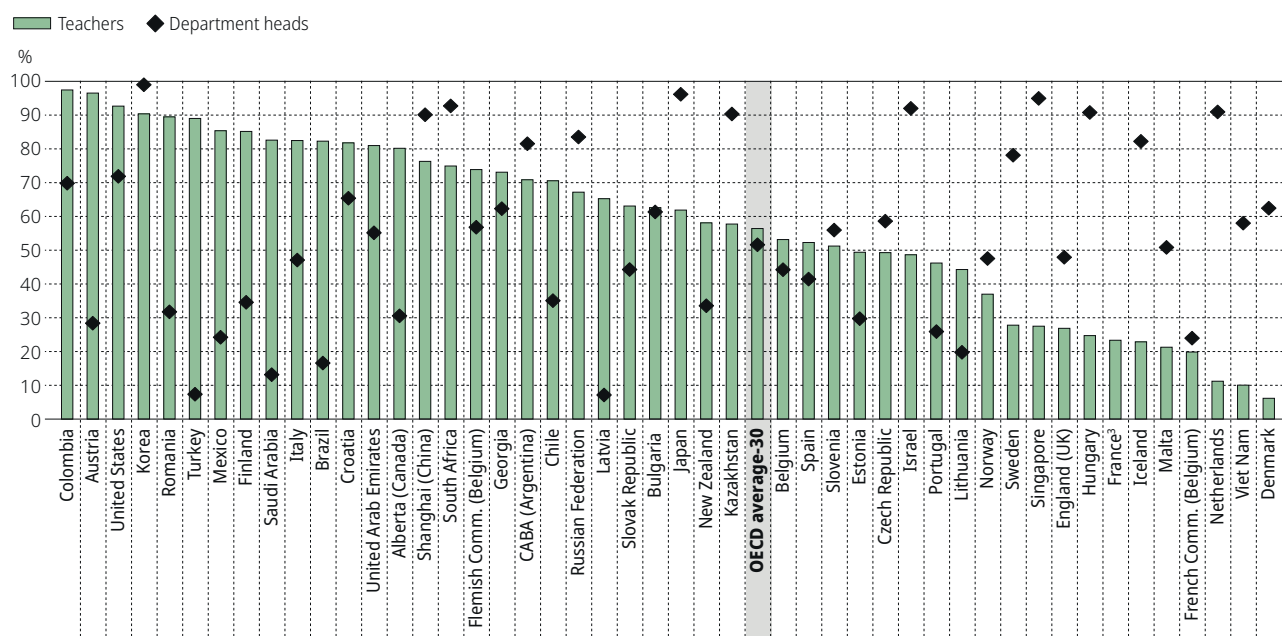
30 „Tým vedení školy“ (*school management team*) označuje skupinu pracovníků ve škole, která má odpovědnost za vedení a řízení školy při rozhodování o věcech týkajících se výuky, využití zdrojů, učebního plánu, hodnocení a evaluace a dalších strategických rozhodnutí souvisejících s náležitým fungováním školy.

31 Analýza je omezena na ředitele, kteří se vyjádřili, že mají ve škole tým vedení školy.

32 Hodnoty jsou seřazeny v sestupném pořadí podle procenta ředitelů nižších sekundárních škol, kteří uvádějí, že dané subjekty mají být v týmu vedení školy zastoupeny.

jsou díky své odborné přípravě odborníky na předměty a kurikulum a na základě své každodenní práce chápou potřeby svých studentů. Důrazně se proto doporučuje, aby participovali v rozhodovacích strukturách ve svých školách (Ainley a Carstens, 2018 [8]; OECD, 2017 [12]). Zařazení učitelů do řídicího / manažerského týmu lze považovat za hrubý indikátor distribuce pravomocí ve škole. V Rakousku, Kolumbii, Koreji a Spojených státech více než 90 % ředitelů, kteří uvedli, že mají tým vedení školy, zároveň deklarovalo, že učitelé jsou členy tohoto týmu (obrázek II. 5.4, tabulka II. 5.10). Ovšem v Dánsku, Francii, francouzském společenství Belgie, na Islandu, na Maltě, v Nizozemsku a ve Vietnamu méně než 25 % ředitelů uvedlo, že učitelé mají roli v řízení škol.

Obrázek II. 5.4. Zastoupení učitelů a vedoucích oddělení ve vedení škol (procento ředitelů nižších středních škol, kteří uvedli, že ve vedení školy jsou zastoupeni učitelé a vedoucí oddělení)^{33 34 35 36}



Zdroj: OECD, TALIS 2018 Database, Table II. 5.10.

Pro získání úplného obrazu o zapojení učitelů do rozhodovacích struktur je rovněž zásadní zvážit úlohu zástupců pro vzdělávání. Ve skutečnosti jsou zástupci pro vzdělávání obvykle učitelé, kteří vedou skupinu učitelů, kteří buď vyučují stejný předmět, nebo stejnou skupinu studentů v různých předmětech. Účinným mechanismem distribuovaného vedení je přidělování pozice zástupců oddělení učitelům s vysokou odborností

33 „Vedení školy“ označuje skupinu ve škole, která má odpovědnost za vedení a řízení školy při rozhodování, jako jsou ta, která zahrnují výuku, využití zdrojů, učební plán, hodnocení a hodnocení a další strategická rozhodnutí související s náležitým fungováním školy.

34 Analýza je omezena na ředitele, kteří udávali, že mají ve škole školní tým vedení školy.

35 Nebyly zahrnuty francouzské údaje pro zástupce oddělení, protože tato klasifikace ve francouzském systému nemá smysl.

36 Země a ekonomiky jsou seřazeny v sestupném pořadí podle procenta ředitelů nižších středních škol, kteří uvádějí, že jsou učitelé zastoupeni ve vedení školy.

v oblasti obsahu (Hallinger a Murphy, 2012 [36]). Zapojení zástupců pro vzdělávání do vedení školy by tedy mohlo být považováno za produktivnější formu distribuce odpovědnosti ve škole. Obrázek Il. 5.4 ukazuje, že v přítomnosti zástupců pro vzdělávání v týmech vedení škol existují významné rozdíly mezi zeměmi. V několika zemích je nedostatek učitelů v řízení školy kompenzován přítomností zástupců pro vzdělávání. To je případ situace Maďarska, Islandu, Nizozemska, Singapuru a Švédska, ve kterých sice méně než 30 % ředitelů, kteří mají tým vedení školy, uvedlo, že učitelé jsou jeho součástí tohoto týmu, nicméně více než 70 % ředitelů uvedlo, že zástupci pro vzdělávání jsou součástí týmu vedení školy (tabulka Il. 5.10).

Tyto výsledky je však třeba interpretovat opatrně. Formální struktury, jako je tým vedení školy, nejsou jedinými mechanismy, jimiž mohou být učitelé zapojeni do rozhodování nebo rozvíjet vůdčí schopnosti. Spolupráce se spolupracovníky, týmová práce a další neformální činnosti mohou být také případy, jak se mohou učitelé podílet na rozhodnutích školy. Například, i když pouze 6 % ředitelů v Dánsku uvedlo, že se učitelé účastní řízení školy, většina ředitelů deklarovala, že učitelé mají významnou odpovědnost za většinu úkolů, které jsou ve škole realizovány (tabulka Il. 5.10) – viz část *Vedoucí role učitelů*.

Česká republika – zastoupení učitelů a vedoucích oddělení ve vedení škol

Česká republika patří mezi země s relativně nízkým zastoupením učitelů v týmech vedení škol. Zastoupení učitelů ve vedení školy je v České republice významně pod průměrem zemí OECD. Naproti tomu mírně nad průměrem OECD je zastoupení zástupců pro vzdělávání v týmech vedení škol.

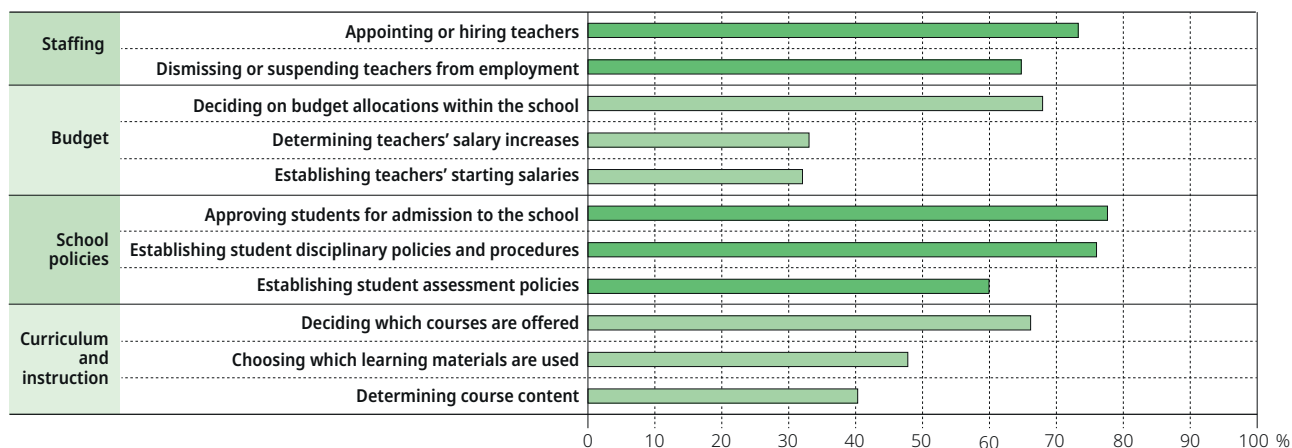
Podpora vedoucí úlohy ředitelů

Vedoucí úloha ředitelů (*principals' leadership*) je klíčová při vytváření, zakládání a rozvíjení struktury podpory učitelů. Úspěšné systémy jsou ty, které jsou schopny vytvořit efektivní strukturu pro podporu profesního učení a rozvoje učitelů, ze které mohou mít prospěch všichni studenti školy (Hallinger a Heck, 2010 [11]). Vedoucí úloha ředitelů však v konečném důsledku závisí na jejich úrovni autonomie a rozsahu jejich rozhodovací pravomoci (Muijs, 2011 [37]).

Povinnosti ředitelů ve škole

Tato část zkoumá odpovědnosti ředitelů škol za plnění řady úkolů realizovaných ve školách. V rámci OECD je procento ředitelů, kteří uvedli, že mají významnou odpovědnost za personální zajištění školy v průměru vysoké: 73 % ředitelů uvedlo, že mají významnou odpovědnost za jmenování nebo přijímání učitelů, zatímco 65 % uvedlo, že mají významnou odpovědnost za dočasné či trvalé propouštění učitelů ze zaměstnání, viz obrázek Il. 5.5, tabulka Il. 5.5.

Pokud jde o rozpočty škol, zdá se, že odpovědnosti ředitelů jsou relativně nízké, jak se očekávalo vzhledem k celkové nízké autonomii, kterou školy v této oblasti mají – viz také předchozí část (tabulka Il. 5.1). V rámci zemí

Obrázek II. 5.5. Povinnosti ředitelů ve škole (procento ředitelů nižších středních škol, kteří uvedli, že mají významnou odpovědnost za následující úkoly (průměr OECD-30))³⁷

Zdroj: OECD, TALIS 2018 Database, Table II. 5.5.

OECD v průměru pouze 32 % ředitelů uvedlo, že mají významnou odpovědnost za stanovení počátečních platů učitelů, a pouze 33 % ředitelů uvedlo významnou odpovědnost za zvýšení platů učitelů (obrázek II. 5.5, tabulka II. 5.5). Přestože 68 % ředitelů uvedlo, že nesou významnou odpovědnost za rozhodování o využití finančních prostředků z rozpočtu v rámci školy, existují významné rozdíly mezi zeměmi. V Bulharsku, České republice, Dánsku, Estonsku, Finsku, Nizozemsku, Novém Zélandu, Norsku, Singapuru a Švédsku nejméně 90 % ředitelů uvedlo, že nesou významnou odpovědnost za rozhodování o využití finančních prostředků z rozpočtu v rámci školy, zatímco v CABA (Argentina), Kolumbii, Rumunsku, Saúdské Arábii a Turecku mělo danou pravomoc méně než 30 % ředitelů (tabulka II. 5.5).

Většina ředitelů uvedla, že mají významnou odpovědnost za otázky týkající se školních politik. V zemích OECD 78 % ředitelů uvádí, že mají významnou odpovědnost za stanovení pravidel pro přijímání studentů do školy, 76 % se domnívá, že disponují významnou odpovědností za stanovení zásad pro hodnocení chování žáků a kázeňská opatření a 60 % uvedlo významnou odpovědnost za stanovení zásad pro hodnocení studentů (obrázek II. 5.5, tabulka II. 5.5). Ve Vlámském společenství Belgie, v České republice, v Dánsku, na Novém Zélandu a v Singapuru více než 80 % ředitelů uvedlo, že mají v těchto oblastech významnou odpovědnost. Naproti tomu v Brazílii, Koreji, Rumunsku, Saúdské Arábii, Šanghaji (Čína), Jižní Africe, Španělsku, Turecku a Spojených arabských emirátech méně než 50 % ředitelů uvedlo, že mají významnou odpovědnost za nejméně dva z těchto tří úkolů.

Ředitelé mají významnou odpovědnost při tvorbě a koordinaci kurikula a za samotné vzdělávání. V zemích OECD v průměru 66 % ředitelů uvedlo, že mají významnou odpovědnost za rozhodování o nabídce předmětů a seminářů, 48 % ředitelů uvedlo významnou odpovědnost za volbu výukových materiálů a 40 % uvedlo významnou odpovědnost za určování obsahu předmětu či semináře (obrázek II. 5.5, tabulka II. 5.5). Přitom v CABA

³⁷ Hodnoty jsou seskupeny podle školních povinností a v každé skupině jsou seřazeny v sestupném pořadí podle procenta ředitelů nižších sekundárních škol, kteří uvádějí, že mají významnou odpovědnost za výše uvedené úkoly ve čtyřech oblastech školní odpovědnosti.

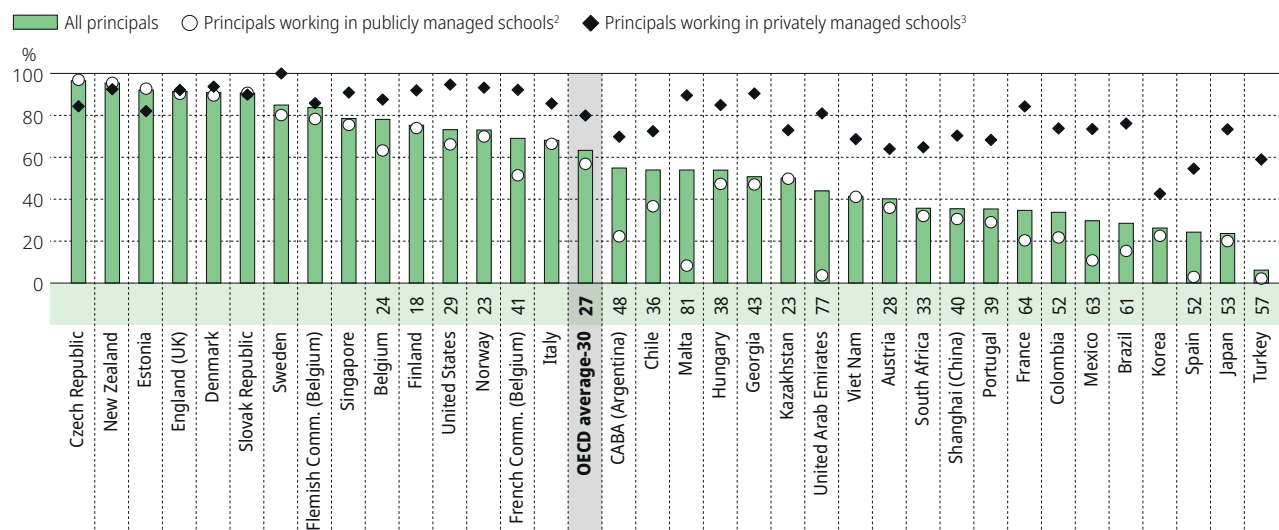
(Argentina), České republice, Izraeli, Itálii, Lotyšsku, Novém Zélandu, Ruské federaci, Singapuru, na Slovensku a ve Spojených státech nejméně 50 % ředitelů uvedlo, že mají významnou odpovědnost za všechny tři výše uvedené úkoly. Na druhou stranu v Bulharsku, Kolumbii, Chorvatsku, Gruzii, Kazachstánu, Japonsku, Mexiku, Rumunsku, Saúdské Arábii, Šanghaji (Čína), Jižní Africe, Španělsku, Švédsku, Turecku, Spojených arabských emirátech a Vietnamu to tvrdí méně než 50 % ředitelů.

Jedním ze způsobů, jak tyto výsledky sumarizovat, je poukázat na průměrný počet úkolů, za které mají ředitelé značnou odpovědnost (tabulka II. 5.11). V rámci OECD ředitelé uvádějí značnou odpovědnost za 6 z 11 uvedených úkolů. Výsledky se pohybují od 9,8 aktivit v průměru v České republice po pouhých 1,1 aktivit v Saúdské Arábii. Aby bylo možné lépe popsat celkovou odpovědnost ředitelů škol za všech 11 výše definovaných úkolů, byl vypočítán podíl škol, ve kterých mají ředitelé významnou odpovědnost za většinu úkolů (tj. alespoň 6 z 11 úkolů) (Obrázek II. 5.6).

V zemích OECD významnou odpovědnost za většinu školních úkolů uvedlo v průměru 63 % ředitelů. V České republice, Anglii (Spojené království), Estonsku, Dánsku, na Novém Zélandu a na Slovensku je nejméně 90 % ředitelů přesvědčeno, že mají významnou odpovědnost za většinu výše zmíněných školních úkolů. Na druhém konci spektra stojí Turecko a Saúdská Arábie, kde jsou analogická čísla 3 %, resp. 6 %.

Nicméně je potřeba upozornit, že existují relativně významné rozdíly v tom, jak vidí vlastní odpovědnost ředitelé veřejných a soukromých škol. V rámci zemí OECD v průměru „pouze“ 57 % ředitelů veřejných škol uvedlo, že mají významnou odpovědnost za plnění většiny klíčových úkolů realizovaných ve škole, v porovnání s 80 % ředitelů soukromých škol (obrázek II. 5.6, tabulka II. 5.11). Přitom v Brazílii, Francii, na Maltě, v Mexiku a ve Spojených arabských emirátech je tento rozdíl zvláště výrazný (více než 60 procentních bodů). Současně platí, že země a ekonomiky, které mají vysoký podíl škol, ve kterých mají dle vlastního názoru ředitelé významnou odpovědnost za většinu výše zmíněných úkolů, viz například situace v České republice, Anglii [Velká Británie], Estonsku, Dánsku, na Novém Zélandu a na Slovensku, nebývají významné rozdíly mezi veřejně spravovanými školami a soukromě spravovanými školami. Tato skutečnost může ukazovat na celo-systémové regulace (*system-wide regulation*) nebo standardy upravující, které úkoly jsou v gesci ředitelů. Úkoly a odpovědnosti přidělené ředitelům mohou mít dopad na podporu učitelů a výsledky studentů (OECD, 2016 [9]). Velké rozdíly v různých typech škol se tedy mohou promítnout i do různých úrovní podpory učitelů a výsledků studentů.

Mezi roky 2013 a 2018 došlo v několika zemích k významným změnám v odpovědnosti ředitelů škol za plnění úkolů (tabulka II. 5.8). Analýza jednotlivých zemí ukázala, že například na Islandu a na Slovensku lze pozorovat výrazné snížení podílu ředitelů, kteří uvedli, že mají významnou odpovědnost za stanovení platů učitelů, zvýšení platů učitelů a rozhodování o využití finančních prostředků z rozpočtu v rámci školy. V případě Slovenska většina ředitelů udávala, že aktuálně profitují z dobré struktury pro administrativní a manažerskou podporu (*good structure for administrative and management support*). V rámci organizace školy zaměstnanec školy přebírá odpovědnost za plánování rozpočtu na platy zaměstnanců (*staff salaries*) a účetní pracovník má odpovědnost za správu provozních nákladů, plánování materiálních nákladů a nákladů na služby. Tento přístup může ředitelům škol teoreticky uvolnit čas k úkolům souvisejícím s tvorbou učebních osnov nebo podporou vzdělávání (*supporting instruction*), viz Santiago et al., 2016 [38].

Obrázek II. 5.6. Celková odpovědnost ředitelů podle typu školy (procento ředitelů nižších středních škol, kteří mají významnou odpovědnost za většinu školních úkolů)^{39 40 41 42}

Zdroj: OECD, TALIS 2018 Database, Table II. 5.11.

Česká republika – celková odpovědnost ředitelů podle typu školy

Česká republika patří mezi země s vysokou autonomií školy, zároveň je zemí s nejvyšší odpovědností ředitelů nižších středních škol za plnění většiny školních úkolů. Přitom učitelé veřejných škol vykazují vyšší míru odpovědnosti za plnění úkolů než učitelé soukromých škol.

Typy vedení, které používají ředitelé

Autonomie školy je důležitá především proto, aby ředitelé škol měli prostor vyjít vstříc potřebám jejich studentů a škol. Samotná autonomie však nestačí. Analýza fungování školských politik a odborná literatura ukazuje, že autonomie má větší dopad ve školách, ve kterých existují silné struktury vedení (*strong leadership structures*) – viz Jensen, Weidmann a Farmer, 2013 [39]. Výzkum realizovaný na základě dat získaných z šetření PISA 2015 ukázal, že vztah mezi autonomií ředitelů a výkonem studentů je relativně silný, ale je ještě silnější v systémech s vysokou úrovní vedení (*high levels of leadership*), viz OECD, 2016 [24].

Tato část textu zkoumá, jak často se ředitelé zapojují do konkrétních aktivit a to, jak vnímají podporu, kterou poskytují, a která jim je poskytována. V rámci TALIS 2018 byli ředitelé škol dotazováni, jak často („nikdy“ nebo „zřídka“; „někdy“; „často“ nebo „velmi často“) se zapojili do aktivit, které lze přiřadit různým typům vedení (*different types of leadership*). Přitom termín „vedení pro učení“ (*leadership for learning*) se vztahuje na všechny možné oblasti a úkoly, které realizují vedoucí pracovníci škol, aby dosáhli zlepšení práce jejich učitelů a výsledků studentů (Hallinger a Heck, 2010 [11]).

Následná část textu zkoumá tři aspekty vedení ředitelů:

- pedagogické vedení (*instructional leadership*³⁸) (přímá forma (*direct instructional leadership*) / nepřímá forma (*indirect instructional leadership*);
- administrativní vedení (*administrative leadership*); a
- systémové vedení (*system leadership*).

Zvláštní pozornost je věnována systémovému vedení, protože v rámci šetření TALIS byly poprvé shromážděny ukazatele k tomuto typu vedení. Závěrečná část této sekce je věnována zkoumání toho, jak ředitelé vnímají svůj vztah s tvůrci politik.

Pedagogické vedení a aktivity pedagogického vedení

Pedagogické vedení a aktivity pedagogického vedení ukazují na snahy ředitelů zaměřit se na kvalitu výuky⁴⁴. Za účelem zvýšení kvality výuky se ředitelé se zpravidla zaměřují na úkoly (činnosti / aktivity) související s úpravou učebních osnov (*managing the curriculum*), péči o potřeby učitelů s ohledem na jejich profesní rozvoj (*teachers' professional development*) nebo na vytváření školní kultury spolupráce (*culture of collaboration*)⁴⁵, viz Hallinger, 2015 [40]; Hallinger, 2011 [6]; Hallinger a Heck, 2010 [11]. Přitom v průběhu času se důraz na relativní důležitost každé-

38 Poznámka: pro anglický termín „*instructional leadership*“ se v českém kontextu někdy také používá termín řízení pedagogického procesu (Bacik a kol., 1998, s. 256).

39 Toto procento se vypočítá na základě toho, zda ředitelé udávali významnou odpovědnost za alespoň 6 z 11 výše definovaných úkolů: jmenování nebo přijímání učitelů; dočasné či trvalé propouštění učitelů ze zaměstnání; rozhodování o využití finančních prostředků z rozpočtu v rámci školy; stanovení nástupních platů učitelů; určování zvýšení platů učitelů; stanovení zásad pro hodnocení chování žáků a kázeňských opatření; schvalování studentů pro přijetí do školy; stanovení zásad pro hodnocení studentů; volbu výukových materiálů; rozhodování o nabídce předmětů a seminářů a určování obsahu předmětu či semináře.

40 Veřejně spravovaná škola je škola, jejíž ředitel uvedl, že je spravována orgánem veřejného školství, vládní agenturou, samosprávou nebo správní radou jmenovanou vládou nebo státem vlastněnou společností. V hlavním dotazníku tato otázka neodkazuje na zdroj financování školy, který je uveden v předchozí otázce.

41 Soukromě spravovaná škola je škola, jejíž ředitel uvedl, že je řízena nevládní organizací (např. církví, odborovými organizacemi, obchodními či jinými soukromými institucemi). V hlavním dotazníku tato otázka neodkazuje na zdroj financování školy. V některých zemích kategorie soukromě spravovaných škol zahrnuje školy, které dostávají značné finanční prostředky od vlády (vládní soukromé školy).

42 Poznámka: Statisticky významné rozdíly mezi veřejně spravovanými školami a soukromě spravovanými školami jsou uvedeny vedle názvu země / ekonomiky (viz příloha B).

43 Země a ekonomiky jsou řazeny sestupně podle procenta ředitelů nižších středních škol, kteří mají významnou odpovědnost za většinu školních úkolů.

44 Poznámka: Pedagogické vedení má podle Zatloukala (in Lazarová a kol., 2015, s. 5) „explicitně na zřeteli primární účel školní existence, tedy učení žáků a aktivity učitelů, které jej podporují“. Dvořák a Trunda (nedatováno, s. 7) upozorňují, že je potřeba si povšimnout pořadí „kultivovaných oblastí“, tedy na prvním místě je učení žáků a následně aktivity, které učení podporují. Přitom zmínění autoři upozorňují, že v české odborné literatře a praxi škol je tendence „kultivovat“ dané oblasti v opačném pořadí, a to „na první místo stavět péči o potřeby učitele“ a až na druhé místo „žáky a jejich výsledky“. Dvořák a Trunda (nedatováno, s. 7) se domnívají, že tento postup vychází z „procesuální logiky“, protože „existence sboru a proces výuky předchází výsledkům žáků“, respektive „ředitel ovlivňuje výsledky žáků spíše nepřímo, prostřednictvím podpory učitelů“. Nicméně samotní autoři upozorňují, že tento přístup může vést k upřednostňování vstupů a procesů vzdělávání, na úkor výsledků vzdělávání (ibid.).

45 Předpokladem je pravidelná a vědomá spolupráce, ke které nedochází pouze v případech, že ji někdo zahájí, ale je přímo zapracována do každodenních pracovních procesů a do postojů, které k práci zaujímají.

ho z výše uvedených úkolů spojených s pedagogickým vedením mírně posunul v souvislosti s tím, jak se objevovaly nové empirické studie, které testovaly dopady různých činností na výsledky vzdělávání studentů (OECD, 2016 [9]). V rámci tohoto typu vedení lze odlišit přímější a / nebo praktičtější přístup (*more direct or hands-on approach*) a nepřímou formu pedagogického vedení (*indirect form of instructional leadership*). Přitom přímé pedagogické vedení bývá řediteli považováno za časově náročné a potenciálně narušující jejich autonomii (Horng a Loeb, 2010 [41]), proto bývá podporováno tzv. nepřímé pedagogické vedení. Tento způsob vedení se více zaměřuje na vytvoření kultury školy založené na spolupráci a podpoře, ve které učitelé vzájemně sdílejí cíle školy, což se nakonec pozitivně projevuje v jejich výkonu v práci (Hallinger, 2015 [40]; Hallinger a Heck, 2010 [16]).

Výsledky z předchozího cyklu šetření TALIS 2013 ukázaly, že ředitelé, kteří více používali pedagogické vedení, měli tendenci trávit více času tvorbou a koordinací kurikula a aktivitami souvisejícími s výukou a s větší pravděpodobností používali hospitace ve třídě jako součást formálního hodnocení práce učitelů. V některých zemích navíc častěji využívali výsledky studentů a výsledky evaluace k rozvoji vzdělávacích cílů a programů školy (OECD, 2014 [42]). Ředitelé, u kterých byla identifikována vysoká úroveň tohoto typu vedení, obvykle pracovali ve školách, ve kterých učitelé sdíleli stejné cíle, spolupracovali s kolegy a reflektovali svoji praxi (OECD, 2016 [9]).

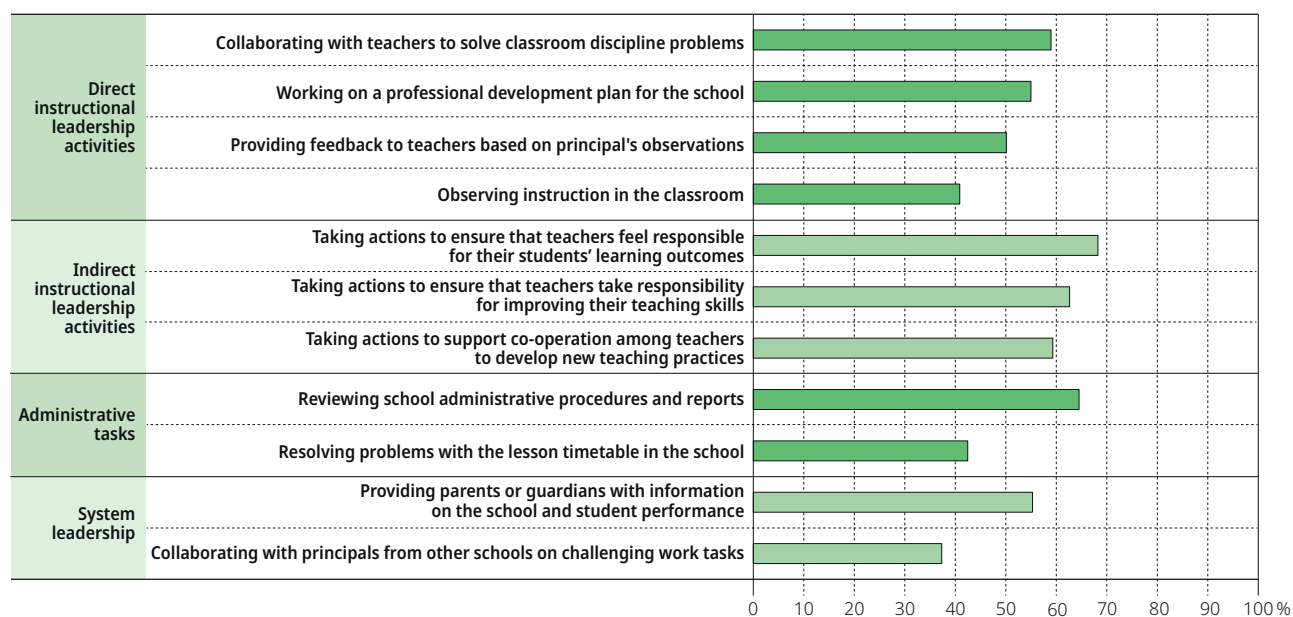
Přímé pedagogické vedení a aktivity přímého pedagogického vedení. Z dat TALIS vyplývá, že v rámci zemí OECD v průměru značná část ředitelů investuje čas do tzv. *aktivit přímého pedagogického vedení*⁴⁶, viz obrázek II. 5.7. Z obrázku II. 5.7 vyplývá, že 59 % ředitelů spolupracovalo s učiteli při řešení problémů s kázní ve třídě (*collaborated with teachers to solve classroom discipline problems*); 55 % ředitelů pracovalo na plánu profesního rozvoje školy (*worked on a professional development plan for the school*); 50 % poskytlo zpětnou vazbu učitelům na základě hospitací / pozorování v jejich třídě (*provided feedback to teachers based on [their] observations*) a 41 % hospitovalo ve třídě (*observed instruction in the classroom*), viz obrázek II. 5.7, tabulka II. 5.12. V Bulharsku, Gruzii, Kazachstánu, Rumunsku, Saúdské Arábii, Šanghaji (Čína), Slovinsku, Spojených arabských emirátech, Spojených státech a Vietnamu více než 70 % ředitelů uvedlo, že se „často“ nebo „velmi často“ účastní alespoň tří z těchto čtyř z výše uvedených charakteristických aktivit tzv. přímého pedagogického vedení.

Naproti tomu v Dánsku, Estonsku a Švédsku 50 % a méně ředitelů uvedlo, že se „často“ nebo „velmi často“ účastní výše zmíněných čtyř aktivit. Ve francouzském společenství Belgie, CABA (Argentino), Francii, Islandu, Japonsku, Litvě, Nizozemsku, Norsku, Portugalsku a Španělsku 50 % a méně ředitelů uvedlo účast na třech z výše uvedených úkolů (tabulka II. 5.12).

⁴⁶ Poznámka: Podle Dvořáka a Trundy (nedatováno, s. 23): „Myšlenka pojetí pedagogického vedení (IL) jako přímého ovlivňování vyučování a učení vedením školy získala popularitu především díky tzv. hnutí úspěšných či efektivních škol (effective school movement). Výzkum efektivních škol se zaměřil na vyhledávání a popis škol, v nichž se úspěšně učí všichni žáci bez ohledu na sociokulturní prostředí, z něhož pocházejí. Jedním z výsledků sledování těchto efektivních škol bylo i zjištění, že jejich vedení soustavně věnuje pozornost výuce a její kvalitě. Toto deskriptivní zjištění bylo zejména v USA rychle promítnuto do normativní představy o správném vedení školy. Centrální roli v něm sehrávala schopnost ředitele nejen formulovat a komunikovat vizi o poslání školy, ale také ji uskutečnit v každodenním běhu školy. Nešlo tedy jen o vedení (prostřednictvím vlivu), ale i o přímé řízení a monitorování kurikula a vyučování.“

Nepřímé pedagogické vedení⁴⁷ a aktivity nepřímého pedagogického vedení. Zároveň bylo zjištěno, že v rámci zemí OECD relativně vysoký podíl ředitelů investuje čas i do *aktivit nepřímého pedagogického vedení*⁴⁸ : například podnikali kroky k zajištění toho, aby se učitelé cítili zodpovědní za studijní výsledky svých studentů (*actions to ensure that teachers feel responsible for their students' learning outcomes*) (68 %); podnikali kroky k zajištění toho, aby se učitelé cítili zodpovědní za zdokonalování svých výukových schopností (*actions to ensure that teachers take responsibility for improving their teaching skills*) (63 %); a realizovali akce na podporu vzájemné spolupráci učitelů při vytváření nových vyučovacích postupů (*actions to support co-operation among teachers to develop new teaching practices*) (59 %) (obrázek II. 5.7, tabulka II. 5.12). Mezi země a ekonomiky, které participovaly na šetření TALIS, a které vykazovaly mimořádně vysoké procento ředitelů, kteří uvedli, že přijali opatření k zajištění toho, aby se učitelé cítili zodpovědní za výsledky svých studentů, patří Vietnam (97 %), Kazachstán (94 %), Šanghaj (Čína) (93 %), Bulharsko (92 %), Spojené arabské emiráty (92 %), Jižní Afrika (91 %), Gruzie

Obrázek II. 5.7. Činnosti realizované řediteli v rámci vedení zaměstnanců školy (procento ředitelů nižších středních škol, kteří se „často“ nebo „velmi často“ zapojili do následujících aktivit ve své škole během 12 měsíců před průzkumem (průměr OECD – 30))⁴⁹



Zdroj: OECD, TALIS 2018 Database, Table II. 5.12.

47 V několika studiích byly nepřímé formy pedagogického vedení nazývány „transformační vedení“ (*transformational leadership*). V této publikaci bylo rozhodnuto zachovat termín „pedagogické vedení“ (*instructional leadership*), aby terminologie zůstala v souladu s termíny používanými v předchozích cyklech TALIS. Pro podrobnější diskusi o těchto konceptech viz Urick a Bowers (2014 [10]).

48 Dle Dvořáka a Trundy (nedatováno) je pro nepřímé pedagogické vedení charakteristické, že „ředitel ovlivňuje výsledky žáků spíše nepřímo, prostřednictvím podpory učitelů“.

49 Hodnoty jsou seskupeny podle aktivity vedení a v každé skupině jsou řazeny sestupně podle zapojení nižších sekundárních ředitelů do výše uvedených aktivit vedení v jejich škole za 12 měsíců před průzkumem.

(90 %) a Lotyšsko (90 %). Naproti tomu v Japonsku 50 % nebo méně ředitelů uvedlo, že se zapojilo do některé z těchto tří aktivit „často“ nebo „velmi často“ a ve francouzském společenství v Belgii, Estonsku a Finsku 50 % nebo méně ředitelů udávalo zapojení do dvou z výše uvedených aktivit. Rámeček Il. 5.4 popisuje zajímavé iniciativy, které jsou v rámci pedagogického vedení realizované v Norsku a ve Vietnamu.

Box II. 5.4. Pedagogické vedení ve Vietnamu a Norsku

Vietnam

Charta správy škol ve Vietnamu (*Viet Nam's school governance charter*) jasně definuje roli ředitelů jako „lídrů výuky a učení“ (*leaders of teaching and learning*). Ředitelé jsou povinni vyučovat minimálně dvě vyučovací jednotky týdně. Ředitelé jsou tedy jak učiteli, tak i vedoucími učitelů. To jim umožňuje pečlivě sledovat kvalitu pedagogické praxe. Aby mohli monitorovat kvalitu výuky, spolupracují s vedoucími předmětů (*subject heads*) a pravidelně provádějí pozorování ve třídě nebo shromažďují zprávy o pozorování z partnerských hodnocení podle skupin předmětů (*subject-group peer reviews*). Ředitelé škol mají ve vzdělávacím systému velkou míru odpovědnosti.

Norsko

V Norsku funguje několik národních a místních iniciativ, které posilují roli vedoucích pracovníků škol při zlepšování akademických výsledků studentů. Ministerstvo školství a výzkumu (*The Ministry of Education and Research*) jasně definuje *pedagogické vedení* ředitelů škol a zvyšuje jejich podporu a schopnost ve škole vytvářet prostor pro profesní kolaborativní vzdělávání (*collaborative professional development*). Jedna z národních iniciativ *Motivace a zdokonalování se pro lepší učení* (*Motivation and Mastery for Better Learning*) (2012–2017) se zaměřila na to, aby se z nižších středních škol staly učící se organizace⁵⁰ (*learning organisations*). Od ředitelů škol se očekává, že by měli upřednostnit řízení vzdělávání (*educational management*) a využívat vzdělávací sítě (*learning networks*) jako jeden z několika nástrojů ke stimulaci reflexe a sdílení zkušeností na úrovni organizace.

Zdroj: McAleavy, T., T.H. Ha and R. Fitzpatrick (2018[43]), *Promising Practice: Government Schools in Vietnam*, <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED588856.pdf>; OECD (2013[44]) *Education Policy Outlook: Norway*, http://www.oecd.org/norway/EDUCATION%20POLICY%20OUTLOOK%20NORWAY_EN.pdf.

Ve většině zemí TALIS neexistují žádné významné rozdíly mezi typem školy, umístěním nebo složením žáků školy a ukazateli pedagogického vedení, který spočívá v konání akcí na podporu spolupráce mezi učiteli při vývoji nových výukových postupů (*actions to support co-operation among teachers to develop new teaching practices*) (tabulka Il. 5.15). Existuje ale několik výjimek. V Maďarsku, Mexiku a Turecku uvedl významně vyšší podíl (o 18-31 procentních bodů) ředitelů soukromých škol, že se do těchto akcí zapojují, oproti ředitelům veřejných škol. Opačný vzorec je pozorován ve Francii, na Novém Zélandu, v Norsku a ve Spojených arabských emirátech.

50 Poznámka: o rozvoj konceptu učící se organizace se zasloužil americký vědec v oboru managementu Peter Senge. Ve své knize *Pátá disciplína* pohlíží na organizace jako na dynamické systémy ve stavu nepřetržité adaptace a zlepšování. To znamená, že důležitější než lidi učit je podporovat jejich schopnosti učit se (<https://managementmania.com/cs/ucici-se-organizace>).

Jihoafrická republika je jedinou zemí, která vykazuje výrazně vyšší podíl (rozdíl 32 procentních bodů) ředitelů venkovských škol než městských škol, kteří uvedli, že přijali opatření na podporu spolupráce mezi učiteli při vývoji nových výukových postupů, zatímco Slovensko vykazuje obrácený vzorec (rozdíl 23 procentních bodů ve prospěch ředitelů městských škol).

Určitou roli v úrovni zapojení do akcí pedagogického vedení může sehrát i složení žáků školy. V Itálii, na Novém Zélandu, v Šanghaji (Čína) a ve Spojených arabských emirátech byl podíl ředitelů, kteří uvedli, že se této činnosti věnovali, výrazně vyšší ve školách s vysokou koncentrací studentů ze sociálně-ekonomicky znevýhodněných prostředí než ve školách s nižším podílem těchto studentů (tabulka II. 5.15). V CABA (Argentina), Kazachstánu a Portugalsku byl podíl ředitelů, kteří uvedli, že byli zapojeni do výše uvedené aktivity pedagogického vedení, výrazně vyšší ve školách s vysokou koncentrací dětí imigrantů. V Chorvatsku, Japonsku, Nizozemsku, Portugalsku a Španělsku byl podíl ředitelů výrazně vyšší ve školách s vysokou koncentrací studentů se speciálními vzdělávacími potřebami (tabulka II. 5.15).

Jak lze zlepšit úroveň pedagogického vedení? Předchozí výzkum TALIS ukázal, že vzdělávání v pedagogickém vedení a čas strávený učebními osnovami a výukou se zdají být důležitými předpoklady pro plný rozvoj ředitelů jako vzdělávacích lídrů (OECD, 2016 [9]). V prvním svazku TALIS 2018 však ředitelé uvedli, že pouze malá část jejich času může být věnována kurikulu a výuce a pouze přibližně polovina ředitelů uvedla, že před nástupem do zaměstnání absolvovali vzdělávání v pedagogickém vedení – viz tabulky I. 2.18 a I. 4.28 ve výsledcích TALIS 2018 (svazek I) (OECD, 2019 [45]). Jak bylo diskutováno na začátku této kapitoly, vyšší míra autonomie ředitelů by mohla pomoci k jejich efektivnějšímu zapojení do aktivit pedagogického vedení. Vytvoření většího prostoru k tomu, aby ředitelé mohli rozhodovat o klíčových úkolech školy, by mohlo zvýšit jejich organizační odhodlání a jejich schopnosti vést své zaměstnance (Briggs a Wohlstetter, 2003 [46]; Dou, Devos a Valcke, 2017 [47]). Dalším důležitým aspektem, který je třeba vzít v úvahu, je distribuované vedení. Rozdělení a delegování odpovědnosti na zaměstnance, rodiče a studenty ukazuje na silnou školní komunitu, která by mohla sloužit jako základ pro ředitele, aby se více zapojili do pedagogického vedení.

Aby byly tyto předpoklady prozkoumány, byla na datech TALIS 2018 realizována regrese, která sleduje vztah mezi nepřímými formami pedagogického vedení (tj. opatření k zajištění toho, aby se učitelé cítili zodpovědní za výsledky svých studentů, aby učitelé převzali odpovědnost za zlepšování svých pedagogických dovedností a konání akcí, které podporují spolupráci mezi učiteli při vývoji nových výukových postupů) a řadou proměnných: 1) průměrný počet aktivit školy, za které ředitelé uvádějí značnou odpovědnost (tj. jako zástupci autonomie a rozhodování); 2) čas, který je k dispozici (tj. podíl času stráveného pedagogickým vedením a schůzkami, podíl času stráveného kurikulem a úkoly související s výukou (*teaching-related tasks*) a vnímání nedostatku času na pedagogické vedení); 3) *index participace zúčastněných stran* (tj. zda škola poskytuje zaměstnancům, rodičům / zákonným zástupcům a studentům možnosti aktivně se podílet na rozhodování školy, škola má kulturu sdílené odpovědnosti za školní záležitosti a existuje školní kultura založená na spolupráci a vzájemné podpoře) 4) absolvování vzdělávání v oblasti pedagogického vedení a 5) další proměnné týkající se demografie učitelů a charakteristik školy (tabulka II. 5.17).

Zdá se, že výsledky v rámci OECD naznačují, že ti ředitelé, kteří tráví větší podíl času na schůzkách s vedením školy (*leadership meetings*) a participují na úkolech souvisejících s kurikulem a výukou, vykazují také vyšší úroveň

pedagogického vedení (*higher levels of instructional leadership*). Vyšší počet činností, za které mají značnou odpovědnost, je také spojen s vyššími úrovněmi pedagogického vedení. Další relevantní zjištění spočívají v tom, že u ředitelů, kteří uvádějí vyšší úroveň pedagogického vedení, je větší pravděpodobnost, že prošli vzděláváním v pedagogickém vedení, že se bude jednat o ženy, a že budou s vyšší pravděpodobností pracovat ve školách v městských oblastech (tabulka II. 5.17).

Nejvýznamnějším zjištěním je však souvislost mezi *indexem participace zúčastněných stran (index of participation among stakeholders)* a *indexem pedagogického vedení (index of instructional leadership)*. Výsledky ukazují, že ti ředitelé, kteří jsou schopni zapojit zaměstnance, rodiče a studenty do rozhodování školy a ve škole panuje kultura spolupráce (*school culture of collaboration*) a sdílené odpovědnosti (*shared responsibility*), s větší pravděpodobností udávali, že přijímají opatření na podporu spolupráce mezi učiteli, že učitelé nesou odpovědnost za zdokonalení výuku a cítí zodpovědnost za učení studentů (obrázek II. 5.8, tabulka II. 5.17).

To platí pro 24 zemí a ekonomik TALIS. Kauzální interpretace není možná, ale výsledky odhalují provázanost mezi kolegiální kulturou školy (*collegial school culture*) a vedením směřujícím ke zlepšování výuky a angažovanosti učitelů. Výsledky skutečně odpovídají zjištěním identifikovaným v rámci šetření TALIS 2013, v rámci něhož byl popsán určitý profil ředitele, tzv. „integrovaného vůdce“ (*integrated leader*), který se dokázal silně zaměřit jak na pedagogické, tak na distribuované vedení (OECD, 2016 [9]).

Administrativní vedení a aktivity administrativního vedení

V rámci OECD v průměru 65 % ředitelů uvedlo, že „často“ nebo „velmi často“ přezkoumávali administrativní postupy a zprávy školy (*reviewed school administrative procedures and reports*), zatímco 42 % uvedlo, že „často“ nebo „velmi často“ řešili problémy s rozvrhem hodin v dané škole (*resolved problems with the lesson timetable in this school*), viz obrázek II. 5.7, tabulka II. 5.12. V Bulharsku, Kolumbii, Itálii, Maďarsku, Mexiku a Rumunsku nejméně 90 % ředitelů deklarovalo, že „často“ nebo „velmi často“ přezkoumávali administrativní postupy a zprávy školy. Jak ukázaly výzkumná šetření, čas strávený obecnými administrativními úkoly může mít také pozitivní souvislost s výsledky studentů (Grissom a Loeb, 2011 [15]).

51 Výsledky lineární regrese založené na odpovědích ředitelů nižších středních škol.

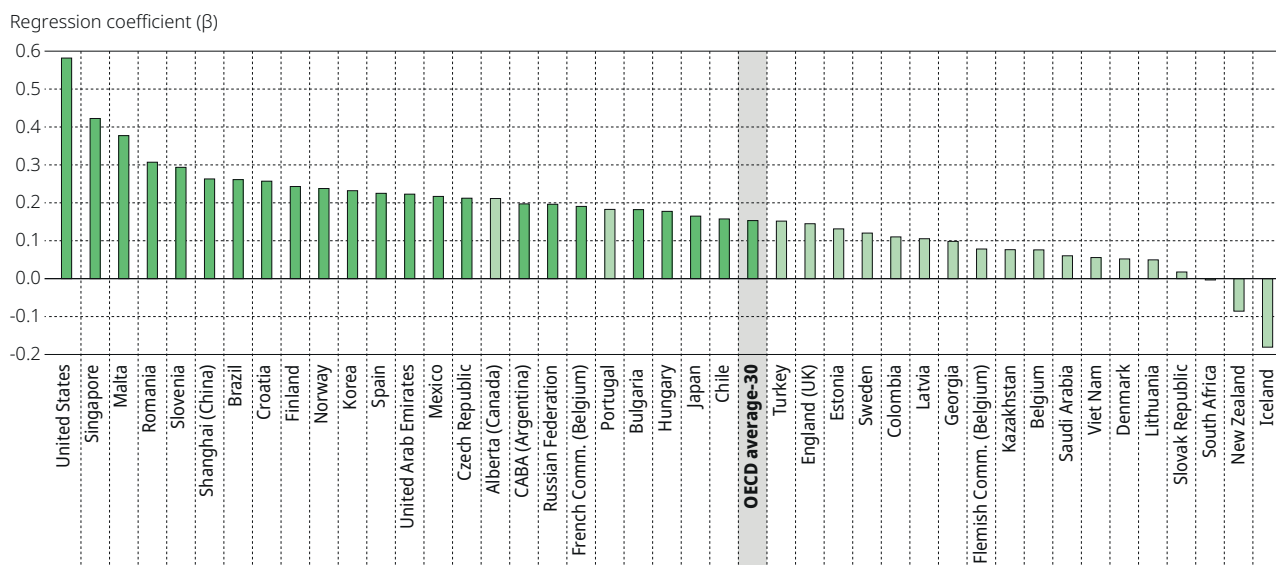
52 Index pedagogického vedení (*index of instructional leadership*) je konstruován z výpovědí ředitelů škol, kteří přijímají opatření k zajištění toho, aby se učitelé cítili zodpovědní za studijní výsledky svých studentů, převzali odpovědnost za zlepšení svých pedagogických dovedností a spolupracovali na vývoji nových výukových postupů. Index participace zúčastněných stran (*index of participation among stakeholders*) se odvozuje podle toho, zda škola poskytuje zaměstnancům, rodičům / opatrovníkům a studentům příležitost aktivně se podílet na rozhodování školy, zda ve škole existuje kultura sdílené odpovědnosti a zda existuje školní kultura charakterizovaná spoluprací a vzájemnou podporou.

53 Kontrola vlivu následujících proměnných: individuální charakteristiky (pohlaví, věk, roky praxe ředitele na současně škole), charakteristiky školy (index umístění školy, typ školy a velikost školy), průměrný počet úkolů, za které ředitelé uvádějí, že nesou významnou odpovědnost, podíl času stráveného pedagogickým vedením, podíl času stráveného kurikulem a úkoly souvisejícími s výukou, vnímání času potřebného pro pedagogické vedení a absolvování školení v pedagogickém vedení.

54 Poznámka: Statisticky významné koeficienty jsou označeny tmavším tónem (viz příloha B).

55 Země a ekonomiky jsou seřazeny v sestupném pořadí podle toho, do jaké míry jsou změny v indexu pedagogického vedení podmíněny účastí zúčastněných stran na vedení školy.

Obrázek II. 5.8. Vztah mezi pedagogickým vedením ředitelů a participací zúčastněných stran na vedení školy (změna v indexu pedagogického vedení spojená s indexem účasti zúčastněných stran)^{51 52 53 54 55}



Zdroj: OECD, TALIS 2018 Database, Table II. 5.12.

Systémové vedení a aktivity systémového vedení

Systémové vedení (*system leadership*)⁵⁶ se zaměřuje na iniciativy zaměřené na posílení vazeb mezi školami a jejich komunitami, zejména pak mezi řediteli z jiných škol. V mnoha systémech jsou ředitelé stále více povzbuzováni k tomu, aby se ujali vedení nejen v rámci své školy, ale i mimo ni. Je to způsobeno rostoucím vnímáním významu vztahu škol k jejich komunitám, kontextům a dalším sociálním službám (Cumings et al., 2007 [48]) a potřebě vzájemného propojení a spolupráce škol s cílem maximalizovat pozitivní výsledky napříč komunitami a zlepšit sociální spravedlnost (Hadfield a Chapman, 2009 [49]). Zároveň roste počet výzkumných zjištění popisujících vztah mezi úrovní spolupráce a zlepšováním výsledků školy (Chapman a Muijs, 2014 [50]; Croft, 2015 [51]), a také o výzvách, které ředitelům přechod od hierarchických vztahů k rovnocennému vedení (*equal peer leadership relationships*), viz Muijs et al., 2014 [52].

Obecně platí, že v zemích OECD jsou aktivity v oblasti systémového vedení udávány řediteli nejméně často: pouze 55 % ředitelů „často“ nebo „velmi často“ poskytovalo rodičům nebo zákonným zástupcům informace

⁵⁶ Systémové vedení představuje dovednosti, které může jednotlivec nebo organizace použít ke katalyzování a podpoře procesu změn na úrovni celých systémů. Spojuje vedení ve spolupráci (*collaborative leadership*) s budování koalice (*coalition-building*), aby mobilizovány inovace a akce napříč velkou decentralizovanou sítí (<https://www.weforum.org/agenda/2019/09/systems-leadership-can-change-the-world-but-what-does-it-mean/>). Ředitelé, kteří provozují systémové vedení, jsou řediteli škol, kteří kromě své vlastní školy pracují na podpoře jiných škol, respektive: „pracují v rámci svých jednotlivých organizací i mimo ně; sdílejí a využívají nejlepší zdroje, které systém může nabídnout, aby přinesli zlepšení ve svých vlastních i jiných organizacích; a ovlivňovali myšlení, politiky a praxe tak, aby měly pozitivní dopad na život a životní šance všech dětí a mladých lidí.“ (The National College, 2009), viz: <https://dera.ioe.ac.uk/10431/1/download%3Fid%3D153443%26filename%3Dsystem-leadership-illuminas-research.pdf>).

o výkonu školy a studentů (*provided parents or guardians with information on the school and student performance*) a pouze 37 % ředitelů „často“ nebo „velmi často“ spolupracovalo s řediteli z jiných škol na obtížných pracovních úkolech (*collaborated with principals from other schools on challenging work tasks*), viz obrázek Il. 5.7 Tabulka Il. 5.12). Země a ekonomiky s výjimečně nízkými hodnotami v podílu ředitelů, kteří uvedli spolupráci s řediteli z jiných škol na náročných pracovních úkolech, jsou Vietnam (25 %), Španělsko (24 %), Malta (21 %), Singapur (21 %), Japonsko (20 %), Česká republika (18 %) a CABA (Argentina) (9 %). V 19 zemích a ekonomikách, které participovaly na šetření TALIS, je spolupráce s řediteli z jiných škol aktivita, kterou ředitelé zmiňovali nejméně často. Přesto ve Finsku, Maďarsku, Koreji, Nizozemsku, Rumunsku, Ruské federaci, Slovinsku, Jižní Africe a Turecku více než polovina ředitelů uvedla, že s jinými řediteli spolupracuje „často“ nebo „velmi často“.

Změny ve způsobu vedení škol mezi roky 2013 a 2018

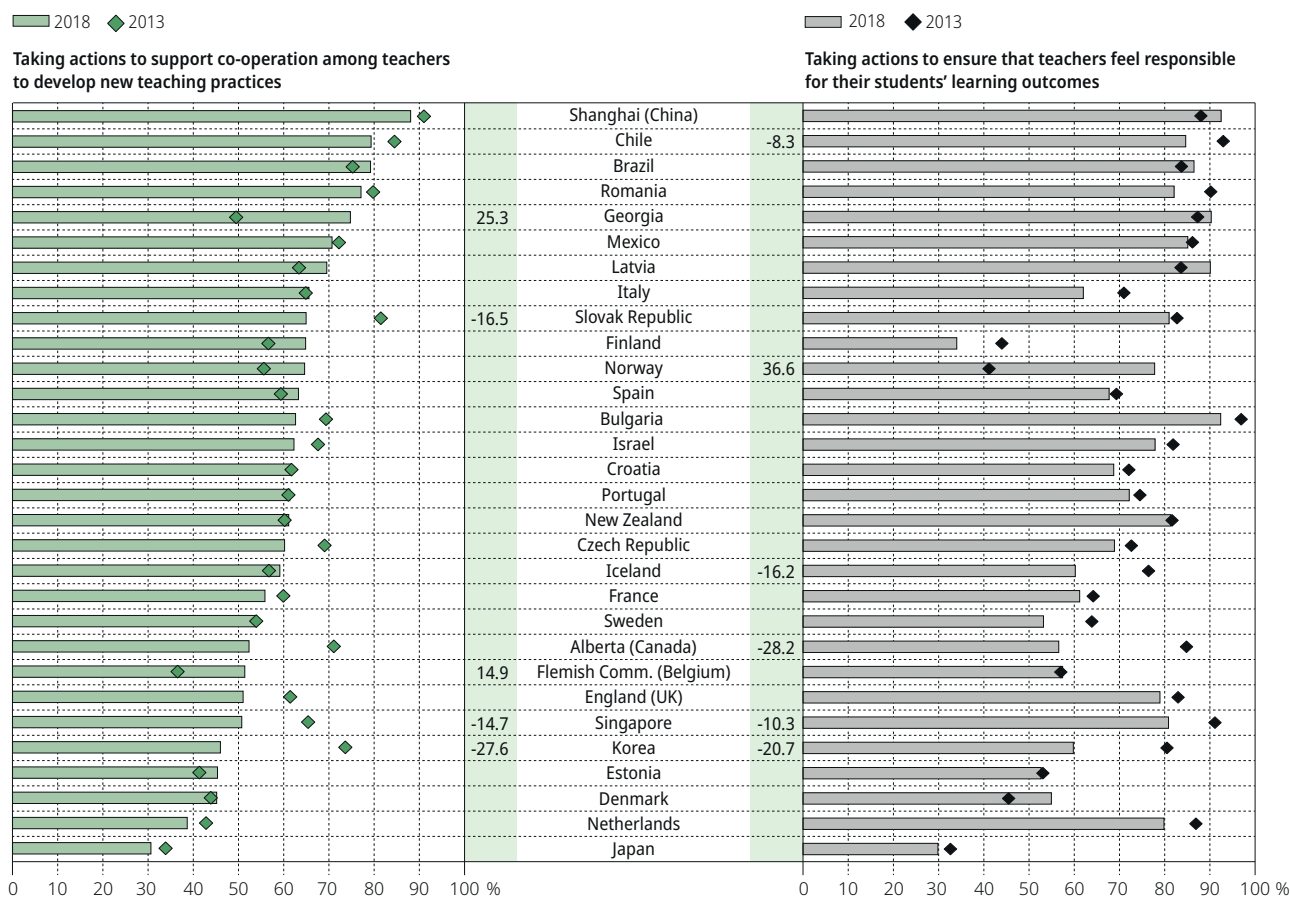
Obecně lze říct, že za posledních pět let nedošlo k příliš velkým změnám (tabulka Il. 5.16). Nicméně v několika zemích došlo během sledovaného období ke změně ve spolupráci ředitelů s učiteli při řešení problémů s disciplínou ve třídě. U 9 z 31 zemí a ekonomik, za které jsou k dispozici údaje z šetření TALIS 2013 i TALIS 2018, došlo k výraznému snížení procenta ředitelů, kteří uvedli, že při řešení problémů s disciplínou ve třídě „často“ nebo „velmi často“ spolupracují s učiteli. Nejvyšší pokles byl pozorován v Norsku (20 procentních bodů) a Singapuru (19 procentních bodů). Tyto změny v zapojení ředitelů do procesů řešení problémů s disciplínou ve třídě by mohly naznačovat, že je méně kázeňských problémů, a že zásah ředitelů již není odůvodněný ani nutný. Například v Singapuru se disciplinární klima ve třídě od roku 2013 skutečně zlepšilo, od roku 2008 lze pozorovat zlepšení disciplinárního klimatu i v Norsku – viz tabulka I. 3.55 ve výsledcích TALIS 2018 (svazek I) (OECD, 2019 [45]).

Podíváme-li se na konkrétní ukazatele nepřímého pedagogického vedení (opatření k zajištění toho, aby se učitelé cítili odpovědní za výsledky svých studentů; opatření k zajištění toho, aby učitelé převzali odpovědnost za zlepšení svých pedagogických dovedností; a opatření na podporu spolupráce učitelů rozvíjet nové vyučovací postupy), odhalíme pro některé země zajímavá zjištění (obrázek Il. 5.9, tabulka Il. 5.16). Například Alberta (Kanada), Chile, Island, Korea, Singapur a Slovenská republika zaznamenaly pokles zapojení ředitelů do akcí nepřímého pedagogického vedení alespoň v jednom ze tří ukazatelů. K výraznému poklesu účasti ředitelů škol na výše uvedených akcích nepřímého pedagogického vedení došlo v Koreji a Singapuru. Pokles podílu ředitelů zapojených do těchto akcí by mohl indikovat, že se u ředitelů v těchto zemích změnilo rozložení času dedikovaného různým úkolům. Například v Koreji došlo k nárůstu akcí souvisejících s řešením problémů s rozvrhem vyučovací hodiny. Naproti tomu Vlámské společenství Belgie, Gruzie a Norsko zaznamenalo výrazné zvýšení alespoň u jednoho z ukazatelů pedagogického vedení.

Analýza systémového vedení: rodiče a komunita

Jak bylo zmíněno v předchozí části, relativně nízké procento ředitelů uvedlo, že se „často“ nebo „velmi často“ účastní aktivit v oblasti systémového vedení. Nicméně nelze podceňovat význam tohoto způsobu vedení, protože vztah mezi školou a rodiči a širší školní komunitou je zásadní pro poskytování kontextuálního a kvalitního vzdělávání (Schleicher, 2018 [53]). TALIS 2018 shromáždil řadu dalších indikátorů, které pomáhají osvětlit význam tohoto typu aktivit.

Obrázek II. 5.9. Změna v pedagogickém vedení ředitelů od roku 2013 do roku 2018 (procento ředitelů nižších středních škol, kteří uvedli, že se „často“ nebo „velmi často“ zapojili do následujících aktivit ve své škole během 12 měsíců před průzkumem)



Zdroj: OECD, TALIS 2013 and TALIS 2018 Databases, Table II. 5.16.

V zemích OECD ředitelé v průměru uvádějí, že desetinu své pracovní doby tráví interakcemi s rodiči a zákonnými zástupci studentů (tabulka II. 5.18). Čas ředitelů věnovaný interakcím s rodinami a zákonnými zástupci je vyšší v latinskoamerických zemích: CABA (Argentina) (15 %), Brazílii (14 %) a Mexiku (13 %), stejně jako v Turecku, Itálii a Španělsku (všechny 14 %). Podíl času stráveného těmito interakcemi je mírně vyšší (až o 6 procentních bodů) v městských školách než ve venkovských školách v Albertě (Kanada), Bulharsku, Chorvatsku, Gruzii, Itálii, Litvě, Portugalsku, Ruské federaci, na Slovensku a ve Švédsku. Kromě toho ředitelé uvádějí, že v průměru tráví pouze 6 % svého času interakcemi s místní a regionální komunitou, podniky a průmyslem (tabulka II. 5.19). V Chorvatsku, Itálii, Japonsku a Rumunsku přitom vedení škol tráví těmito interakcemi v průměru více než 8 % svého celkového času. Data z šetření TALIS 2018 ukazují, že průměrná doba, kterou ředitelé strávili kontakty s ostatními zúčastněnými stranami, se v posledních pěti letech významně nezměnila. Z 31 zemí a ekonomik s dostupnými údaji pouze Alberta (Kanada), Chile, Finsko, Japonsko, Korea, Šanghaj (Čína) a Singapur vykázaly významný pokles průměrné doby, kterou ředitelé strávili interakcemi s rodiči a zákonnými zástupci studentů (tabulka II. 5.20). Ve 12 zemích a ekonomikách

TALIS se čas ředitelů strávený interakcemi s místní a regionální komunitou, obchodem a průmyslem snížil, i když rozsah těchto změn je relativně malý⁵⁷.

V rámci šetření TALIS byli ředitelé rovněž dotazováni na jejich názory na úroveň zapojení jejich školy do komunity. Konkrétně měli ředitelé vyjádřit míru jejich souhlasu nebo nesouhlasu s výrokem, že jsou rodiče nebo zákonní zástupci zapojováni do školních aktivit (*parents or guardians are involved in school activities*). V zemích OECD v průměru téměř polovina (48 %) ředitelů škol uvedla míru zapojení rodičů a zákonných zástupců jako vysokou (tabulka II. 5.21). Mezi zeměmi však existují velké rozdíly. Tento názor převládá v Lotyšsku (89 %), Itálii (84 %) a Dánsku (72 %) a nejméně je pak rozšířený v Mexiku, Švédsku a na Slovensku (méně než 25 %).

Pokud jde o konkrétní interakce s rodiči nebo zákonnými zástupci, výsledky jsou poněkud odlišné. V rámci zemí OECD se v průměru 62 % ředitelů domnívá, že rodiče nebo zákonní zástupci podporují studenty v jejich výkonech „*poměrně dost*“ nebo „*hodně*“, zatímco pouze 48 % ředitelů se domnívá, že rodiče nebo zákonní zástupci jsou zapojeni do školních aktivit „*poměrně dost*“ nebo „*hodně*“ (tabulka II. 5.21). Výsledky ukazují, že z pohledu ředitelů se rodiče nebo opatrovníci obávají o výsledky žáků, ale jejich zapojení do aktivit školy je relativně menší.

S tímto souhlasí více než 50 % ředitelů v Brazílii, Kolumbii, Dánsku, Francii, Maďarsku, Itálii, Japonsku, Kazachstánu, Koreji, Lotyšsku, Litvě, Novém Zélandu, Portugalsku, Ruské federaci, Šanghaji (Čína), Spojených arabských emirátech, USA a ve Vietnamu (tabulka II. 5.21). Naopak v CABA (Argentina), České republice, Finsku, na Islandu, v Mexiku, na Slovensku a ve Švédsku uvedlo méně než 30 % ředitelů, že rodiče nebo zákonní zástupci jsou zapojeni do školních aktivit. V několika zemích a ekonomikách je podíl ředitelů, kteří uvedli, že se rodiče a zákonní zástupci zajímají o výsledky studentů, mnohem vyšší než podíl těch, který uvedli, že rodiče jsou zapojeni do školních aktivit (rozdíl 30 procentních bodů nebo vyšší). Toto je situace ve francouzském společenství Belgie, v Anglii (Velká Británie), ve Finsku, na Maltě, v Singapuru a Slovinsku.

Jak ředitelé vnímají podporu ze strany úřadů a svůj vlastní politický vliv

Vůdčí úlohu ředitelů je třeba chápat jako překračující hranice školy, protože ředitelům jsou poskytovány příležitosti zapojit se a ovlivňovat vývoj politiky. V rámci šetření TALIS byli ředitelé dotazováni na jejich celkovou spokojenost s podporou, kterou získávají pro plnění úkolů školy od ostatních zúčastněných stran. Zároveň byli dotazováni na to, jak vnímají svoje vlastní zapojení do tvorby politik. V rámci OECD v průměru 66 % ředitelů „*souhlasí*“ nebo „*rozhodně souhlasí*“ s tím, že potřebují větší podporu ze strany úřadů (*I need more support from authorities*), viz tabulka II. 5.25, což znamená, že zhruba pouze jedna třetina ředitelů je spokojena s podporou, kterou dostávají. Přitom v Kolumbii, Itálii, Japonsku, Rumunsku, Saúdské Arábii, Šanghaji (Čína) a ve Vietnamu více než 90 % ředitelů uvedlo, že potřebují větší podporu ze strany příslušných úřadů, zatímco méně než 50 % dotázaných ředitelů s tímto tvrzením souhlasilo v Dánsku, Anglii (Spojené království), Estonsku, Finsku, Nizozemsku, Norsku a Singapuru. V Dánsku a v Anglii (Spojené království) se pouze 29 % ředitelů domnívá, že

⁵⁷ Interpretace týkající se tabulky II. 5.20 by měly být prováděny opatrně, protože seznam položek se v roce 2018 změnil ve srovnání s rokem 2013.

Rozdíly lze tedy připsat spíše měřicím nástrojům než skutečným změnám.

potřebují vyšší míru podporu ze strany úřadů, což naznačuje vyšší míru spokojenosti ředitelů v těchto zemích s podporou, kterou od úřadů aktuálně získávají.

V zemích OECD se v průměru 33 % ředitelů domnívá, že nemohou ovlivňovat rozhodnutí, která jsou důležitá pro jejich práci, což zároveň znamená, že zhruba dvě třetiny mají pocit, že rozhodnutí důležitá pro jejich práci ovlivňovat mohou (tabulka II. 5.25). Mezi jednotlivými zeměmi existují významné rozdíly. Například v Rakousku, Chorvatsku, České republice, na Islandu, v Portugalsku a v Šanghaji (Čína) se více než 50 % ředitelů domnívá, že nemohou ovlivnit důležitá rozhodnutí související s jejich prací, zatímco v případě Izraele, Japonska, Koreje, Nizozemska, Norska a Singapuru má tento pocit pouze 15 % ředitelů škol. Je zajímavé si všimnout, že podíl ředitelů, kteří mají pocit, že potřebují větší podporu ze strany úřadů (66 %), se rovná podílu těch, kteří nesouhlasí s tvrzením, že nemohou ovlivnit politiku (66 %). Jinými slovy, ačkoli se ředitelům nemusí při práci dostávat očekávané podpory ze strany úřadů, stále se domnívají, že mají prostor ovlivnit vývoj vzdělávací politiky. Podobné názory sdílejí i učitelé – viz část *Vedoucí úloha učitelů* na konci této kapitoly.

Vedoucí úloha učitelů

V poslední době sledujeme uvědomování si významu využití vůdčího potenciálu učitelů (Ainley a Carstens, 2018 [8]), což představuje méně hierarchické organizační struktury, ve kterých se učitelé sami ujímají vedení ve třídě i mimo ni, spolupracují s kolegy na zlepšování školy a vzdělávání a mají významný vliv na koncipování školní vize a cílů školy (Gonzales a Lambert, 2001 [55]; Harris a Muijs, 2004 [17]; Portin et al., 2013 [56]).

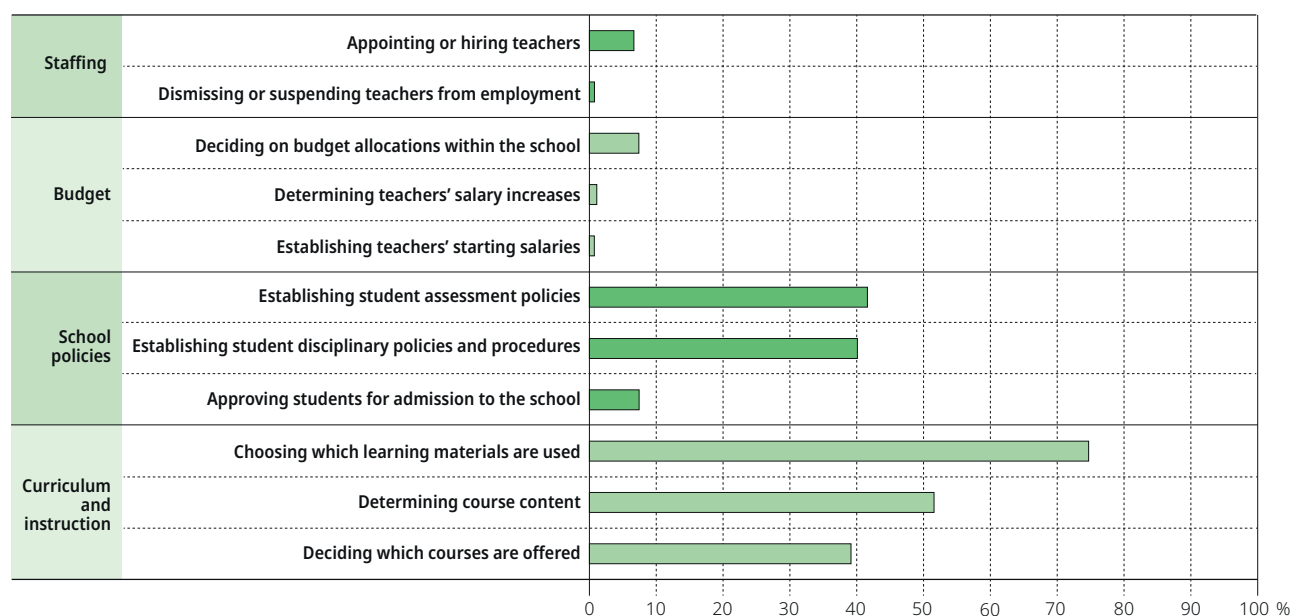
Povinnosti učitelů ve škole

V rámci šetření TALIS ředitelé poskytli informace o úrovních odpovědnosti učitelů za 11 výše uvedených úkolů školy. Bylo zjištěno, že rámci zemí OECD v průměru pouze relativně nízké procento ředitelů souhlasilo s tím, že učitelé mají významnou odpovědnost za problematiku týkající se **personálních otázek** (*staffing*) nebo **rozpočtu** (*budget*). Například pouze 7 % ředitelů uvedlo, že učitelé mají významnou zodpovědnost za *jmenování nebo přijímání učitelů a rozhodování o využití finančních prostředků z rozpočtu v rámci školy* (obrázek II. 5.10, tabulka II. 5.5). Existuje však několik států, ve kterých je situace odlišná. Například 46 % ředitelů v Dánsku a 44 % ředitelů v Nizozemsku uvedlo, že učitelé mají významnou odpovědnost za *jmenování nebo přijímání učitelů*. V Koreji a na Novém Zélandu uvedlo 20 % ředitelů, že učitelé mají významnou odpovědnost rozhodování o využití finančních prostředků z rozpočtu v rámci školy (tabulka II. 5.5).

Pokud jde o otázky týkající se **školních politik**, zdá se, že podle vyjádření ředitelů škol je odpovědnost učitelů opět relativně nízká, nicméně je vyšší než v oblasti personálních otázek a rozpočtu. V rámci zemí OECD v průměru pouze menšina ředitelů přisuzovala významnou odpovědnost učitelům při stanovení zásad pro hodnocení studentů (42 %), za stanovení zásad pro hodnocení chování žáků a kázeňských opatření (40 %) a schvalování studentů pro přijetí do školy (pouze 7 %), viz obrázek II. 5.10, tabulka II. 5.5. Přitom pokud jde o problematiku přijímání studentů, existuje mezi řediteli a učiteli obrovský rozdíl. Zatímco většina ředitelů (průměrně 78 %

v rámci zemí OECD) uvedla, že má odpovědnost za přijímání studentů, pouze 7 % ředitelů uvedlo, že za tento úkol nesou významnou odpovědnost učitelé. Nicméně několik zemí a ekonomik vykazuje vysoké hodnoty odpovědnosti učitelů za stanovení zásad pro hodnocení chování žáků, toto je situace na Islandu (83 %) a ve Slovinsku (80 %). Naproti tomu ředitelé v Estonsku (81 %) a Lotyšsku (70 %) uvádějí, že učitelé mají významnou odpovědnost při stanovení zásad pro hodnocení studentů. Několik zemí a ekonomik však vykazuje v těchto oblastech pozoruhodně nízké hodnoty. Například méně než 20 % ředitelů v Saúdské Arábii, Šanghaji (Čína), Turecku a Vietnamu uvádí, že učitelé mají významnou odpovědnost za stanovení zásad pro hodnocení chování a výsledků studentů. Také podíl ředitelů, kteří uvádějí, že učitelé mají značnou odpovědnost za přijímání studentů do školy, je nízký (ve většině zemí a ekonomik je nižší než 5 %), ale existují výjimky, například v Rakousku 38 % ředitelů uvedlo, že učitelé mají významnou odpovědnost v dané oblasti.

Obrázek II. 5.10. Povinnosti učitelů ve škole (procento ředitelů nižších středních škol, kteří uvádějí, že učitelé nesou významnou odpovědnost za následující úkoly (průměr OECD-30))⁵⁸

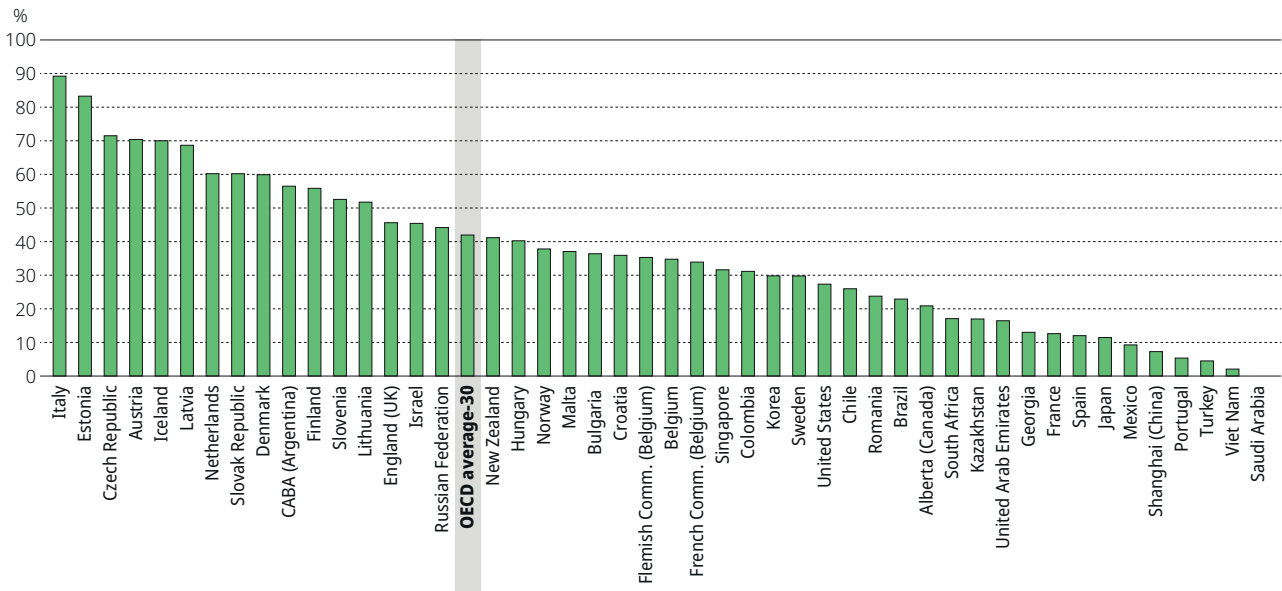


Zdroj: OECD, TALIS 2018 Database, Table II. 5.5.

Zdá se, že učitelé disponují nejvyšší odpovědností v oblasti **kurikula a výuky** (obrázek II. 5.10, tabulka II. 5.5). V rámci zemí OECD v průměru většina ředitelů uvádí významnou odpovědnost učitelů za volbu výukových materiálů (75 %) a určování obsahu předmětu či semináře (52 %). I když mnohem méně ředitelů se domnívá, že učitelé mají významnou odpovědnost při rozhodování o nabídce předmětů a seminářů (39 %). Volba učebních materiálů je nejčastěji uváděným úkolem, za který nesou učitelé značnou odpovědnost. Například ve Vlámském společenství v Belgii a na Islandu nejméně 95 % ředitelů uvedlo, že učitelé mají významnou odpovědnost za volbu výukových materiálů. Ovšem v Japonsku, Saúdské Arábii, Šanghaji (Čína), Spojených arabských emirátech a ve Vietnamu to

⁵⁸ Naměřené hodnoty jsou seskupeny podle typu školních odpovědností. Uvnitř každé ze skupin jsou hodnoty seřazeny sestupně podle procenta ředitelů nižších středních škol, kteří uvádějí, že učitelů mají významnou zodpovědnost za jednotlivé uvedené úkoly.

Obrázek II. 5.11. vá odpovědnost učitelů za školní politiku, kurikula a výuku (procento ředitelů nižších středních škol, kteří uvedli, že učitelé mají významnou odpovědnost za většinu úkolů souvisejících se školními politikami, osnovami a výukou)^{59 60}



Zdroj: OECD, TALIS 2018 Database, Table II. 5.31

bylo méně než 30 % ředitelů. V případě určování obsahu předmětu či semináře lze identifikovat vysoký vliv učitelů v Nizozemsku (91 %), Itálii (88 %), Dánsku (84 %) a Estonsku (83 %) a naopak, nízký (méně než 10%) v Mexiku, Saúdské Arábii, Turecku a Vietnamu. Významné rozdíly mezi jednotlivými zeměmi lze sledovat také v otázce, které předměty a semináře budou ve škole nabízeny, přičemž v Itálii (95 %) a Estonsku (75 %) ředitelé škol deklarovali vysokou zodpovědnost učitelů za tento úkol a naopak v Brazílii (9 %), Turecku (9 %), Saúdské Arábii (1 %) a Vietnamu (1 %) byla řediteli uváděná velmi nízká zodpovědnost učitelů za tento úkol.

Pro úplné pochopení odpovědnosti učitelů za úkoly školy byl vytvořen jednoduchý *kategorizační index* (*categorisation index*), který zahrnuje úkoly, na jejichž realizaci měli učitelé obecně větší vliv. Vybrané úkoly jsou: 1) stanovení zásad pro hodnocení chování žáků a kázeňských opatření; 2) stanovení zásad pro hodnocení studentů; 3) rozhodování o přijetí studentů do školy; 4) volba výukových materiálů; 5) určování obsahu předmětu či semináře včetně kurikula; a 6) rozhodování o nabídce předmětů a seminářů. Pokud ředitelé uvedli, že učitelé mají významnou odpovědnost za čtyři ze šesti úkolů, předpokládá se, že učitelé v těchto školách mají významnou odpovědnost za většinu úkolů souvisejících se školními politikami, osnovami a výukou.

59 Toto procento se počítá na základě výpovědi ředitelů, že učitelé mají významnou odpovědnost alespoň za čtyři z následujících šesti úkolů: stanovení zásad pro hodnocení chování žáků a kázeňských opatření; schvalování studentů pro přijetí do školy; stanovení zásad pro hodnocení studentů; volbu výukových materiálů; rozhodování o nabídce předmětů a seminářů a určování obsahu předmětu či semináře.

60 Země a ekonomiky jsou seřazeny v sestupném pořadí podle procenta ředitelů nižších středních škol, kteří uvádějí, že učitelé mají významnou odpovědnost za většinu úkolů souvisejících se školními politikami, osnovami a výukou.

V zemích OECD lze na základě odpovědí ředitelů v průměru 42 % škol klasifikovat jako školy, ve kterých mají učitelé významnou odpovědnost za školní politiku, kurikula a výuku. Přitom v Rakousku, České republice, Estonsku, na Islandu a v Itálii lze do této kategorie zařadit více než 70 % škol, naproti tomu v Mexiku, Portugalsku, Saúdské Arábii, Šanghaji (Čína), Turecku a Vietnamu méně než 10 % škol (obrázek II. 5.11, tabulka II. 5.31). Dále lze sledovat celkový průměrný počet úkolů v každé zemi, na jejichž plnění mají učitelé významný vliv. V zemích OECD ředitelé v průměru uváděli, že učitelé mají významnou odpovědnost za 2,5 z celkem 6 definovaných úkolů, a to od 4,2 v Estonsku po 0,1 v Saúdské Arábii.

Zdá se, že vyšší podíl učitelů s významnou odpovědností za většinu úkolů souvisejících se školními politikami, kurikulem a výukou je v zemích OECD v soukromých školách. To je na případ situace v Dánsku, Maďarsku, Kazachstánu, Maltě, Slovenské republice a Spojených arabských emirátech (tabulka II. 5.31).

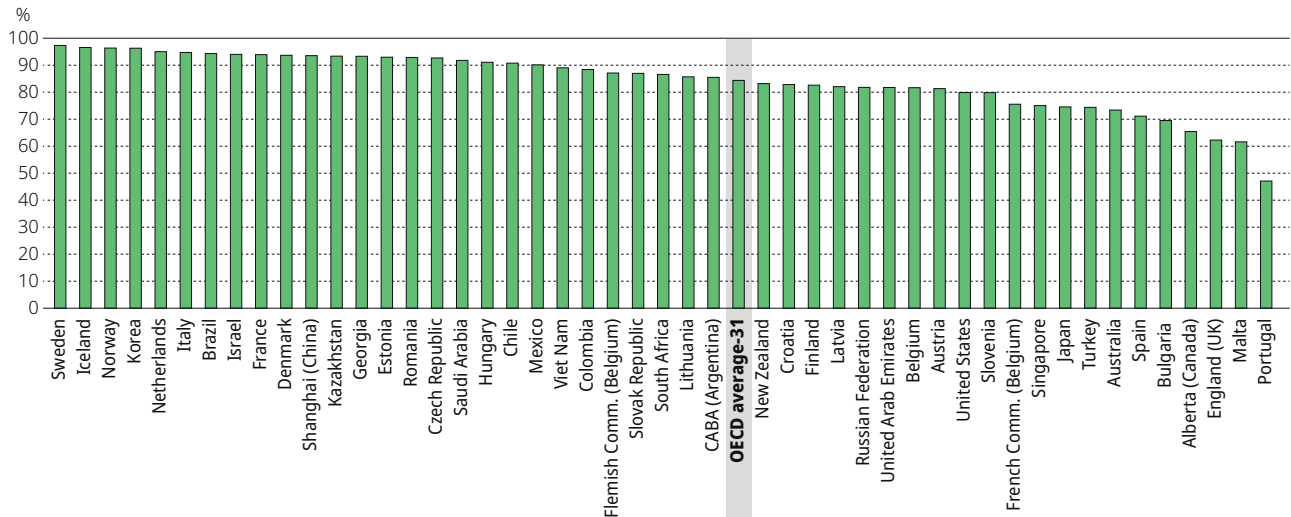
Analýza role učitelů při rozhodování za posledních pět let ukazuje, že ve většině zemí a ekonomik účastnících se šetření TALIS došlo k několika významným změnám (tabulka II. 5.30). Je třeba upozornit na případ Gruzie, ve které došlo k výraznému zvýšení podílu ředitelů, kteří uváděli, že učitelé mají významnou odpovědnost v oblastech týkajících se jmenování nebo přijímání učitelů, stanovení zásad pro hodnocení chování žáků a kázeňských opatření, zásad pro hodnocení studentů, volbu výukových materiálů, určování obsahu předmětu či semináře včetně kurikula.

Mají učitelé pod kontrolou svoji práci?

V rámci šetření TALIS 2018 byli učitelé poprvé dotazováni na to, do jaké míry souhlasí („rozhodně nesouhlasím“; „nesouhlasím“; „souhlasím“; nebo „rozhodně souhlasím“) s tím, že mají pod kontrolou oblastí týkajících se plánování výuky a samotnou výukou, a to v konkrétní třídě, kterou vyučují (dále jen „cílová třída“ (*target class*)⁶¹. Z výsledků šetření vyplývá, že v řadě zúčastněných zemí má pozoruhodně vysoké procento učitelů pocit, že mají kontrolu jak nad plánováním výuky, tak nad samotnou výukou. V zemích OECD v průměru 96 % učitelů „souhlasí“ nebo „rozhodně souhlasí“ s tím, že mají pod kontrolou výběr vyučovacích metod (*selecting teaching methods*), 94 % hodnocení učení žáka (*assessing student's learning*), 92 % ukázněvání studentů (*disciplining students*), 91 % stanovení množství domácích úkolů, které mají být zadány (*determining the amount of homework to be assigned*) a 84 % určování obsahu předmětu či semináře (*determining course content*), viz obrázek II. 5.12, tabulka II. 5.32. Zároveň ve 13 zemích a ekonomikách, které participovaly na šetření TALIS, více než 90 % učitelů „souhlasí“ nebo „rozhodně souhlasí“ s tím, že mají pod kontrolou každou ze zmíněných oblastí. Přitom rozdíly v každé ze sledovaných oblastí jsou mezi jednotlivými zeměmi poměrně malé. Největší rozdíly mezi zeměmi lze sledovat u určování obsahu předmětu či semináře, například na Islandu, v Koreji, Norsku a Švédsku více než 95 % učitelů deklarovalo, že mají kontrolu v této oblasti, zatímco v Portugalsku s tímto souhlasí pouze 47 % učitelů.

61 Cílová třída byla definována jako první třída na úrovni ISCED 2, ve které učitel (obvykle) učil ve škole, ve které předchází týden v úterý po 11:00 hodině vyučoval. Na otázku odpověděli pouze ti učitelé, kteří uvedli, že jejich výuka nebyla konkrétně zaměřena na studenty se speciálními vzdělávacími potřebami.

Obrázek II. 5.12. Autonomie učitelů při určování obsahu předmětu či semináře (procento učitelů nižších středních škol, kteří „souhlasí“ nebo „rozhodně souhlasí“ s tím, že mají kontrolu nad určováním obsahu předmětu / semináře ve své cílové třídě)^{62 63}



Zdroj: OECD, TALIS 2018 Database, Table II. 5.32.

Je také třeba poznamenat, že na úrovni jednotlivých vzdělávacích systémů existuje velmi nízká korelace mezi pocitem, že má učitel pod kontrolou některé oblasti vzdělávání a výpovědí ředitelů o tom, zda učitelé disponují významnou odpovědností za výuku a kurikulární úkoly (tabulky II. 5.5 a II. 5.33). Například byl identifikován velmi slabý korelační koeficient mezi pocitem učitelů, že mají pod kontrolou stanovování obsahu předmětu a semináře, a výpovědí ředitelů, že učitelé mají významnou odpovědnost za daný úkol (korelační koeficient $r = 0,18$). Slabá korelace může být způsobena rozdílným vnímáním toho, co si učitelé a ředitelé představují pod těmito konkrétními úkoly. Učitelé mohou podávat informace o situaci a možnostech, které mají ve své konkrétní třídě, zatímco ředitelé mohou mít holistický pohled na věc, který vnímá ostatní zúčastněné strany zapojené do rozhodování o určování obsahu předmětu / semináře. Je třeba ovšem také připomenout, že otázky pro učitele a ředitele jsou odlišně formulované: zatímco ředitelé jsou dotazováni na úroveň odpovědnosti učitelů ve škole, učitelé jsou tázáni na své pocity kontroly nad danými oblastmi vzdělávání, které pociťují ve své konkrétní cílové třídě.

Míra, v jaké jsou učitelé ve své práci autonomní pro učinění některých rozhodnutí, byla společně s rozvojem jejich znalostí (*development of knowledge*) a kapacit pro spolupráci v práci (*capacities for collaboration at work*) identifikována jako základní kámen profesionality učitelů (Hargreaves a Fullan, 2012 [13]). Pokud jde o ochotu ke spolupráci, ukazuje se, že vnímaný stupeň autonomie a kontroly nad

62 Tyto údaje se vztahují k náhodně vybrané třídě, kterou učitelé v současné době vyučují podle svého týdenního rozvrhu. Analýza je omezena na učitele, kteří uvádějí, že jejich cílová třída není zaměřena úplně nebo hlavně na studenty se speciálními potřebami.

63 Země a ekonomiky jsou seřazeny v sestupném pořadí podle procenta učitelů nižších středních škol, kteří „souhlasí“ nebo „rozhodně souhlasí“ s tím, že mají kontrolu nad určováním obsahu předmětu či semináře.

svoji práci ve třídě, které učitelé ve výuce pocítují, lze považovat za předpoklad spolupráce s kolegy. Úroveň autonomie učitelů však může být také interpretována jako známka izolacionismu, který by mohl být v rozporu s úsilím o spolupráci (Kelchtermans, 2006 [60]). Aby bylo možné tento vztah otestovat, byla míra profesní spolupráce zkoumána v relaci se stupněm kontroly učitelů nad jejich cílovou třídou (měřeno pocity učitelů, že mají pod kontrolou určování obsahu předmětu / semináře, výběr vyučovacími metod, hodnocení učení studentů, ukázkování studentů a stanovení množství domácích úkolů, které mají být zadány)⁶⁴.

V zemích OECD se učitelé, kteří se domnívají, že mají vyšší stupeň kontroly nad výukou ve své cílové třídě, zároveň v průměru s vyšší pravděpodobností zapojují do činností profesní spolupráce se svými kolegy (po kontrole charakteristik učitele a třídy). Tento vztah platí pro 29 zemí a ekonomik (obrázek II. 5.13, tabulka II. 5.38). Výsledky by mohly naznačovat, že učitelé pocítují kontrolu nad svojí výukou, a proto se necítí být ohroženi spolupráci a sdílením odpovědností s kolegy. Tyto výsledky je však třeba interpretovat opatrně, protože vysvětlující schopnost modelu je omezená (koeficienty stanovení R² jsou nízké).

V odborné literatuře zaměřené na zlepšování školy byl pocit autonomie u učitelů a jejich účast na rozhodování spojován s účinnou implementací inovativních programů (Geijsel et al., 2001 [61]). Studie identifikovaly pozitivní vliv rozhodování směrem „zdola nahoru“ (*bottom up*) jako charakteristiku vysoce inovativních škol (na rozdíl od málo inovativních škol), viz Geijsel, Slegers a Van den Berg, 1999 [62]. V rámci šetření TALIS 2018 byl prozkoumán vztah mezi stupněm inovativity a autonomií učitelů v cílové třídě⁶⁵. Regresní analýzy ukazují, že v zemích OECD v průměru platí, že učitelé, kteří pocítují vyšší míru kontroly nad svojí cílovou třídou, s větší pravděpodobností uvádějí, že pracují v inovativním prostředí (po kontrole charakteristik učitele a třídy), viz obrázek II. 5.13, tabulka II. 5.37. To platí pro 40 zemí a ekonomik, které participovaly na šetření TALIS. Výsledky naznačují, že v případě, že učitelé pocítují větší míru kontroly nad rozhodováním ve svých třídách, mají také tendenci uvádět, že pracují v inovativních prostředích. Stejně jako u předchozí regrese je třeba výsledky interpretovat opatrně (koeficienty determinace R² jsou nízké). Zdá se však, že výsledky tabulek II. 5.38 a II. 5.37 naznačují určitou míru vzájemné závislosti mezi autonomií, spoluprací a inovacemi.

Kromě toho se zdá, že existuje důležitá souvislost mezi subjektivním vnímáním autonomie učitelů a jejich pracovní spokojeností. Zejména touha po zachování autonomie ve třídě byla identifikována jako velmi vlivná v rozhodnutí učitelů zůstat ve vzdělávání (Brunetti, 2001 [63]). Pocit nedostatečné kontroly nad oblastmi, které souvisejí s výukovou ve třídě (*lack of control in the classroom*) může vést k tomu, že učitelé pocítují napětí, frustraci,

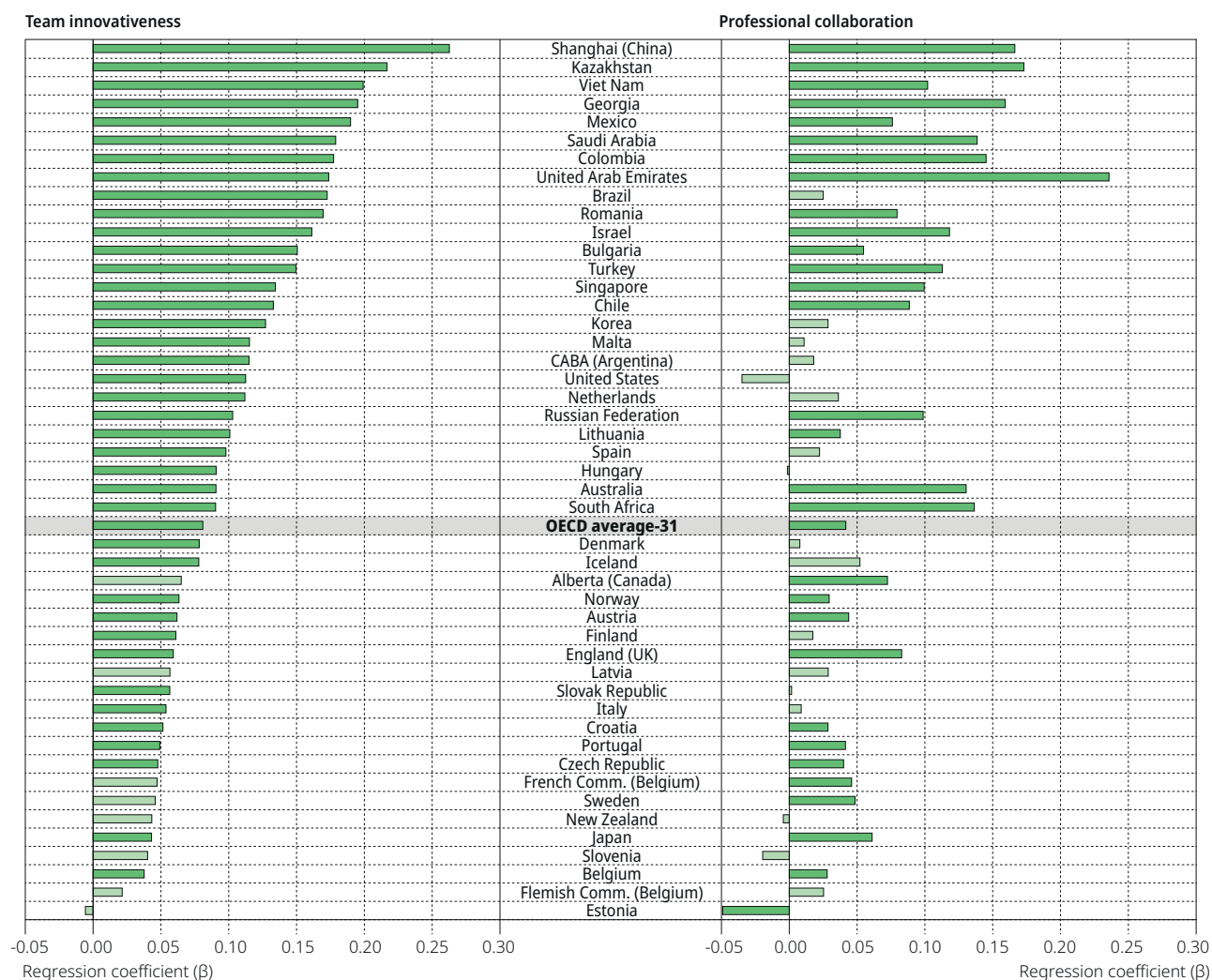
64 *Stupeň autonomie cílové třídy (scale of target class autonomy) se měří na základě pocitů učitelů, zda mají kontrolu nad určování obsahu předmětu či semináře, výběrem vyučovacími metod, hodnocením studentů, ukázkováním studentů a určováním množství domácích úkolů, které mají být zadávány. Stupeň profesní spolupráce se měří podle toho, jak často učitelé učí společně jako tým ve stejné třídě; zda sledují hodiny jiných učitelů a poskytují jim zpětnou vazbu; zda se zapojují do společných aktivit napříč různými třídami a věkovými skupinami, např. projekty; a zda se účastní společného profesního učení.*

65 *Stupeň inovativity týmu se měří podle pocitu učitelů, zda se většina učitelů ve škole snaží rozvíjet nové nápady pro výuku a učení; zda je většina učitelů na této škole otevřená změnám; zda většina učitelů v této škole hledá nové způsoby řešení problémů; a zda si většina učitelů v této škole navzájem poskytuje praktickou podporu při aplikaci nových nápadů.*

úzkost a stres (Davis a Wilson, 2000 [64]). Pocit autonomie učitelů byl navíc spojen se sebedůvěrou učitelů (*self-efficacy*), protože oba jsou považovány za základní atributy adaptivních schopností učitelů a zapojení do práce (Skaalvik a Skaalvik, 2014 [65]).

Regresní analýzy ukazují, že v zemích OECD v průměru platí, že učitelé, kteří subjektivně vnímají vyšší úroveň kontroly nad svou cílovou třídou: 1) cítí ve své výuce vyšší míru jistoty (všechny země a ekonomiky TALIS vykazují pozitivní souvislost mezi kontrolou situace v cílové třídě a sebedůvěrou); 2) jsou se svou prací spokojenější (všechny země a ekonomiky TALIS, kromě Malty, vykazují pozitivní souvislost mezi pocitem kontroly učitelů nad situací v cílové třídě a pracovní spokojeností); a 3) uvádějí nižší úroveň stresu (31 zemí a ekonomik TALIS vykazuje negativní vztah mezi kontrolou cílové třídy a úrovněmi stresu), viz tabulky II. 5.39, II. 5.40 a II. 5.41.

Obrázek II. 5.13. Vztah mezi inovativitou týmu učitelů, profesní spoluprací a autonomií v cílové třídě (změna indexu inovativity týmu⁶⁶ a indexu profesionální spolupráce⁶⁷ spojeného s indexem autonomie cílové třídy⁶⁸)^{69 70 71 72 73}



Zdroj: OECD, TALIS 2018 Database, Table II. 5.32.

Výsledky by měly být interpretovány s opatrností, protože vysvětlující síla modelu je omezená (koeficienty R2 jsou nízké). Regresní výsledky vztahu mezi autonomií učitelů v cílové třídě a vlastní sebedůvěrou a spokojeností s prací jsou uvedeny v obrázku II. 5.14. ⁶⁶⁶⁷⁶⁸⁶⁹⁷⁰⁷¹⁷²⁷³

66 *Index týmové inovativity (the index of team innovativeness)* referuje o výpovědích učitelů o tom, zda se většina učitelů ve škole snaží rozvíjet nové nápady pro výuku a učení; zda je většina učitelů na této škole otevřená změnám; zda většina učitelů v této škole hledá nové způsoby řešení problémů; a zda si většina učitelů na této škole navzájem poskytuje praktickou podporu při aplikaci nových nápadů.

67 *Index profesní spolupráce* měří zapojení učitelů do hlubších forem spolupráce, včetně týmové výuky ve stejné třídě, poskytování zpětné vazby na základě hospitací, zapojení do společných aktivit napříč různými třídami a věkovými skupinami a účast na kolaborativním profesním učení.

68 *Index autonomie v cílové třídě (the index of target class autonomy)* měří úroveň autonomie, kterou učitelé pocítují při určování obsahu předmětu či semináře, výběru vyučovacích metod, hodnocení studentů, ukázkování studentů a stanovování množství domácích úkolů, které mají být v jejich cílové třídě zadávány.

69 Regresní modely byly konstruovány na základě odpovědí učitelů nižších středních škol.

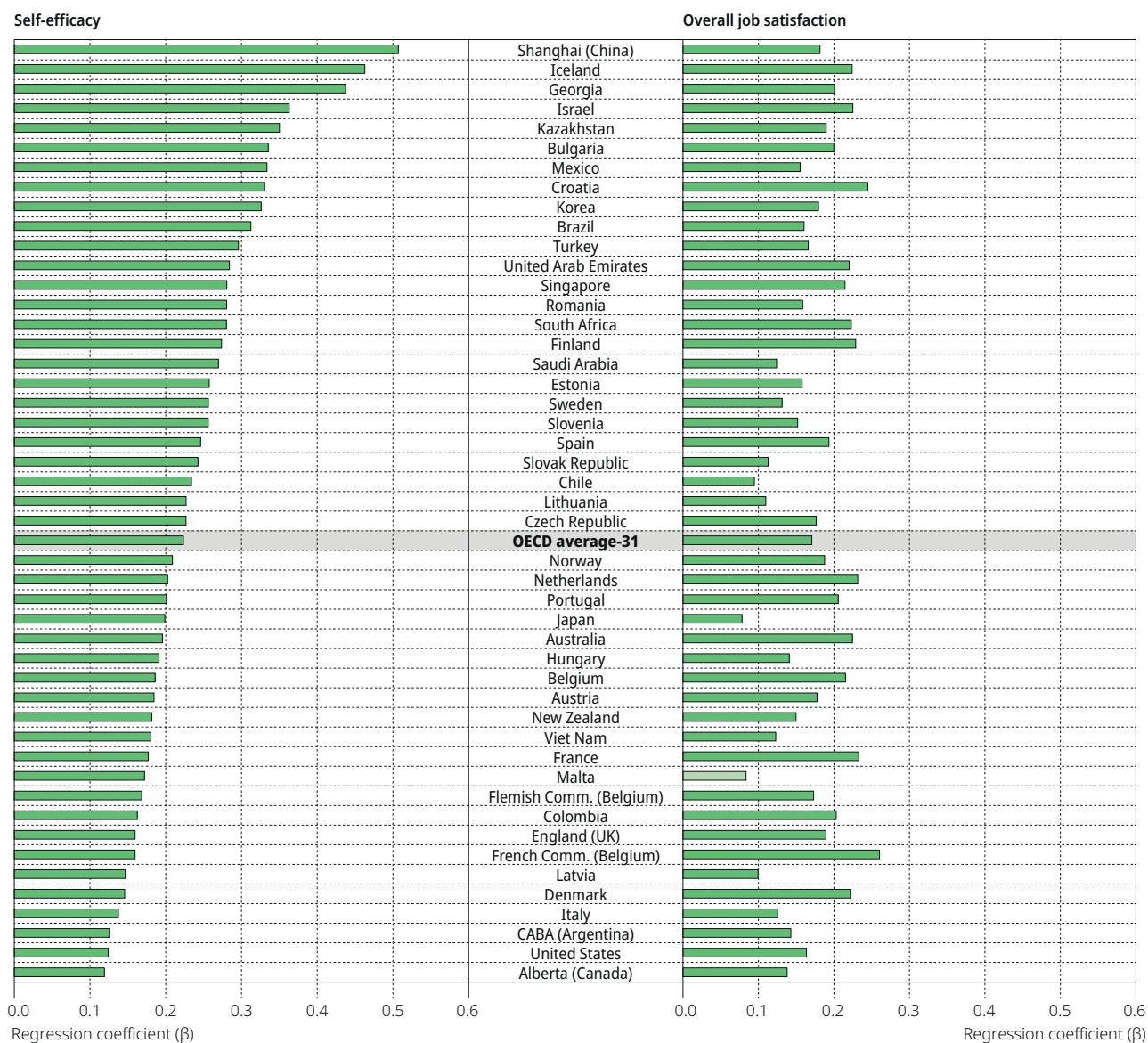
70 Data byla získána na základě výpovědí učitelů a vztahují se k náhodně vybrané třídě, ve které učitelé aktuálně vyučují v rámci svého týdenního rozvrhu. Analýza je omezena na učitele, kteří uváděli, že jejich cílová třída není (úplně nebo hlavně) zaměřená na studenty se speciálními vzdělávacími potřebami.

71 Byly kontrolovány následující charakteristiky učitele: pohlaví, věk, práce na plný úvazek, roky praxe učitele; a charakteristiky třídy: podíl studentů se špatnými studijními výsledky, podíl studentů s problémy v chování a podíl studentů ze sociálně a ekonomicky znevýhodněných prostředí.

72 Poznámka: Statisticky významné koeficienty jsou označeny tmavším tónem (viz příloha B).

73 Země a ekonomiky jsou seřazeny v sestupném pořadí podle změny v *indexu inovativity týmu spojeného s indexem autonomie v cílové třídě*.

Obrázek II. 5.14. Vztah mezi sebedůvěrou učitelů (*self efficacy*) a celkovou spokojeností s prací a autonomií učitelů v cílové třídě (změna v *indexu sebedůvěry (self-efficacy)*⁷⁴ a *indexu celkové spokojenosti s prací*⁷⁵ spojeného s *indexem autonomie učitelů v cílové třídě*)^{76 77 78 79 80 81}



Zdroj: OECD, TALIS 2018 Database, Tables II. 5.39 and II. 5.40.

Aktivity učitelů směřující k dosažení akademického úspěchu studentů

Vůdčí roli učitelů lze zkoumat i v souvislosti s jejich schopností vést výuku. Aktivity učitelů, které vedou k dosažení akademických úspěchů studentů, se v rámci tohoto textu označují jako akademické vedení (*academic leadership*). Akademické prostředí nebo tlak na akademický výkon jsou zpravidla konceptualizovány jako součást klimatu školy. V rámci šetření TALIS 2018 byli ředitelé poprvé dotazováni na to, zda se v jejich škole pravidelně konají aktivity zaměřené na podporu takové atmosféry ve škole, která povzbuzuje akademické kvality. Dle

vyjádření ředitelů se ve školách koná vysoký počet akcí, které mají podpořit studenty k dosažení akademických úspěchů. V rámci zemí OECD v průměru 92 % ředitelů uvedlo, že učitelé „poměrně dost“ nebo „hodně“ rozumějí cílům školního vzdělávacího programu, 90 % uvedlo, že jsou učitelé úspěšní při implementaci školního vzdělávacího programu a 82 %, že učitelé mají vysoká očekávání dobrých studijních výsledků studentů (tabulka II. 5.42). Ve 13 zemích a ekonomikách participujících na šetření TALIS více než 90 % ředitelů uvedlo, že se na jejich školách konají aktivity podporující každý ze tří výše uvedených aspektů akademického vedení učitelů, „poměrně dost“ nebo „hodně“. Existuje však několik zemí a ekonomik, kde je akademické vedení učitelů (*teachers' academic leadership*) v porovnání s ostatními zeměmi poměrně málo časté. Viz například situace v Mexiku a Nizozemsku, ve kterých, v porovnání s ostatními zeměmi, ředitelé méně často uvádí, že se akcí na podporu akademického vedení učitelů koná na jejich školách „poměrně dost“ nebo „hodně“.

Mezi zeměmi existují zajímavé rozdíly v očekávání učitelů ohledně výsledků studentů (*teachers' expectations for student achievement*). V Dánsku, Francii, francouzském společenství Belgie, Lotyšsku a ve Vietnamu více než 95 % ředitelů uvedlo, že učitelé mají vysoké očekávání ohledně výsledků studentů, zatímco v Bulharsku a Nizozemsku to bylo pouze 50 % ředitelů (obrázek II. 5.15, tabulka II. 5.45). Kromě toho tento aspekt akademického vedení, vykazuje velké rozdíly v závislosti na charakteristikách škol. V zemích OECD ředitelé ve školách s vysokým podílem studentů ze sociálně a ekonomicky znevýhodněných označují očekávání učitelů od žáků za vysoká mnohem méně často (v průměru rozdíl více než 30 procentních bodů) než ředitelé v ostatních školách. To platí pro 14 zemí a ekonomik, která participovaly na šetření TALIS. Rozdíly jsou zvláště výrazné ve Španělsku (rozdíl 47 procentních bodů), Spojených státech (43 procentních bodů) a Rumunsku (40 procentních bodů). Obdobná situace platí i v případě škol s vyšší koncentrací studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a studentů z migrantského prostředí. Z výše uvedeného vyplývá, že vztah mezi očekáváním učitelů, výkonem studentů a charakteristikami studentů je dosti komplexní. Navzdory tomu existuje určitá shoda na tom, že tato očekávání mohou hrát roli sebenaplnujících se proroctví (*self-fulfilling prophecy*) – studenti nebudou podávat lepší výkon, než ten, který se od nich očekává (Rubie-Davies, Hattie a Hamilton, 2006 [66]). Proto by se mělo usilovat o zvyšování očekávání, která mají učitelé i ředitelé svých studentů ve znevýhodněných školách.

Rozdíly v očekáváním učitelů od studentů lze sledovat také v závislosti na typu školy (obrázek II. 5.15, tabulka II. 5.45). V zemích OECD ředitelé soukromých škol v průměru častěji než ředitelé veřejných škol

74 *Index sebedůvěry (The index of self-efficacy)* měří sebedůvěru učitele ve vedení třídy, výuky a zapojování studentů.

75 *Index celkové pracovní spokojenosti (The index of overall job satisfaction)* měří spokojenost s profesí a současným pracovním prostředím.

76 *Index autonomie v cílové třídě (The index of target class autonomy)* měří úroveň autonomie, kterou učitelé pocítují při určování obsahu předmětu či semináře, výběru vyučovacích metod, hodnocení studentů, ukázkování studentů a stanovování množství domácích úkolů, které mají být v jejich cílové třídě zadávány.

77 Výsledky lineární regrese vznikly na základě odpovědí učitelů nižších středních škol.

78 Data byla získána na základě výpovědí učitelů a vztahují se k náhodně vybrané třídě, ve které učitelé aktuálně vyučují v rámci svého týdenního rozvrhu. Analýza je omezena na učitele, kteří uváděli, že jejich cílová třída není (úplně nebo hlavně) zaměřená na studenty se speciálními vzdělávacími potřebami.

79 Byly kontrolovány následující charakteristiky učitele: pohlaví, věk, práce na plný úvazek, roky praxe učitele; a charakteristiky třídy: podíl studentů s nízkými studijními výsledky, podíl studentů s problémy v chování a podíl studentů ze sociálně a ekonomicky znevýhodněných prostředí.

80 Poznámka: Statisticky významné koeficienty jsou označeny tmavším tónem (viz příloha B).

81 Země a ekonomiky jsou seřazeny v sestupném pořadí podle změny v *indexu sebedůvěry spojeného s indexem autonomie v cílové třídě*.

udávali, že jejich učitelé mají od studentů vysoká očekávání. To platí pro 16 zemí a ekonomik participujících na šetření TALIS. Mezi tři země s největšími rozdíly patří Japonsko (rozdíl 32 procentních bodů); Finsko (30 procentních bodů) a Turecko (29 procentních bodů). Naopak lokalita školy zpravidla významně neovlivňuje očekávání učitelů od studentů. Existují ovšem výjimky – v šesti zemích a ekonomikách TALIS uváděli ředitelé venkovských škol méně často než jejich kolegové v městských školách, že učitelé mají vysoká očekávání ohledně výsledků studentů. Největší rozdíly je možné pozorovat ve Finsku (rozdíl 38 procentních bodů); Bulharsku (34 procentních bodů), na Slovensku (30 procentních bodů) a v Portugalsku (30 procentních bodů).

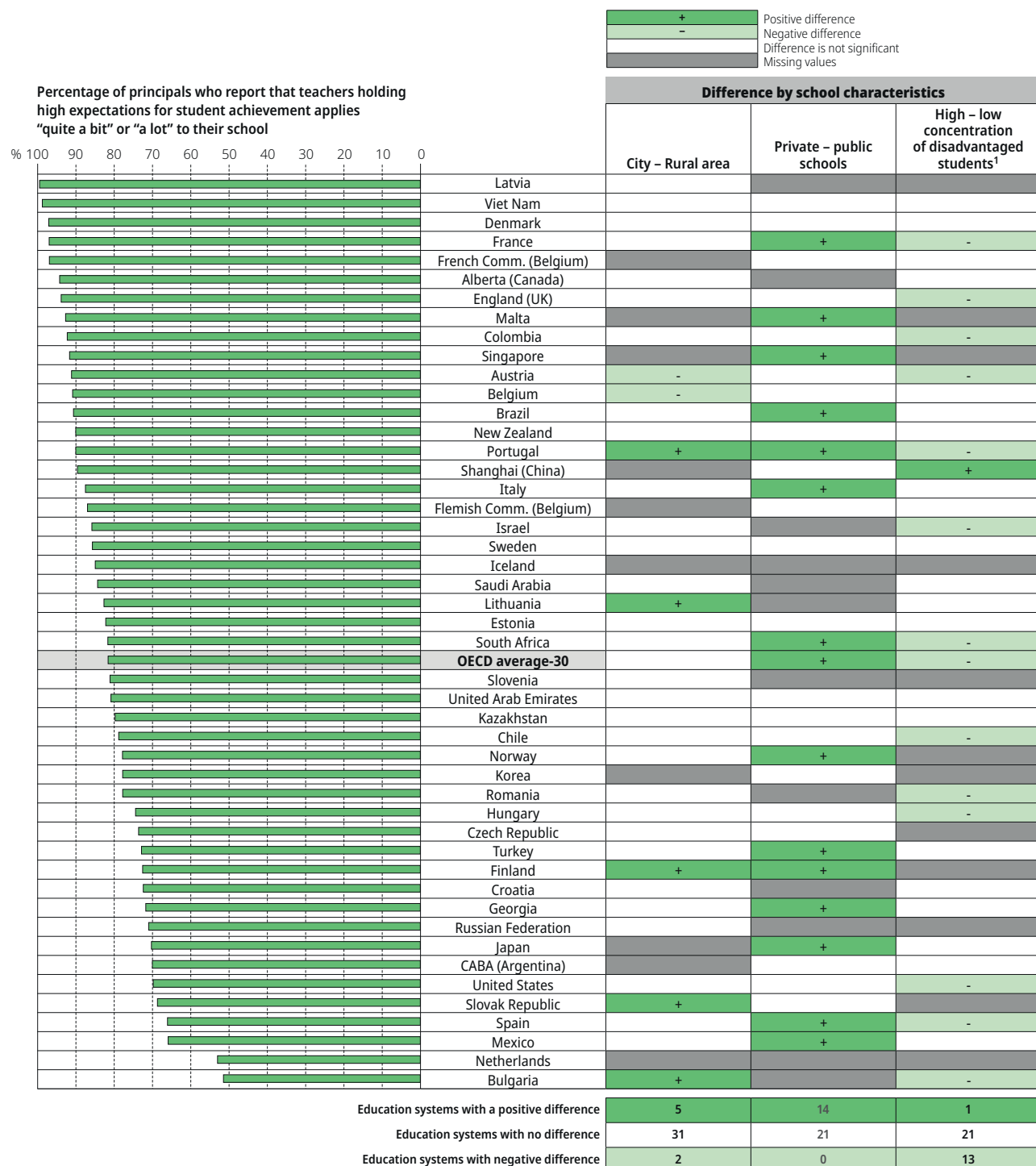
Jak lze zlepšit aktivity učitelů směřující k dosažení akademické excelence? Předchozí šetření ukázalo, že pedagogické vedení ředitelů škol může podpořit úsilí učitelů dosáhnout akademických úspěchů studentů (*teachers' efforts to achieve academic success*), viz OECD, 2016 [9]. K hlubšímu prozkoumání této souvislosti byly použity regresní analýzy hledající souvislosti mezi úrovní pedagogického vedení (*instructional leadership scale*), tj. frekvencí, s jakou ředitelé přimějí učitele ke spolupráci, aby učitelé cítili zodpovědnost za výsledky studentů a aby pracovali na zlepšování svých dovedností, a mírou akademického tlaku na studenty⁸², měřenou podle toho, zda učitelé rozumějí kurikulárním cílům školy, zda uspějí při implementaci kurikula, zda mají vysoká očekávání ohledně výsledků studentů a zda mají studenti touhu, aby se jim ve škole dobře dařilo. Regresní analýzy ukazují, že v rámci OECD v průměru existuje významná pozitivní souvislost mezi úrovní pedagogického vedení a akademickým tlakem (po kontrole charakteristik ředitele a školy), viz tabulka II. 5.46. Tento vztah platí pro 17 zemí a ekonomik TALIS. Důležitým aspektem, který je třeba vzít v úvahu při interpretaci těchto výsledků, je skutečnost, že informace potřebné pro tvorbu obou těchto ukazatelů pocházejí od ředitelů. Možným vysvětlením by mohlo být, že ředitelé častěji se zapojující do vedení výuky lépe oceňují úsilí učitelů usilovat o akademickou dokonalost.

Vztahy učitelů s tvůrci politik a médií

V rámci šetření TALIS 2018 je patrná snaha hlouběji porozumět tomu, jak učitelé vnímají svůj vztah s médií a tvůrci politik, protože vedoucí roli lze ve skutečnosti realizovat nejen v rámci školy, ale také zapojováním se do obecnějších diskusí o vzdělávání, které probíhají ve společnosti.

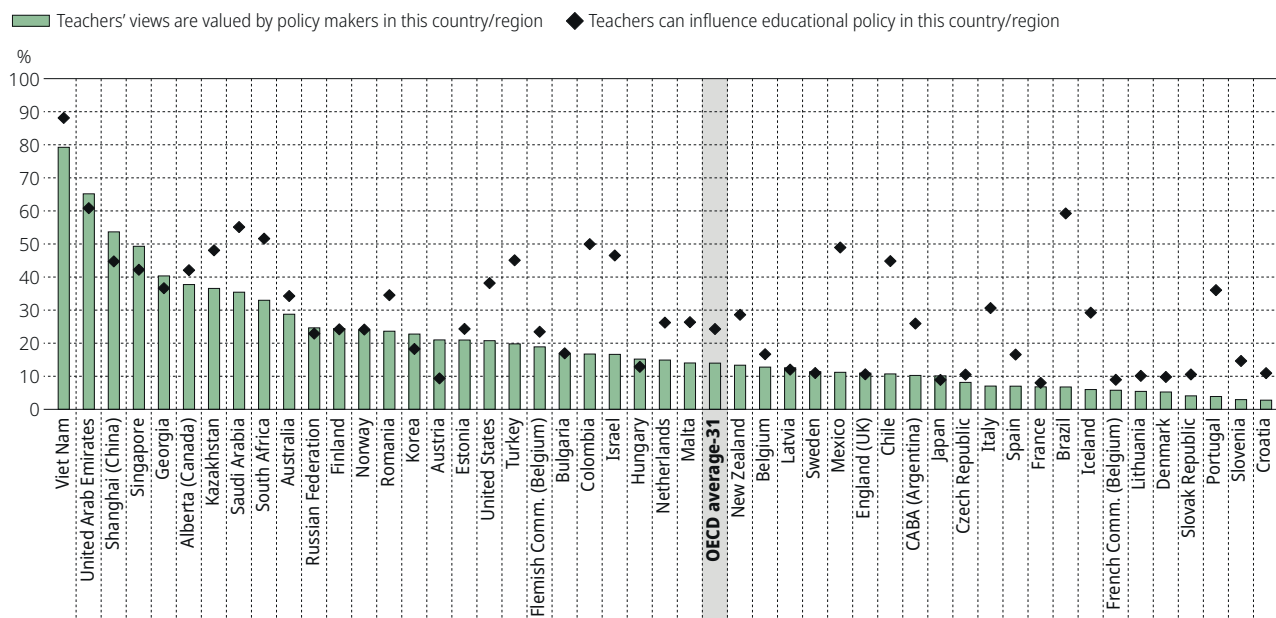
Sdělovací prostředky hrají klíčovou roli při formování vnímání učitelů a jejich práce (Stromquist, 2018 [67]). Některé studie dokonce naznačují, že média mají přímý vliv na vnímání prestiže učitelé profese ve společnosti (Pérez-Díaz a Rodríguez, 2014 [68]; Smak a Walczak, 2017 [69]). V zemích OECD v průměru pouze 19 % učitelů uvedlo, že si média v jejich zemi / regionu cení jejich profese (tabulka II. 5.47). V Kazachstánu, Šanghaji (Čína), Singapuru, Spojených arabských emirátech a ve Vietnamu má více než 50 % učitelů pocit, že učitelé profese je médií oceňována. Naproti tomu v Rakousku, Chile, Chorvatsku, Dánsku, Francii, francouzském společenství Belgie, Maďarsku, Islandu, Japonsku, Portugalsku a Slovinsku má stejný pocit méně než 10 % učitelů.

⁸² Akademický tlak je formálně definován jako zkušenost, v rámci které je student zatížen požadavky, které vyžadují vynaložení času a energie na dosažení konkrétních akademických cílů. Tento tlak může pocházet z různých potenciálních zdrojů a má nesčetné dopady na studenty jak emocionálně, tak akademicky (<http://thedailycougar.com/2020/02/05/academic-pressure/>)

Obrázek II. 5.15. Vysoká očekávání učitelů od výsledků studentů podle charakteristik školy (výsledky založené na odpovědích ředitelů nižšího sekundárního vzdělávání)⁸³


Zdroj: OECD, TALIS 2018 Database, Table II. 5.45.

Obrázek II. 5.16. Názory učitelů na jejich vztah k tvorbě politiky (procento učitelů nižších středních škol, kteří „souhlasí“ nebo „rozhodně souhlasí“ s následujícími výroky)⁸⁴



Zdroj: OECD, databáze TALIS 2018, tabulka II. 5.47.

Zatraktivnění učitelé profese mimo jiné znamená posílení postavení učitelů ve společnosti a vytvoření prostoru k tomu, aby se mohli stát aktéry změn v oblasti reformy ve vzdělávání (Schleicher, 2011 [70]). Díky tomu je vnímání vztahu mezi učiteli a tvůrci politik další zásadní oblastí, kterou je třeba prozkoumat. V zemích OECD se pouze v průměru 14 % učitelů domnívá, že tvůrci politik v jejich zemi / regionu si váží jejich názorů. Nicméně v Chorvatsku, Portugalsku, na Slovensku a ve Slovinsku s tímto tvrzením souhlasí méně než 5 % učitelů (obrázek II. 5.16, tabulka II. 5.47).

V zemích OECD je v průměru 24 % učitelů přesvědčeno, že mohou ovlivnit vzdělávací politiku. Existují však významné rozdíly mezi jednotlivými zeměmi. Ve Francii pouze 8 % učitelů věří, že mohou ovlivnit vzdělávací politiku, v porovnání s 88 % učiteli ve Vietnamu. V několika zemích a ekonomikách je procento učitelů, kteří tvrdí, že mohou ovlivnit vzdělávací politiku, mnohem větší než procento učitelů, kteří uvádějí, že si tvůrci politik váží jejich názorů (obrázek II. 5.16, tabulka II. 5.47). Jednou z možných interpretací je, že země, ve kterých učitelé mají pocit, že si tvůrci politik jejich názorů necení, mohou přesto mít alternativní mechanismy nebo cesty (např. zastoupení v odborech, protestní akce zaměstnanců), kterými jsou schopni participovat na rozvoji vzdělávací politiky (Stromquist, 2018 [67]).

83 Za školy s vysokou koncentrací znevýhodněných studentů jsou považovány školy s více než 30 % studentů ze sociálně a ekonomicky znevýhodněných prostředí.

84 Země a ekonomiky jsou seřazeny v sestupném pořadí podle procenta učitelů nižšího sekundárního vzdělávání, kteří „souhlasí“ nebo „rozhodně souhlasí“ s tím, že názory učitelů jsou oceňovány tvůrci politik v této zemi / regionu.

Situace v České republice

Jak uvádí Miroslava Federičová (2019), řízení škol v Česku je velkým problémem a na úrovni základních škol se dle Fedričové střetává řada extrémů: „ (i) školy mají velmi vysokou autonomii, (ii) administrativní zátěž ředitelů škol je velmi vysoká, (iii) noví ředitelé nejsou na novou profesi v průměru dostatečně připraveni, (iv) platové ohodnocení práce ředitele je nízké a nedostatečně atraktivní a (v) velmi vysoký počet malých škol vyžaduje vysoké počty ředitelů. Tato velmi nezdravá kombinace faktorů představuje pro české školství zásadní problém, který dosud vnímal jen malý okruh expertů. Jeho řešení se tak v lepším případě zatím pohybuje pouze ve sférách úvah, jak by se měl problém řešit, respektive redukovat.“

Odkazy

- [8] **Ainley, J.** and **R. Carstens** (2018), “Teaching and Learning International Survey (TALIS) 2018 Conceptual Framework”, *OECD Education Working Papers*, No. 187, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/799337c2-en>.
- [57] **Arizona Department of Education** (2020), *Exceptional Student Services*, <https://www.azed.gov/specialeducation/seap/> (accessed on 16 January 2020).
- [31] **Bowers, A.** et al. (2017), “Is there a typology of teacher and leader responders to CALL, and do they cluster in different types of schools? A two-level latent class analysis of CALL survey data”, *Teachers College Record*, Vol. 119/4, pp. 1-66, <https://www.tcrecord.org/Content.asp?ContentId=21677>.
- [46] **Briggs, K.** and **P. Wohlstetter** (2003), “Key elements of a successful school-based management strategy”, *School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice*, Vol. 14/3, pp. 351-372, <http://dx.doi.org/10.1076/sesi.14.3.351.15840>.
- [63] **Brunetti, G.** (2001), “Why do they teach? A study of job satisfaction among long-term high school teachers”, *Teacher Education Quarterly*, Vol. 28/3, pp. 49-74, <https://www.jstor.org/stable/23478304>.
- [22] **Caldwell, B.** and **J. Spinks** (2013), *The Self-Transforming School*, Routledge, New York, NY.
- [50] **Chapman, C.** and **D. Muijs** (2014), “Does school-to-school collaboration promote school improvement? A study of the impact of school federations on student outcomes”, *School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice*, Vol. 25/3, pp. 351-393, <http://dx.doi.org/10.1080/09243453.2013.840319>.
- [1] **Chapman, C.** et al. (eds.) (2016), *Routledge International Handbook of Educational Effectiveness and Improvement Research: Research, Policy, and Practice*, Routledge, Abingdon; New York, NY.
- [34] **Cooper, C.** and **C. Christie** (2005), “Evaluating parent empowerment: A look at the potential of social justice evaluation in education”, *Teachers College Record*, Vol. 107/10, pp. 2248-2274, <https://www.tcrecord.org/content.asp?contentid=12192>.
- [51] **Croft, J.** (2015), “Collaborative Overreach: Why Collaboration Probably Isn’t Key to the Next Phase of School Reform”, *Research Report*, No. 7, The Centre for the Study of Market Reform of Education Ltd., London.
- [48] **Cummings, C.** et al. (2007), “Evaluation of the Full Service Extended Schools Initiative: Final Report”, *DfES Research Report*, No. 852, University of Manchester, Manchester, <http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20130323010825/http://www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/RR852.pdf>.
- [64] **Davis, J.** and **S. Wilson** (2000), “Principals’ efforts to empower teachers: Effects on teacher motivation and job satisfaction and stress”, *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, Vol. 73/6, pp. 349-353, <http://dx.doi.org/10.1080/00098650009599442>.
- [58] **District of Columbia Public Schools** (2020), *Chancellor’s Teachers’ Cabinet*, <https://dcps.dc.gov/page/chancellors-teachers-cabinet> (accessed on 16 January 2020).
- [47] **Dou, D., G. Devos** and **M. Valcke** (2017), “The relationships between school autonomy gap, principal leadership, teachers’ job satisfaction and organizational commitment”, *Educational Management Administration & Leadership*, Vol. 45/6, pp. 959-977, <http://dx.doi.org/10.1177/1741143216653975>.
- [5] **European Union** (2009), “Council conclusions of 26 November 2009 on the professional development of teachers and school leaders”, *Official Journal of the European Union*, Vol. 52/C302/04, pp. 6-9, <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:302:0006:0009:EN:PDF>.
- [27] **Federal Ministry of Education, Science and Research of Austria** (2020), *Autonomiepaket [Autonomy package]*, <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/zrp/bilref/ap.html> (accessed on 16 January 2020).
- [62] **Geijsel, F., P. Sleegers** and **R. Van den Berg** (1999), “Transformational leadership and the implementation of large-scale innovation programs”, *Journal of Educational Administration*, Vol. 37/4, pp. 309-328, <http://dx.doi.org/10.1108/09578239910285561>.

- [61] **Geijsel, F.** et al. (2001), "Conditions fostering the implementation of large-scale innovation programs in schools: Teachers' perspectives", *Educational Administration Quarterly*, Vol. 37/1, pp. 130-166, <http://dx.doi.org/10.1177/00131610121969262>.
- [55] **Gonzales, S.** and **L. Lambert** (2001), "Teacher leadership in professional development schools: Emerging conceptions, identities, and practices", *Journal of School Leadership*, Vol. 11/1, pp. 6-24, <https://doi.org/10.1177/105268460101100102>.
- [15] **Grissom, J.** and **S. Loeb** (2011), "Triangulating principal effectiveness: How perspectives of parents, teachers, and assistant principals identify the central importance of managerial skills", *American Educational Research Journal*, Vol. 48/5, pp. 1091-1123, <http://dx.doi.org/10.3102/0002831211402663>.
- [4] **Guerriero, S.** (ed.) (2017), *Pedagogical Knowledge and the Changing Nature of the Teaching Profession*, Educational Research and Innovation, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264270695-en>.
- [49] **Hadfield, M.** and **C. Chapman** (2009), *Leading School-based Networks*, Routledge, London, <https://doi.org/10.4324/9780203879009>.
- [2] **Hallinger, P.** (2018), "Bringing context out of the shadows of leadership", *Educational Management Administration & Leadership*, Vol. 46/1, pp. 5-24, <http://dx.doi.org/10.1177/1741143216670652>.
- [40] **Hallinger, P.** (2015), "The evolution of instructional leadership", in *Assessing Instructional Leadership with the Principal Instructional Management Rating Scale*, Springer Cham, Heidelberg, http://dx.doi.org/10.1007/978-3-319-15533-3_1.
- [6] **Hallinger, P.** (2011), "Leadership for learning: Lessons from 40 years of empirical research", *Journal of Educational Administration*, Vol. 49/2, pp. 125-142, <http://dx.doi.org/10.1108/09578231111116699>.
- [16] **Hallinger, P.** and **R. Heck** (2010), "Collaborative leadership and school improvement: Understanding the impact on school capacity and student learning", *School Leadership & Management*, Vol. 30/2, pp. 95-110, <http://dx.doi.org/10.1080/13632431003663214>.
- [11] **Hallinger, P.** and **R. Heck** (2010), "Leadership for learning: Does collaborative leadership make a difference in school improvement?", *Educational Management Administration & Leadership*, Vol. 38/6, pp. 654-678, <http://dx.doi.org/10.1177/1741143210379060>.
- [36] **Hallinger, P.** and **J. Murphy** (2012), "Running on empty? Finding the time and capacity to lead learning", *NASSP Bulletin*, Vol. 97/1, pp. 5-21, <http://dx.doi.org/10.1177/0192636512469288>.
- [21] **Hanushek, E., S. Link** and **L. Woessmann** (2013), "Does school autonomy make sense everywhere? Panel estimates from PISA", *Journal of Development Economics*, Vol. 104, pp. 212-232, <http://dx.doi.org/10.1016/j.jdeveco.2012.08.002>.
- [13] **Hargreaves, A.** and **M. Fullan** (2012), *Professional Capital: Transforming Teaching in Every School*, Teachers College Press, New York, NY.
- [32] **Harris, A.** (2004), "Distributed leadership and school improvement: Leading or misleading?", *Educational Management Administration & Leadership*, Vol. 32/1, pp. 11-24, <http://dx.doi.org/10.1177/1741143204039297>.
- [17] **Harris, A.** and **D. Mujs** (2004), *School improvement through Teacher Leadership*, Open University Press, Ballmoor, Buckinghamshire.
- [41] **Horng, E.** and **S. Loeb** (2010), "New thinking about instructional leadership", *Phi Delta Kappan*, Vol. 92/3, pp. 66-69, <http://dx.doi.org/10.1177/003172171009200319>.
- [39] **Jensen, B., B. Weidmann** and **J. Farmer** (2013), *The Myth of Markets in School Education*, Grattan Institute, Carlton.
- [18] **Johnson, S.** and **M. Donaldson** (2007), "Overcoming the obstacles to leadership", *Educational Leadership*, Vol. 65/1, pp. 8-13.
- [60] **Kelchtermans, G.** (2006), "Teacher collaboration and collegiality as workplace conditions. A review", *Zeitschrift für*

Pädagogik, Vol. 52/2, pp. 220-237.

[29] **Louis, K.** et al. (2010), *Investigating the Links to Improved Student Learning: Final Report of Research to the Wallace Foundation*, Center for Applied Research and Educational Improvement (CAREI), University of Minnesota; The Ontario Institute for Studies in Education, University of Toronto (OISE/UT), <https://www.wallacefoundation.org/knowledge-center/Documents/Investigating-the-Links-to-Improved-Student-Learning.pdf>.

[3] **Marzano, R., T. Waters** and **B. McNulty** (2005), *School Leadership That Works: From Research to Results*, Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria, VA.

[43] **McAleavy, T., T. Ha** and **R. Fitzpatrick** (2018), *Promising Practice: Government Schools in Vietnam*, Education Development Trust, Reading, <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED588856.pdf>.

[37] **Muijs, D.** (2011), "Leadership and organisational performance: From research to prescription?", *International Journal of Educational Management*, Vol. 25/1, pp. 45-60, <http://dx.doi.org/10.1108/09513541111100116>.

[7] **Muijs, D.** (2011), "Researching leadership: Towards a new paradigm", in Townsend T. and MacBeath J. (eds.), *International Handbook of Leadership for Learning*, Springer International Handbooks of Education, Vol. 25, Springer, Dordrecht, http://dx.doi.org/10.1007/978-94-007-1350-5_9.

[52] **Muijs, D.** et al. (2014), "State of the art: teacher effectiveness and professional learning", *School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice*, Vol. 25/2, pp. 231-256, <http://dx.doi.org/10.1080/09243453.2014.885451>.

[35] **Noguera, P.** (2001), "Transforming urban schools through investments in the social capital of parents", in Saegert, S., J. Thompson and M. Warren (eds.), *Social Capital and Poor Communities*, Russell Sage Foundation, New York, <http://www.jstor.org/stable/10.7758/9781610444828.14>.

[54] **OECD** (2019), *Providing Quality Early Childhood Education and Care: Results from the Starting Strong Survey 2018*, TALIS, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/301005d1-en>.

[45] **OECD** (2019), *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*, TALIS, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>.

[23] **OECD** (2019), *Working and Learning Together: Rethinking Human Resource Policies for Schools*, OECD Reviews of School Resources, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/b7aaf050-en>.

[25] **OECD** (2018), *Education at a Glance 2018: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-en>.

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

[12] **OECD** (2017), *Empowering and Enabling Teachers to Improve Equity and Outcomes for All*, International Summit on the Teaching Profession, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264273238-en>.

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

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

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

[44] **OECD** (2013), *Education Policy Outlook: Norway*, OECD, Paris, http://www.oecd.org/norway/EDUCATION%20POLICY%20OUTLOOK%20NORWAY_EN.pdf.

[20] **OECD** (2013), *Synergies for Better Learning: An International Perspective on Evaluation and Assessment*, OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264190658-en>.

[26] **OECD** (2005), *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*, Education and Training Policy, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264018044-en>.

[59] **Pearson, M.** (2018), "The teacher effect: How teachers can impact education policies and initiatives", *Room 241*, <https://education.cu-portland.edu/blog/leaders-link/teachers-impact-policy/>.

[33] **Pedersen, J., S. Yager** and **R. Yager** (2010), "Distributed leadership influence on professional development initiatives: Conversations with eight teachers", *Academic Leadership: The Online Journal*, Vol. 8/3, Article 10, <https://scholars.fhsu.edu/alj/vol8/iss3/10>.

[68] **Pérez-Díaz, V.** and **J. Rodríguez** (2014), "Teachers' prestige in Spain: Probing the public's and the teachers' contrary views", *European Journal of Education: Research, Development and Policy*, Vol. 49/3, pp. 365-377, <http://dx.doi.org/10.1111/ejed.12087>.

[56] **Portin, B.** et al. (2013), "Leading learning-focused teacher leadership in urban high schools", *Journal of School Leadership*, Vol. 23/2, pp. 220-252, <https://doi.org/10.1177/105268461302300202>.

[30] **Redding, S.** (2007), "Systems for improved teaching and learning", in Walberg, H. (ed.), *Handbook on Restructuring and Substantial School Improvement*, Information Age Publishing, Charlotte, NC.

[66] **Rubie-Davies, C., J. Hattie** and **R. Hamilton** (2006), "Expecting the best for students: Teacher expectations and academic outcomes", *British Journal of Educational Psychology*, Vol. 76/3, pp. 429-444, <http://dx.doi.org/10.1348/000709905X53589>.

[38] **Santiago, P.** et al. (2016), *OECD Reviews of School Resources: Slovak Republic 2015*, OECD Reviews of School Resources, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264247567-en>.

[53] **Schleicher, A.** (2018), *Valuing our Teachers and Raising their Status: How Communities Can Help*, International Summit on the Teaching Profession, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264292697-en>.

[70] **Schleicher, A.** (2011), *Building a High-Quality Teaching Profession: Lessons from around the World*, International Summit on the Teaching Profession, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264113046-en>.

[19] **Scribner, J.** et al. (2007), "Teacher teams and distributed leadership: A study of group discourse and collaboration", *Educational Administration Quarterly*, Vol. 43/1, pp. 67-100, <http://dx.doi.org/10.1177/0013161X06293631>.

[65] **Skaalvik, E.** and **S. Skaalvik** (2014), "Teacher self-efficacy and perceived autonomy: Relations with teacher engagement, job satisfaction, and emotional exhaustion", *Psychological Reports*, Vol. 114/1, pp. 68-77, <http://dx.doi.org/10.2466/14.02.PR0.114k14w0>.

[69] **Smak, M.** and **D. Walczak** (2017), "The prestige of the teaching profession in the perception of teachers and former teachers", *Edukacja. An Interdisciplinary Approach*, pp. 22-40, <http://dx.doi.org/10.24131/3724.170502>.

[28] **Spillane, J.** (2006), *Distributed Leadership*, Jossey-Bass, San Francisco, CA.

[67] **Stromquist, N.** (2018), *The Global Status of Teachers and the Teaching Profession*, Education International, Brussels, http://ei-ie-al.org/sites/default/files/docs/2018_ei_research_statusofteachers_eng_final.pdf.

[10] **Urick, A.** and **A. Bowers** (2014), "The impact of principal perception on student academic climate and achievement in high school: How does it measure up?", *Journal of School Leadership*, Vol. 24/2, pp. 386-414, <http://dx.doi.org/10.1177/105268461402400207>.

[71] **Whitty, G.** (1997), "Chapter 1: Creating quasi-markets in education: A review of recent research on parental choice and school autonomy in three countries", *Review of Research in Education*, Vol. 22/1, pp. 3-47, <http://dx.doi.org/10.3102/0091732X022001003>.

Další použité zdroje:

[72] **Pol, M.** (2007b). „Škola vedená, řízená a spravovaná“. *Pedagogika*, 57(3), 213–225.

[73] **Dvořák, D.** and **Trunda, J.** (nedatováno), „Strategické řízení a plánování ve školách a v územích, *Pedagogické vedení*

škol“, Analytická zpráva, NIDV, SRP, Praha.

[74] **Lazarová, B., Pol, M., & Sedláček, M.** (2015). Souhrnná zpráva mapující pedagogické vedení ředitelů základních škol v ČR. Praha: ČŠI.

[75] **Dvořák, D.** (2011). Pedagogické vedení školy: hledání zdrojů a obsahu pojmu. *Orbis Scholae*. 5(3):9-25.

[76] **Bacík a kol.**, 1998, s. 256 **Doplnit citaci.**

[77] **Federičová, M.** (2019). Mezinárodní srovnání ředitelů škol: české administrativní inferno. Institut pro demokracii a analýzu, IDEA CERGE.

