



PEDAGOGICKÁ
FAKULTA
Univerzita Karlova

Říjen 2022

Sociální status českých učitelů v mezinárodním srovnání

Yvona Kostecká



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



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY



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



PEDAGOGICKÁ
FAKULTA
Univerzita Karlova



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

Důvody nedostatku učitelů

Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy je od prosince 2020 řešitelem projektu OP VVV (CZ.02.3.68/0.0/0.0/19_076/0016404) s názvem Důvody nenastoupení absolventů pedagogických fakult do profese učitele, který reaguje na problematiku nedostatku učitelů v českém školství.

Cílem projektu je identifikovat zda, do jaké míry a proč absolventi pedagogických fakult a učitelských studijních programů na ostatních fakultách nenastupují k výkonu povolání, na které byli v průběhu svého vzdělávání připravováni. Nebo zda, do jaké míry a proč z profese učitele brzy odcházejí. Zároveň je ovšem cílem projektu identifikovat významné bariéry a faktory, které k nedostatku učitelů vedou, a to na různých úrovních:

- a) na individuální úrovni samotných učitelů či studentů připravujících se na profesní dráhu učitele;
- b) na úrovni vysokých škol a fakult, které studenty ke vstupu do učitelské profese připravují;
- c) na úrovni (především) základních a středních škol jako zaměstnavatelů učitelů;
- d) na úrovni státu zodpovědného (prostřednictvím ministerstva) za zajištění učitelů a péči o ně;
- e) na úrovni společenských předpokladů a podmínek pro výkon učitelského povolání.

Na základě analýz primárních i sekundárních zdrojů informací a dat z kvalitativních a kvantitativních šetření, rešerší zahraniční a domácí literatury a rozborů vybraných vzdělávacích politik budou v rámci projektu navrženy krátkodobé kroky i dlouhodobější opatření a strategie, které:

- 1) vytvoří předpoklady pro to, aby mezi poptávkou a nabídkou učitelů a pedagogických pracovníků na pracovním trhu v budoucnu již nenastávaly podobné výkyvy a nerovnováhy;
- 2) omezí nenastupování příslušných absolventů do povolání učitele a případně přispějí k návratu části těch, kteří již působí v jiných odvětvích a povoláních.

Sociální status českých učitelů v mezinárodním srovnání

Podrobný výtah ze:

(1) zprávy Global Teacher Status Index a

(2) zprávy Reading Between the Lines

Autoři Global Teacher Status Index (2018):

Peter Dolton (University of Sussex and NIESR)

Oscar Marcenaro (University of Malaga)

Robert De Vries (University of Kent)

Po-Wen She (NIESR)

Autoři Reading Between the Lines (2019):

Peter Dolton (University of Sussex and NIESR)

Robert De Vries (University of Kent)

Říjen 2022

Text neprošel jazykovou korekturou.

Motto

„Tento index [myšleno Global Teacher Status Index] poskytuje akademický důkaz o něčem, co jsme vždy instinktivně věděli: souvislosti mezi postavením učitelů ve společnosti a výkony dětí ve škole. Nyní můžeme nad veškerou pochybnost říci, že respekt k učitelům není jen důležitou morální povinností, ale je nezbytný pro výsledky vzdělávání v dané zemi.“

Sunny Varkey
zakladatel Varkey Foundation

Představitelé nadace Varkey Foundation udávají, že je po vytvoření *Global Teacher Status Indexu (GTSI)* veřejnosti v různých zemích šokovaly výsledky poukazující na nízké sociální postavení učitelů ve světě. Tato skutečnost je inspirovala k vytvoření mezinárodního ocenění pro inspirativní pedagogy a průvodce vzděláváním: *Global Teacher Prize*, která se snaží upozornit na mimořádnou práci, kterou učitelé po celém světě dělají. Informace o udělování ocenění v České republice viz: <https://www.gtpcz.cz/global-teacher-prize-czech-republic/>.

Sunny Varkey zároveň považuje za povzbudivé, že se mezi prvním (2013) a druhým (2018) šetřením sociální postavení učitelů na celém světě mírně zvýšilo. Nicméně upozorňuje, že je stále potřeba udělat mnoho pro to, aby učitelé na celém světě získali respekt, který si zaslouží. Koneckonců oni nesou zodpovědnost za formování budoucnosti.

Obsah

I.	Úvod a základní informace o projektu	8
I.1	Úvod	8
I.2	Základní informace o projektu	9
2.	Executive summary dvou souhrnných zpráv z šetření GTSI 2018	11
2.1	Executive summary 1. zprávy z šetření GTSI 2018	11
2.1.1	Status učitelů a výpočet <i>GTSI 2018</i>	11
2.1.2	Učitelství jako povolání	12
2.1.3	Platy učitelů a jejich pracovní doba	13
2.1.4	Komplexní pohled na status učitelů a souvislosti mezi <i>GTSI 2018 a 2013</i>	13
2.1.5	Vztahy mezi <i>GTSI 2018</i> , platy učitelů a výsledky studentů v testech PISA	14
2.2	Executive summary 2. zprávy z šetření GTSI 2018 – Reading Between Lines	14
2.2.1	Nové alternativní míry hodnocení statusu učitelů	15
2.2.2	Vztah mezi statutem učitelů a výsledky studentů	15
2.2.3	Zkoumání rozdílů ve statusu učitelů v jednotlivých zemích	16
3.	První souhrnná zpráva z šetření Global Teacher Status Index 2018	18
3.1	Global Teacher Status Index – výpočet Indexu, výsledky	18
3.1.1	Srovnání zemí dle <i>Global Teacher Status Indexu 2018 (GTSI 2018)</i>	19
3.1.2	Porovnání <i>GTSI 2018</i> s průměrným skóre v testech PISA 2015	19
3.1.3	<i>GTSI 2018</i> v porovnání s <i>GTSI 2013</i>	20
3.1.4	<i>GTSI 2018</i> , příjmy učitelů a žebříček států dle výsledků v testech PISA 2015	22
3.2	Učitelství jako povolání	22
3.2.1	Relativní postavení učitelů	22
3.2.2	Postavení učitelů očima samotných učitelů	26
3.2.3	Statusově nejpodobnější povolání k profesi učitele	28
3.2.4	Vnímání (finančního) odměňování učitelů	34
3.2.5	Učitelství jako vyhledávaná profese	36
3.2.6	Respekt žáků a studentů k učitelům	38
3.2.7	Klíčová zjištění	41
3.3	Finanční odměňování učitelů a jejich pracovní doba	41
3.3.1	Finanční ohodnocení učitelů	42
3.3.2	Odměňování učitelů v závislosti na jejich výkonech	48
3.3.3	Pracovní doba učitelů	56

3.4	Analýza implicitních pohledů na status učitelů	58
3.4.1	Spontánní vnímání učitelů	59
3.4.2	Srovnání spontánních odpovědí s GTSI 2018	69
3.4.3	Přidání spontánních měření ke GTSI	71
3.4.4	Status učitelů dle podskupiny respondentů z řad učitelů a široké veřejnosti	72
3.5	Rozdíly ve vzdělávacích systémech	74
3.5.1	Vnímání kvality vzdělávacích systémů	74
3.5.2	Žádoucí výdaje na vzdělávání	76
3.6	Klíčové vztahy a politické důsledky	79
3.6.1	Vztah mezi GTSI a skóre v testech PISA	79
3.6.2	Vztah mezi GTSI 2018 a platy učitelů	81
3.6.3	Vztah mezi platy učitelů a skóre v testech PISA	85
3.6.4	Porozumění klíčovým vztahům mezi statutem, platem a výsledky studentů	89
3.6.5	Závěr	90
4.	Druhá souhrnná zpráva z šetření GTSI – <i>Reading Between the Lines</i>	92
4.1	Nové alternativní míry hodnocení statusu učitelů	92
4.1.1	Způsob měření statusu prostřednictvím porovnávání s jinými profesemi	93
4.1.2	Implicitní způsob měření statusu učitelů	96
4.1.3	Explicitní způsob měření statusu učitelů	97
4.1.4	Komparace různých způsobů měření sociálního statusu pedagogů	99
4.2	Vztah mezi vnímaným statutem a platem učitelů	100
4.3	Vztah mezi statutem učitelů a výsledky studentů	101
4.4	Zkoumání rozdílů ve statusu učitelů v jednotlivých zemích	106
4.4.1	Status učitelů a jeho souvislost s dalšími ukazateli ve vzdělávání	106
4.4.2	Status učitelů a jeho souvislost s kulturními faktory	110
4.5	Shrnutí a závěr	112
5.	Hlavní zdroje:	115
5.1	Zdroje literatury – 1. zpráva	115
5.2	Zdroje literatury – 2. zpráva	118

I. Úvod a základní informace o projektu

I.1 Úvod

Mezinárodní šetření zaměřená na výsledky studentů, např. PISA (*Programme for International Student Assessment*) a další šetření realizovaná v rámci OECD (*Organisation for Economic Cooperation and Development*), poskytují informace o vzdělávacích systémech perspektivou hodnocení a srovnávání výsledků studentů. Tento úhel pohledu svým způsobem ukazuje na efektivitu jednotlivých vzdělávacích systémů, která, jak se předpokládá, je úzce spojena s kvalitou učitelů, protože kvalita vzdělávacího systému nemůže překonat kvalitu v něm působících učitelů. Nejen z tohoto důvodu se pozornost vzdělávacích politik i výzkumů obrací k otázce, jaký vliv mají učitelé na výsledky studentů a jakou roli v tomto ohledu hraje sociální status učitelské profese. Jedním z projektů, který se již delší dobu zabývá zkoumáním statusu učitelské profese v mezinárodním srovnání je projekt s názvem *Global Teacher Status Index (GTSI)* realizovaný nadací *Varkey Foundation*, což je globální charitativní nadace založená v roce 2010 indickým podnikatelem, který se jmenuje Sunny Varkey. Nadace Varkey Foundation společně se svými partnery podporuje budování statusu učitelské profese s cílem zajistit zvýšení kvality výuky a zlepšení výsledků žáků a studentů¹. Její vizí je **kvalitní vzdělání pro každé dítě – prostřednictvím posílení postavení učitelů a ocenění této profese**. Nadace propaguje heslo: „Každý si zaslouží vynikajícího učitele“.²

Aktivity nadace vycházejí z premisy, že sociální status učitelů je životně důležitý pro fungování škol a pro navození důvěry rodičů ve vzdělávací systémy. Projekt s názvem *Global Teacher Status Index (GTSI)*, který nadace realizuje, v současné době představuje nejkomplexnější výzkum, který byl kdy proveden s cílem důkladně zmapovat sociální postavení učitelské profese v mezinárodním měřítku. Konkrétně si projekt klade za cíl porozumět následujícím oblastem:

- Statusu učitelů ve vztahu ke statusu jiných profesí.
- Postavení učitelů ve společnosti.
- Názorům veřejnosti na to, jaké by mělo být platové ohodnocení učitelů a jejich pracovní doba ve srovnání se skutečným platovým ohodnocením a pracovní dobou učitelů.
- Názorům veřejnosti na to, zda by mělo být platové ohodnocení učitelů vztahováno k výsledkům jejich studentů.

1 V rámci tohoto textu budeme nejčastěji používat termín „student“, obdobně jako je tomu v originálních textech, ale s vědomím toho, že testování PISA se v českém vzdělávacím prostředí účastní jak patnáctiletí žáci, tak studenti nižších ročníků víceletých gymnázií.

2 Podrobněji viz: <https://www.varkeyfoundation.org/who-we-are/about-the-varkey-foundation>

- Míře důvěry v učitele, že dokáže studentům poskytovat kvalitní vzdělání.
- Názorům rodičů na to, zda by podpořili vlastní dítě v tom, aby se stalo učitelem.
- Vnímanou míru respektu dětí k učitelům.

1.2 Základní informace o projektu

První šetření *Varkey Global Teacher Status Index* proběhlo v roce 2013. Participovalo na něm 21 zemí: Brazílie; Čína; **Česká republika**; Egypt; Finsko; Francie; Německo; Řecko; Izrael; Itálie; Japonsko; Nizozemí; Nový Zéland; Portugalsko; Singapur; Jižní Korea; Španělsko; Švýcarsko; Spojené království; USA a Turecko (GTSI 2013). Vzhledem k tomu, že v následujících pěti letech došlo v mnoha zemích k významným ekonomickým změnám, ale i změnám ve vzdělávacích systémech a výkonech a výsledcích studentů, autoři *Varkey Global Teacher Status Index* se proto rozhodli šetření zopakovat a opětovně položit otázky, které byly předmětem šetření GTSI v roce 2013.

Šetření realizované v roce 2018 ovšem dostalo určitých změn. Především došlo k **rozšíření geografického pokrytí výzkumu** – do šetření bylo přizváno 14 nových zemí (Tchaj-wan, Maďarsko, Ghana, Uganda, Argentina, Peru, Kolumbie, Chile, Panama, Indie, Rusko, Malajsie, Indonésie a Kanada) pokrývajících všechny osídlené kontinenty: Afriku, Severní a Jižní Ameriku, Asii, Austrálii a Evropu. Celkově se šetření v roce 2018 zúčastnilo 35 zemí (k 21 zemím, které se šetření zúčastnily v roce 2013, se připojilo 14 nových zemí). Země byly vybrány na základě výsledků studentů v mezinárodních testech (PISA a TIMSS) a zároveň s ohledem na to, aby reprezentovaly jednotlivé kontinenty, respektovaly rovnoměrnost v geografickém rozložení a odrážely variabilitu vzdělávacích systémů. K participaci na výzkumu byly přizvány jednak země, které v mezinárodním hodnocení výsledků studentů (PISA, TIMS) dosahují nejlepších výsledků (Finsko, Jižní Korea, Švýcarsko a Singapur), ale také státy, které mají nejméně příznivé výsledky (Brazílie, Turecko, Izrael, Řecko, Itálie a Španělsko). K účasti na výzkumu byly také přizvány státy, které výsledkům v testech PISA přiznávají vysokou míru důležitosti (USA, Spojené království, Německo, Francie). Zároveň byla snaha do výzkumu zapojit alespoň jednu zemi z každého velkého kontinentu nebo kultury. Proto byl do výzkumu přizván Egypt jako zástupce islámské země a **Česká republika** jako bývalá komunistická země. V neposlední řadě byla do výzkumu zahrnuta Čína a Brazílie, aby bylo možné pochopit specifika dvou z rychle rostoucích zemí BRIC (Brazílie, Rusko, Indie a Čína).

V každé z 35 zemí bylo následně osloveno minimálně 1 000 respondentů³ z řad široké veřejnosti. Pomocí kvótního výběru byl vybrán **reprezentativní vzorek z populace** ve věku 16 až 64 let, který zohledňoval složení populace podle věku, pohlaví a regionů v rámci zemí⁴. Kromě toho byl ve 27 vybraných zemích (Argentina, Brazílie, Čína, **Česká republika**, Finsko, Francie, Ghana, Chile, Indie, Indonésie, Itálie, Japonsko, Jižní Korea, Kanada, Kolumbie, Malajsie, Německo, Nizozemsko, Peru, Portugalsko, Rusko, Singapur, Spojené království,

3 V Panamě byla z technických důvodů (kvůli nedostatku pokročilých online panelů) shromážděna data pouze od 500 respondentů.

4 V některých zemích, jako je Egypt a Panama, byla vyžadována flexibilita u některých kvót, aby byl splněn požadovaný počet respondentů ve vzorku.

Španělsko, USA, Tchaj-wan a Uganda) vybrán další **vzorek 200 učitelů**⁵, kterým byl distribuován dotazník, s cílem umožnit srovnání toho, jak na učitele a vzdělávací systém nazírá široká veřejnost a toho, jak je daná problematika v dané zemi nazírána samotnými učiteli. U vzorku učitelů nebyl použit kvótní výběr kvůli jejich relativně nízkému zastoupení v populaci.

Data shromáždila v obou šetřeních (2013 a 2018) britská (a mezinárodní) společnost *Populus*, která se zaměřuje na výzkum trhu. Data byla shromažďována online prostřednictvím webové aplikace (*web-based survey – WBS*)⁶ nebo prostřednictvím osobních rozhovorů vedených pomocí počítače (*face-to-face computer aided personal interviewing – CAPI*)⁷. Úplné podrobnosti o metodice šetření lze nalézt v Dolton a kol. (2018). Celkově byly shromážděny informace od více než 41 tisíc osob z 35 zemí světa.

Jak už bylo uvedeno výše, položky použité v šetření GTSI 2013 byly za účelem komparativních analýz využity i v šetření GTSI 2018. Jednalo se především o uzavřené otázky inspirované dostupnými studii zaměřenými na zkoumání kvality učitelů či cíleně statusu učitelů (Judge, 1988; Verhoeven a kol., 2006; Everton a kol., 2007). Zároveň v roce 2018 autoři designu výzkumu zavedli do šetření celou řadu nových prvků. K úpravám a doplněním došlo v následujících oblastech:

- Do dotazníku byly zahrnuty položky zaměřené na **získání podvědomých implicitních odpovědí** prostřednictvím techniky předkládající respondentům postupně deset párů slov. Z každého páru respondenti, pobízeni k rychlosti, vybírali slovo, které dle nich nejlépe reprezentuje učitele.
- **Bylo využito kvazi-experimentálních výzkumných technik**, např. prostřednictvím různých vizuálních podnětů zprostředkovaných dvěma třetinám respondentů bylo zjišťováno, zda mají tyto podněty vliv na vnímání otázek a vyjádření odpovědi.
- **Bylo využito různého řazení položek v dotazníku**, konkrétně souborů položek týkajících se profesního statusu učitelů a výše jejich platu, s cílem odhalit, zda má vnímaný status vliv na vnímání platu, či zda má vnímaný plat vliv na vnímání statusu.

5 V Peru byla nakonec shromážděna data pouze od 116 učitelů, protože v zemi byly technické problémy spojené s provozováním online panelů.

6 Tento způsob sběru dat byl zvolen, protože umožňuje získat přesné odpovědi na mnoho otázek, což by v papírovém dotazníku nebylo možné. Zároveň náklady na internetový výzkum byly mnohem nižší, a proto pro většinu zemí představovaly velmi praktickou alternativu. Navíc online prostředí umožnilo respondentům srovnání statusu povolání jejich uchopením a přetahováním myši, tedy velmi intuitivně a technicky vstřícně.

7 CAPI byl použit v Ghaně a Ugandě kvůli nedostatku pokročilých online panelů. Jednalo se jediný možný způsob, jak v těchto zemích uskutečnit webový průzkum a zároveň získat reprezentativní vzorky.

2. Executive summary dvou souhrnných zpráv z šetření GTSI 2018

2.1 Executive summary I. zprávy z šetření GTSI 2018

Studie GTSI 2018 podává informace o statusu učitelé profese v očích široké veřejnosti v mezinárodním srovnání a ve vývojové perspektivě. Současně je pozornost věnována vlivu dalších proměnných, které souvisejí se statusem učitelé profese, a to zejména statusu učitelů v porovnání se statusem dalších profesí, platovému ohodnocení učitelů, vnímanému respektu studentů k učitelům, spontánním asociacím spojeným s učiteléskou profesí atd. Výsledky šetření jsou shrnuty v pěti klíčových tematických sekcích:

- *Global Teacher Status Index* – výpočet Indexu, výsledky
- Učitelství jako povolání
- Platy učitelů a jejich pracovní doba
- Komplexní pohled na status učitelů a souvislosti mezi *GTSI 2018 a 2013*
- Vztahy mezi GTSI 2018, platy učitelů a výsledky studentů v testech PISA

2.1.1 Status učitelů a výpočet GTSI 2018

Tato kapitola se zaměřuje na status učitelů v očích široké veřejnosti a prezentuje ukazatele, které jsou použity pro výpočet Indexu GTSI (dále jen „Index“). Respekt k učiteléské profesi má mnoho dimenzí, nicméně za nejdůležitější byly v této studii považovány čtyři níže zmíněné:

- Umístění ředitelů a učitelů primárních a sekundárních škol na statusovém „žebříčku“ vybraných povolání
- Aspirace na učitelství jako na vyhledávanou profesi
- Kontextuální chápání postavení učitelů ve společnosti
- Názory ohledně respektu studentů k učitelům

Data z šetření GTSI 2018 ukazují, že existují dramatické rozdíly v postavení učitelů mezi jednotlivými zeměmi, což je v souladu se zjištěními předchozího šetření realizovaného v roce 2013. Zároveň bylo zjištěno, že identifikované rozdíly významně souvisí s výsledky studentů v programu OECD pro mezinárodní hodnocení studentů (PISA) z roku 2015, ale i z roku 2018 (viz: <https://www.varkeyfoundation.org/media/6525/reading-between-the-lines.pdf>).

Závěr: data z šetření GTSI 2018 naznačují, že existuje korelace mezi statusem učitelů měřeným Indexem GTSI a výsledky studentů. Jinými slovy, vysoký status učitelů není jen „příjemné

mít“ – zvýšení statusu učitelské profese může přímo pomoci zlepšit výkon studentů v dané zemi. Ministři by měli brát status učitelů vážně a usilovat o jeho zlepšení.

2.1.2 Učitelství jako povolání

Sociální status učitelské profese je v rámci šetření GTSI odvozován ze srovnání učitelské profese s dalšími respektovanými profesemi. Dotazníkové položky GTSI zahrnovaly 14 různých profesí, z nichž tři jsou pedagogického charakteru: učitel primárního stupně vzdělávání, učitel sekundárního stupně vzdělávání a ředitel školy. Respondenti měli za úkol seřadit uvedené profese dle vnímaného sociálního postavení a zároveň vybrat profesi, kterou považují za statusově nejvíce podobnou učitelské profesi. Souhrnný status učitelů v jednotlivých zemích – GTSI 2018 – byl následně vypočten pomocí analýzy hlavních komponent (*principal component analysis*) z individuálních proměnných charakterizujících postavení učitelů ve společnosti, postavení učitelů dle jejich relativního statusu odvozeného ze srovnání učitelské profese s dalšími obdobnými profesemi, a podílu respondentů, kteří vyjádřili souhlas s výrokem, že studenti respektují učitele.

Studie zjistila, že v otázce respektu k profesi se učitelská profese umístila v průměru na 7. místě ze 14 v dotazníku uvedených profesí⁸, což ukazuje na střední míru vnímaného respektu k této profesi v rámci uvedených profesí. Zároveň bylo zjištěno, že v mezinárodním kontextu neexistuje jednoznačný konsensus na tom, která profese je v tomto ohledu nejvíce podobná učitelství. Nicméně ve většině zemí respondenti udávali společenské postavení učitelů za nejpodobnější postavení sociálních pracovníků. Ve významném počtu zemí si respondenti mysleli, že učitelé jsou v tomto ohledu nejvíce podobní knihovníkům. Zároveň bylo identifikováno, že status ředitelů škol je mnohem vyšší než status učitelů.

Šetření také odhalilo, že **existuje jasný vztah mezi respektem k učitelské profesi a vnímáním platu učitelů**. Bylo zjištěno, že jedinci mají obecně tendenci přiřazovat vyšší úroveň předpokládaného platového ohodnocení zástupcům těch profesí, o kterých se domnívají, že mají vyšší sociální status.

Zajímavým zjištěním je také skutečnost, že mezi jednotlivými zeměmi existují značné rozdíly v tom, do jaké míry rodiče povzbuzují mladší generaci v tom, aby se stali učiteli. Zatímco v Číně, Indii, Ghaně a Malajsii k tomuto rozhodnutí povzbuzuje více než 50 procent rodičů, v Izraeli a Rusku tak činí méně než 8 procent rodičů. Je logické, že země, které mají rodiče, kteří povzbuzují své děti, aby se staly učiteli, také vykazují vyšší míru přesvědčení, že žáci své učitele respektují. Naopak ve většině zkoumaných evropských zemí si více respondentů myslelo, že žáci učitele nerespektují.

⁸ Jedná se o tyto profese: učitel v primárním vzdělávání, učitel v sekundárním vzdělávání, ředitel školy, lékař, zdravotní sestra, knihovník, pracovník místní samosprávy, sociální pracovník, webdesignér, policista, inženýr, právník, účetní, konzultant v managementu.

2.1.3 Platy učitelů a jejich pracovní doba

Jednou z důležitých dimenzí toho, jak je na povolání pohlíženo, a která je neoddělitelně spojena se sociálním postavením, je plat. Postavení jednotlivce ve společnosti závisí na tom, jaká je jeho absolutní či relativní výše platu. Nicméně je poměrně obtížné za pomoci dotazníkového šetření rozlišit skutečné platy učitelů od toho, co si veřejnost myslí, že učitelé dostávají a zároveň zjistit, jakou výši platu by veřejnost považovala pro učitele za spravedlivou. Nicméně zjišťování toho, jak odpovědi na tyto otázky souvisí se sociálním postavením učitelů, je ještě komplikovanější. V rámci GTSI byl vyvinut inovativní způsob, jak tyto odlišnosti identifikovat. Respondentům byly otázky kladeny ve striktně nastaveném pořadí a to tak, aby respondenti neviděli, které otázky budou následovat. Nejprve byli respondenti dotazováni na odhad výše nástupních platů učitelů v primárním a sekundárním vzdělávání (tj. **odhadovaný plat**). Následně byli dotazováni na to, jaký plat pro učitele považují za spravedlivý (tj. **vnímaný spravedlivý plat**). Potom bylo respondentům sděleno, jaký je skutečný nástupní plat učitelů v jejich zemi v místní měně (tj. **skutečný plat**). Nakonec byli požádáni, aby ohodnotili výši platu (*příliš nízký, spravedlivý, nebo příliš vysoký*). Bylo zjištěno, že ve většině zemí odhad výše platu učitelů odpovídá realitě, i když v Singapuru, Španělsku, Německu, Švýcarsku, Finsku a Itálii učitelé vydělávají více, než se respondenti z řad široké veřejnosti domnívali. Zároveň respondenti v 95 procentech zemí uvedli, že by učitelům měl být vyplácen vyšší plat, než byl jejich odhad výše platu učitelů. V rámci šetření byly zjišťovány také postoje veřejnosti k tomu, zda by učitelé měli být **odměňováni dle výkonu** (*performance-related pay*). Ve všech 35 zemích zhruba 50 procent respondentů uvedlo, že by učitelé měli být odměňováni dle výkonu svých studentů. Nicméně je pozoruhodné, že podíl jedinců, kteří podporovali tento způsob odměňování učitelů od roku 2013 v některých zemích (např. Spojené království, Izrael, Nový Zéland) dramaticky poklesl. Další zajímavé výsledky se týkaly pracovní doby učitelů. Mezi země s nejdělsí pracovní dobou patří Japonsko, Nový Zéland, Uganda, Spojené království a Singapur. Nicméně téměř ve všech zemích, kromě Itálie, Indonésie, Číny a Finska, veřejnost systematicky podceňuje počet hodin, které učitelé odpracují.

2.1.4 Komplexní pohled na status učitelů a souvislosti mezi GTSI 2018 a 2013

Respondenti byli v rámci šetření GTSI 2018 žádáni, aby prostřednictvím odpovědí na otázky uvedli svoje explicitní, promyšlené názory na učitele. Nicméně jednou z důležitých novinek tohoto šetření je, že se výzkumníci pokusili dostat i pod povrch věci, a to prostřednictvím měření spontánních, reflexivních, implicitních potenciálně podvědomých pocitů veřejnosti ve vztahu k učitelům, které získali rychlým spojováním slov. Bylo totiž zjištěno, že slova, která si lidé spojují s učiteli a jejich profesí poskytují důležité informace nad rámec těch, které lze získat s pomocí konvenčnějších dotazníkových otázek. **Přidáním dat získaných tímto způsobem, a jejich zakomponováním do výpočtu Indexu GTSI, došlo k podstatnému zvýšení korelace mezi identifikovaným statusem učitelů a výsledky studentů v testech PISA.** Jinými slovy, indikátor vycházející z komplexnějšího obrazu o tom, jak lidé vnímají status učitele, ukazuje silnější korelaci s výkonem studentů.

2.1.5 Vztahy mezi GTSI 2018, platy učitelů a výsledky studentů v testech PISA

Význam měření statusu učitele spočívá ve snaze lépe porozumět jeho vztahu k výsledkům studentů (měřeno pomocí skóre v testech PISA) a platu učitelů. Bylo zjištěno, že GTSI 2018 souvisí s výsledky studentů v testech PISA, a že tento vztah byl posílen použitím dat získaných ze slovních asociací. Tyto výsledky naznačují, že vyšší status učitelů koreluje se zlepšením výsledků studentů v testech PISA. Nicméně v agregátních datech srovnávacích údaje ze všech zemí nebyla nalezena souvislost mezi GTSI 2018 a platy učitelů v OECD – jinými slovy, samotný vyšší status učitele nevede k vyšším platům učitelů. Vysvětlení této ne-asociace na agregátních datech je důsledkem značné heterogenity mezi zeměmi. Platy učitelů jsou v každé zemi určovány specifickými charakteristikami dané země, které jsou utvářeny různými vzdělávacími systémy, vládními a fiskálními omezeními, vzdělávacími institucemi a bohatstvím země. Nicméně nová data opětovně potvrzují vztah mezi platem učitelů a výkonností studentů v testech PISA. Tento výsledek, o kterém bylo informováno již v roce 2013, je nyní považován za robustní a může mít značný politický význam. Naznačuje, že **existuje jasný vztah mezi relativní kvalitou učitelů, kteří vstupují do systému, když jsou jim nabízeny vyšší platy, a výsledky studentů.**

V následující části zprávy jsou uvedena shrnutí hlavních zjištění. Je zdůrazňován význam zjišťování sociálního postavení učitelů, které je prováděno nezávisle na tom, jak jsou placeni. Zároveň je oddělováno vnímání učitelů od vnímání kvality vzdělávacího systému. Rozdíly jsou vysvětlovány ve světle skutečných rozdílů mezi zeměmi a v efektivitě jejich vzdělávacích systémů.

Bylo zjištěno, že mezi jednotlivými zeměmi existují velké rozdíly v tom, jak veřejnost vnímá učitele. Zároveň to, jak veřejnost vnímá učitele, rozhoduje o tom, kdo se v dané zemi rozhodne stát učitelem, jak je respektován a finančně ohodnocen. To ovlivňuje kvalitu práce, kterou učitelé odvádějí při výuce dětí, a v konečném důsledku i to, jak efektivně dokážou využít potenciál svých studentů.

2.2 Executive summary 2. zprávy z šetření GTSI 2018 – Reading Between Lines

Vysoký status učitelé profese je životně důležitý pro efektivní fungování škol a pro navození důvěry rodičů ve vzdělávací systém. Šetření *Global Teacher Status Index (GTSI)* organizace *Varkey Foundation* představuje nejkomplexnější výzkum, který byl kdy proveden s cílem důkladně zdokumentovat status učitelů po celém světě. Nejnovější průzkum, který si nadace objednala v roce 2018, shromáždil údaje o statusu učitelů ze vzorku 35 zemí, pokrývajících Afriku, Severní a Jižní Ameriku, Asii, Austrálii a Evropu. Šetření 2018 navazovalo na šetření realizované v roce 2013, které dokumentovalo status učitelů ve 21 zemích.

Ve zprávě *Global Teacher Status Index* z roku 2018 byly prezentovány různé ukazatele, ze kterých byl odvozen mezinárodní *Index* (tzv. *Global Teacher Status Index – GTSI*) statusu učitelů. Přitom byly identifikovány dramatické rozdíly ve statusu učitelů mezi jednotlivými zeměmi, což bylo v souladu se zjištěními z roku 2013. Zároveň bylo zjištěno, že variace v naměřeném statusu učitelů koreluje s výsledky studentů v mezinárodním testování PISA.

Zpráva z šetření GTSI 2018 s názvem *Reading Between Lines*, publikovaná v roce 2019, si klade tři základní cíle:

- důkladnější prozkoumání konceptu statusu učitelů, více, než bylo možné v I. souhrnné zprávě z roku 2018;
- důkladněji prozkoumat souvislosti mezi statusem učitelů a výsledky žáků a studentů (s využitím aktualizovaných dat PISA 2018);
- prozkoumat faktory, které mohou pomoci vysvětlit, proč mají učitelé v některých zemích vyšší postavení než v jiných.

2.2.1 Nové alternativní míry hodnocení statusu učitelů

Prvním úkolem, který si tato zpráva klade za cíl, je důkladněji prozkoumat „status učitele“. Přitom za primární měřítko statusu učitelů je považován samotný *Global Teacher Status Index (GTSI)*. Ke konstrukci Indexu se využívá statistická technika nazvaná *analýza hlavních komponent*, která umožňuje, aby informace získané z řady různých dotazníkových otázek byly nahrazeny jedním ukazatelem – číslem, které nabývá hodnot od 0 do 100. Tato číslo odkazuje na celkové skóre statusu učitelů v každé ze sledovaných zemí. Jedná se o rámec, který umožňuje považovat status učitele za jednotný koncept. Nicméně názory lidí na učitele jsou nepochybně mnohem komplexnější, než umožňuje zachytit jeden ukazatel. V této zprávě jsou proto zkoumány tři alternativní způsoby hodnocení názorů jedinců na postavení učitelů ve společnosti. Tyto tři alternativní nástroje jsou představeny, vzájemně porovnávány a srovnávány se samotným *GTSI*:

- Měření statusu učitelů prostřednictvím porovnání učitelé profese s jinými profesemi – vnímaný status učitelů v relaci s jinými srovnatelnými profesemi
- Implicitní status učitelů – spontánně, podvědomě/implicitně vnímaný status učitelů
- Explicitní status učitelů – explicitně hodnocený status učitelů založený na uvážení posouzení vlastností učitelů a jejich pracovních podmínek.

Prozkoumání těchto různých přístupů k měření umožňuje hlouběji porozumět mnohostrannému pohledu společnosti na učitele. Při porovnávání různých alternativních měř statusu učitelů bylo zjištěno, že i když jsou všechny vzájemně propojeny a jejich hodnoty korelují, což ukazuje na to, že vycházejí z jediného základního postoje k učitelům, přesto jsou v některých ohledech odlišné.

2.2.2 Vztah mezi statusem učitelů a výsledky studentů

Rozdíly mezi výše zmíněnými třemi alternativními míry statusu učitelů jsou důležité pro druhý cíl této zprávy, a to analýzu vztahu mezi postavením učitelů a studijními výsledky žáků a studentů. V analýzách této zprávy, na rozdíl od první zprávy z roku 2018, jsou používána nejnovější dostupná data PISA publikovaná v roce 2018. Výsledky znovu potvrzují předchozí zjištění, že status učitele může být důležitým prediktorem výsledků studentů,

měřených prostřednictvím skóre v testech PISA (ve čtení, matematice a přírodních vědách). Zároveň porovnáním nejnovějších výsledků PISA 2018 s GTSI 2018 s dalšími třemi novými alternativními způsoby měření statusu učitelů bylo zjištěno:

- **Status učitelů měřený pomocí GTSI 2018 mírně pozitivně koreluje s výsledky PISA 2018.** V zemích s vyšším skóre GTSI bývají dosažená skóre v testech PISA vyšší. Přibližně 8 procent variance ve skóre PISA mezi jednotlivými zeměmi je vysvětleno rozdíly ve statusu učitele měřeného pomocí GTSI 2018.
- **Status učitelů získaný komparací s jinými srovnatelnými profesemi opět mírně pozitivně koreluje s výsledky PISA za rok 2018.** V zemích, ve kterých jsou učitelé v komparaci s jinými profesemi hodnoceni výše, bývá skóre PISA vyšší. Přibližně 13 procent rozdílů ve skóre PISA mezi zeměmi lze vysvětlit rozdíly v hodnocení postavení učitelů tímto způsobem.
- **Mezi implicitním statusem učitelů a výsledky PISA z roku 2018 existuje pozoruhodně silná pozitivní korelace.** Skóre PISA je výrazně vyšší v zemích, ve kterých lidé implicitně vnímají učitele pozitivněji. Přibližně 31 procent rozdílů ve skóre PISA mezi zeměmi lze vysvětlit rozdíly v implicitním postavení učitelů.
- **Na rozdíl od implicitního statusu je korelace mezi explicitními názory respondentů na status učitele a skóre PISA zanedbatelná.** Pouze 3 procenta rozdílů ve skóre PISA mezi zeměmi lze vysvětlit rozdíly v explicitně vyjádřeném postavení učitele. To je překvapivý výsledek, vezmeme-li v úvahu, že by se dalo očekávat, že explicitní hodnocení vlastností učitelů a jejich pracovních podmínek bude nejvíce relevantní pro dosažené výsledky.

Kromě výše uvedených ukazatelů statusu učitelů, skóre PISA 2018 silně koreluje i s platy učitelů. Nicméně analýzy ukazují, že tyto efekty jsou na sobě nezávislé. Bez ohledu na to, jak dobře jsou učitelé placeni, mají děti lepší výsledky v zemích, ve kterých je status učitelů vyšší (měřeno dle postavení učitelů ve statusovém žebříčku povolání nebo implicitním způsobem). V zemích, ve kterých se učitelé umístili ve statusovém žebříčku o jednu příčku výš v porovnání s ostatními profesemi, dosahují děti v průměru o 21,3 bodů lepší výsledky v testech PISA.

2.2.3 Zkoumání rozdílů ve statusu učitelů v jednotlivých zemích

Třetím cílem této zprávy je prozkoumat faktory, které by mohly vysvětlit mezinárodní rozdíly v postavení učitelů. To je důležité ze dvou důvodů:

- Za prvé, jak již bylo uvedeno výše, **zlepšení postavení učitelů je dle autorů zprávy nezbytnou součástí zlepšování vzdělávání dětí na celém světě.** Pochopení toho, jaké faktory mohou být příčinou rozdílů v postavení učitelů, je proto důležitým krokem k dosažení tohoto cíle. Bylo zjištěno, že učitelé disponují vyšším sociálním statusem v bohatších zemích a v zemích, které na vzdělávání dedikují větší část veřejných prostředků. Zároveň bylo zjištěno, že učitelé mají obecně nižší status v zemích, ve kterých je tato profese více feminizovaná (tj. kde větší část učitelské pracovní síly tvoří ženy). V neposlední řadě

bylo identifikováno, že postavení učitelů ve společnosti nesouvisí s podílem studentů zapsaných v soukromých školách, nebo s tím, do jaké míry je vzdělávací systém zaměřen na odbornou přípravu.

- Druhým důvodem, proč je důležité zkoumat faktory, které by mohly vysvětlit mezinárodní rozdíly v postavení učitelů, je to, že tyto znalosti mohou přispět k pochopení vztahu mezi postavením učitelů a výsledky žáků a studentů ve vzdělávání.

3. První souhrnná zpráva z šetření Global Teacher Status Index 2018

3.1 Global Teacher Status Index – výpočet Indexu, výsledky

Zpráva *Global Teacher Status Index (2018)* popisuje výsledky stejnojmenného průzkumu, jehož snahou bylo identifikovat sociální postavení učitelů v různých zemích. Nicméně vzhledem k tomu, že neexistuje žádný všeobecně uznávaný způsob jak sociální status povolání měřit, autoři designu výzkumu na základě studia odborné literatury zaměřené na zjišťování kvality učitelů a statusu učitelské profese vytvořili teoretické a metodologické rámce a přístupy k měření kvality a statusu učitelů ve společnosti. Přitom za nejrelevantnější podkladové studie byly považovány texty Judge (1988), Verhoevena a kol. (2006) a Evertona a kol. (2007).

Následně byl vytvořen *Globální index statusu učitelů (Global Teacher Status Index)*. Skóre GTSI 2018 představuje pokus sestavit jediný obecný indikátor postavení učitelů pro každou zemi. Pro vytvoření Indexu byla použita analýza hlavních komponent, která sloužila k zachycení co největšího rozptylu v datech za pomoci co nejmenšího počtu faktorů. Cílem tohoto postupu bylo identifikovat korelace mezi různými proměnnými a zredukovat pozorované proměnné na menší počet – tzv. „hlavní komponenty“. V konečné podobě je Index založen na datech získaných pouhými čtyřmi proměnnými z mnoha, které byly zkonstruovány na základě otázek položených respondentům⁹:

- Pořadí učitelů v primárním vzdělávání v porovnání s jinými srovnatelnými profesemi
- Pořadí učitelů v sekundárním vzdělávání v porovnání s jinými srovnatelnými profesemi
- Pořadí učitelů dle jejich relativního sociálního postavení na základě určení statusově nejpodobnější profese
- Hodnocení respektu žáků a studentů k učitelům

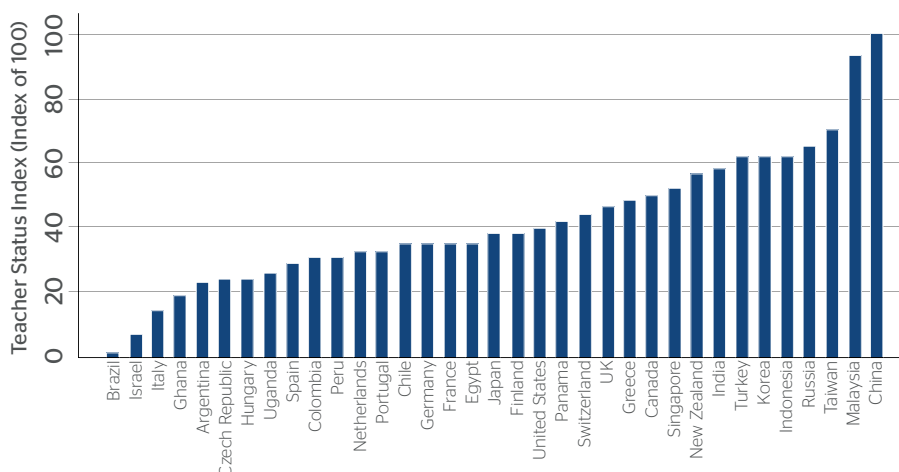
Přitom Index statusu učitelů v každé z participujících zemí nabývá hodnot 1–100 (graf 3.1.1). Podrobnosti o metodice a konstrukci *Indexu* lze najít v technických přílohách zprávy (viz <https://www.varkeyfoundation.org/media/4867/gts-index-13-11-2018.pdf>).

⁹ Nejvhodnějším způsobem, jak bylo možné z dat vytvořit Index statusu učitele, bylo použít analýzu hlavních komponent (PCA) za pomoci statistického softwarového programu Stata (Dunteman, 1989; Jackson, 1991). Cílem bylo snížit množství proměnných a identifikovat nové hlavní komponenty. Matematicky se jedná o postup, který transformuje soubor pozorování potenciálně korelovaných proměnných na soubor lineárně nekorelovaných proměnných, které se nazývají hlavní komponenty. Jedná se o užitečný redukční postup, který se používá, je-li k dispozici řada proměnných a domníváme se, že v těchto proměnných existuje určitá redundance. Některé z proměnných mohou totiž být vzájemně korelovány například proto, že měří totéž. Tento postup umožňuje nadbytečné data zredukovat na menší počet hlavních komponent.

3.1.1 Srovnání zemí dle *Global Teacher Status Indexu 2018 (GTSI 2018)*

Z grafu 3.1.1 vyplývá, že nejvyšším sociálním statusem disponují dle GTSI 2018 učitelé v zemích Východní Asie, zejména pak v Číně a Malajsii, ale také učitelé na Tchaj-wanu, v Indonésii a Jižní Koreji. Vysoký sociální status mají také učitelé v Rusku, Turecku, Indii a v Singapuru. Naproti tomu učitelé v Brazílii, Izraeli a Itálii se v tomto ohledu umístili na opačném konci žebříčku, což ukazuje na nízký status učitelů v těchto zemích. Graf zároveň dokumentuje nelichotivou situaci českých učitelů, jejichž sociální status patří v mezinárodní komparaci k těm nižším. **Česká republika** se umístila na 30. místě z 35 sledovaných zemí. Patří mezi šestici států s nejnižším naměřeným sociálním postavením učitelů. Kromě České republiky se v této skupině nachází již pouze jediná evropská země, a to Itálie. Na velmi obdobné úrovni je v tomto ohledu situace učitelů v Argentině a Maďarsku.

Graf 3.1.1 Status učitelů v mezinárodní komparaci dle *The Varkey Foundation Global Teacher Status Index 2018 (GTSI 2018)*



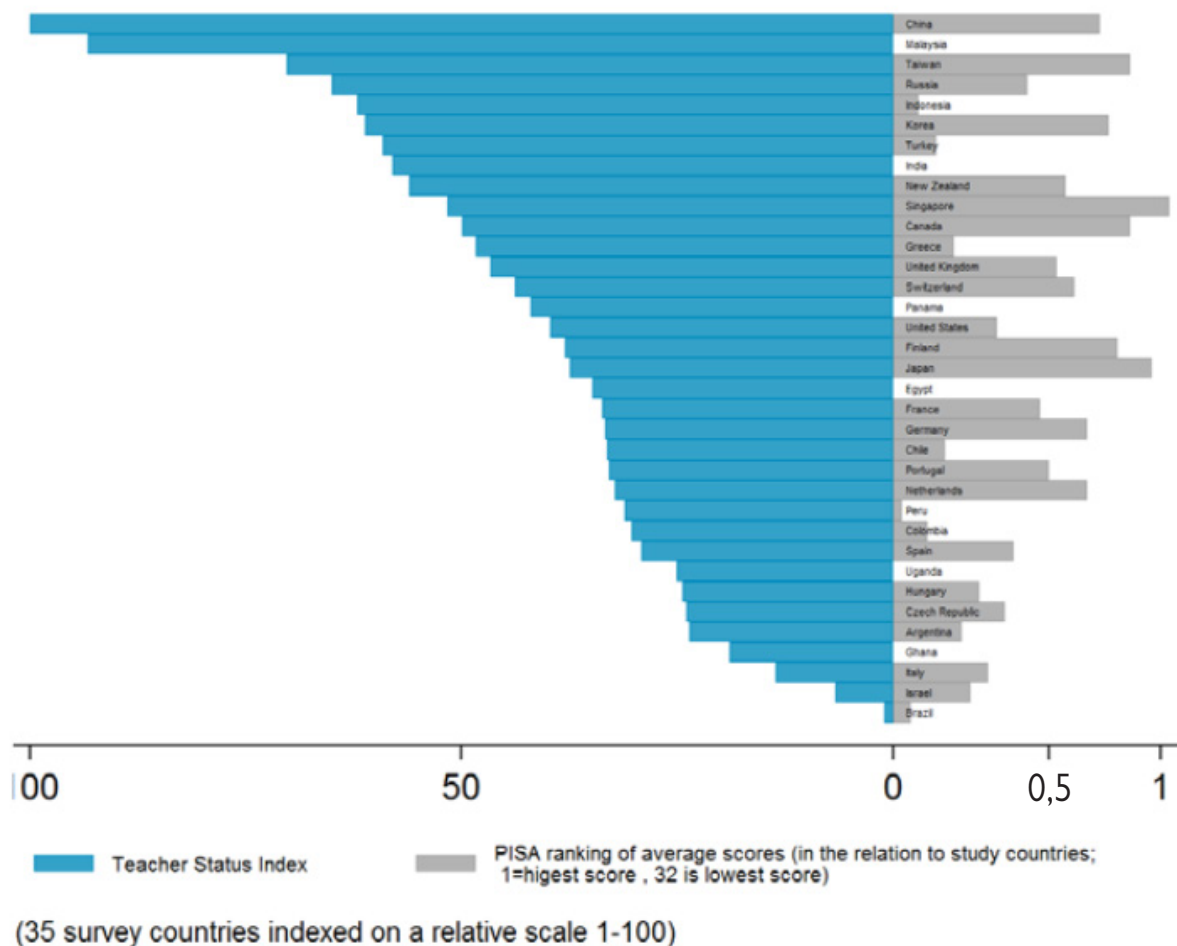
Zdroj: *Global Teacher Status Index 2018*

3.1.2 Porovnání GTSI 2018 s průměrným skóre v testech PISA 2015

Následující graf 3.1.2 zachycuje porovnání skóre GTSI 2018 s průměrným skóre v testech PISA 2015¹⁰, a to pro všechny v projektu participující země. Je povzbudivé, že při srovnání výsledků GTSI 2018 a PISA 2015 se **Česká republika** v kontextu již zmiňovaných šesti států s nejnižším statusem učitelů umístila v hodnocení výsledků studentů v testech PISA na nejvyšším místě. Jinými slovy, i když v obecné rovině patří status českých učitelů v mezinárodním srovnání k nejnižším (30. místo z 35 zemí), výsledky českých studentů se ukazují jako zhruba průměrné (17. místo z 35 zemí) a jsou srovnatelné např. s výsledky, kterých dosáhlo USA (18. místo v GTSI 2018).

¹⁰ V rámci této zprávy se pracuje s výsledky PISA získané v roce 2015, protože v době vypracování zprávy ještě nebyly k dispozici vhodnější data za rok 2018.

Graf 3.1.2 Porovnání GTSI 2018 s průměrným skóre v testech PISA 2015



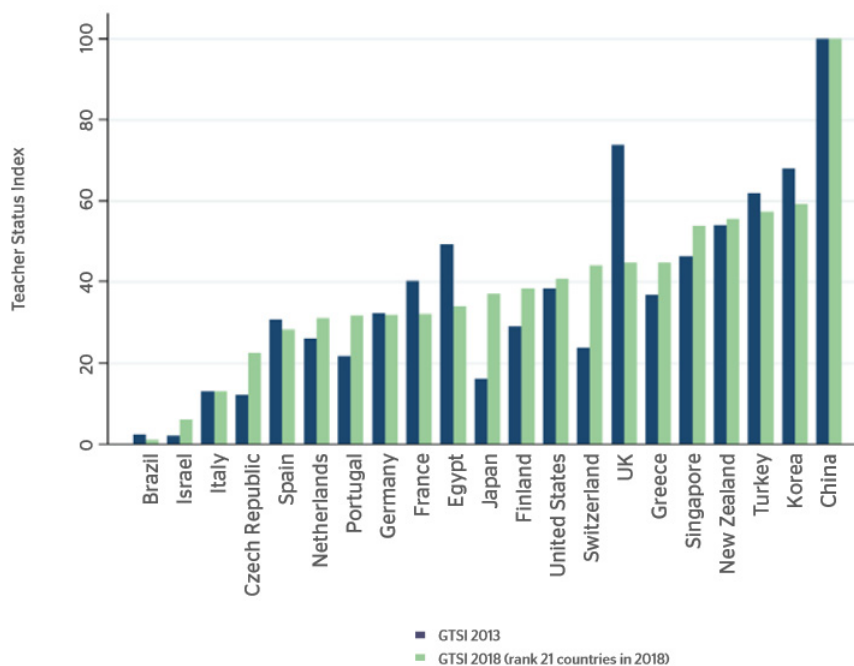
Zdroj: Global Teacher Status Index 2018

3.1.3 GTSI 2018 v porovnání s GTSI 2013

Vzhledem k tomu, že 21 států (Brazílie; Čína; Česká republika; Egypt; Finsko; Francie; Německo; Řecko; Izrael; Itálie; Japonsko; Nizozemí; Nový Zéland; Portugalsko; Singapur; Jižní Korea; Španělsko; Švýcarsko; Velká Británie; USA a Turecko) participovalo na obou cyklech šetření (GTSI 2013 i GTSI 2018), bylo možné v těchto zemích sledovat změny Indexu v čase, viz graf 3.1.3.

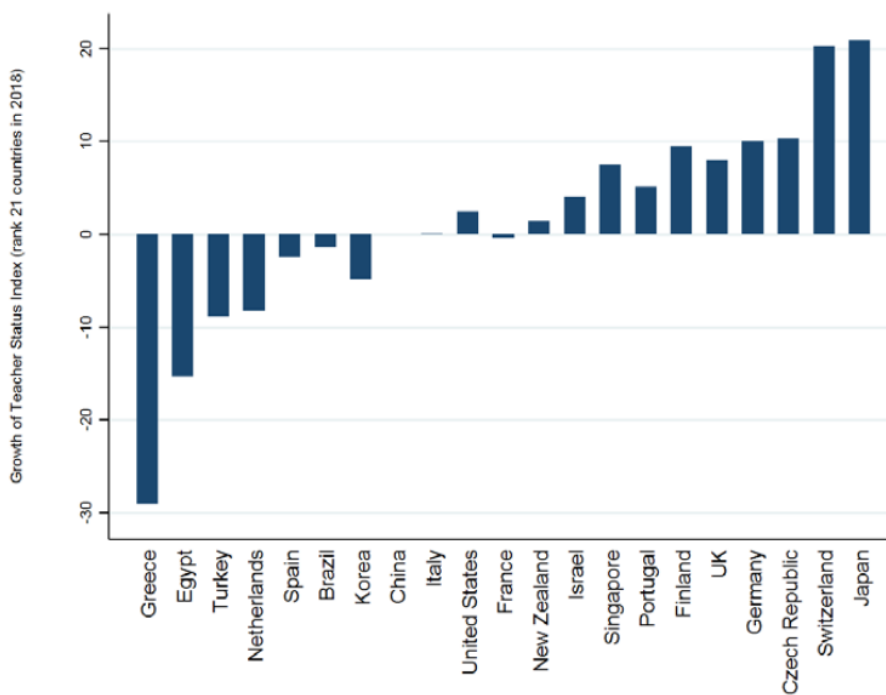
Z grafu vyplývá, že v obou cyklech měření GTSI byl status učitelů nejvyšší v Číně. Stabilně vysokých hodnot dosahoval také v Jižní Koreji, Turecku a Singapuru. Naproti tomu na nejnižším místě žebříčku se opět umístila Brazílie a Izrael, a to společně s **Českou republikou** a Itálií. V roce 2013 tak patřila Česká republika mezi 3 země s nejnižším statusem učitelů. Zároveň byla zemí s nejnižším statusem učitelů v rámci sledovaných evrop-

Graf 3.1.3 GTSI 2018 v porovnání s GTSI 2013



Zdroj: Global Teacher Status Index 2018

Graf 3.1.4 Rozdíl mezi GTSI 2018 a GTSI 2013



Zdroj: Global Teacher Status Index 2018

ských zemí. Graf rovněž demonstruje, že se status učitelů může za určitých okolností v čase dynamicky proměňovat, a to jak žádoucím i méně žádoucím směrem, tj. může se v čase zvyšovat i snižovat.

Zatímco graf 3.1.3 dokumentuje výši GTSI v obou sledovaných cyklech (2013 i 2018), graf 3.1.4 ukazuje rozdíl v měřeních ve dvou sledovaných letech. Z grafu vyplývá, že se mezi roky 2013 a 2018 zvýšil Index statusu učitelů v Japonsku a Švýcarsku více než o 20 jednotek. Naproti tomu v Řecku poklesl o více než 25 jednotek. Velmi žádoucím směrem se vyvíjel i status českých učitelů, nejenže **se status učitelů v České republice za sledované pětileté období zvýšil**, dané zvýšení navíc patří po Japonsku a Švýcarsku k těm nejvyšším a je srovnatelné se situací v Německu a Finsku. Na druhou stranu je nutno brát v potaz, že i když se tento trend jeví pro Českou republiku jako nadmíru pozitivní, je potřeba jej hodnotit v kontextu obecně nízkého statusu českých učitelů v mezinárodním srovnání, protože i po tomto významném zvýšení statusu českých učitelů se Česká republika v roce 2018 nacházela v tomto ohledu v mezinárodním srovnání na nejnižších příčkách (30. místo z 35 zemí).

3.1.4 GTSI 2018, příjmy učitelů a žebříček států dle výsledků v testech PISA 2015

Následující tabulka 3.1.1 zachycuje status učitelů, příjmy učitelů v USD (v přepočtu na paritu kupní síly) a průměrné výsledky studentů v testech PISA 2015, a to pro všechny země participující v projektu GTSI 2018.

Z dat vyplývá, že **průměrný roční plat českých učitelů je 18 859¹¹ USD** v přepočtu na paritu kupní síly. Srovnatelně jsou hodnoceni učitelé v Kolumbii a Malajsii. **V rámci Evropy je průměrný plat českých učitelů nejnižší po Maďarsku.** Je symptomatické, že i v GTSI 2018 dosahují učitelé v těchto zemích srovnatelného postavení. Naopak v porovnání s Itálií, kde byl status učitelů v roce 2018 nejnižší v Evropě a třetí nejnižší ze všech zapojených zemí (tj. o tři příčky nižší než v České republice) je platové ohodnocení českých učitelů téměř poloviční.

3.2 Učitelství jako povolání

3.2.1 Relativní postavení učitelů

Respekt k učitelům a jejich sociální postavení bylo v rámci GTSI odhadováno různými způsoby:

- Porovnáním respektu k učitelům a výše jejich platu s dalšími srovnatelnými profesemi
- Odvozování statusu učitelů od statusově nejpodobnější profese
- Atraktivitou učitelství jako profese, kterou by rodiče doporučovali svým dětem
- Vnímaným respektem studentů k učitelům

¹¹ Zde je nutno brát v potaz současné zvyšování platů pracovníků ve školství.

Tabulka 3.1.1 GTSI 2018, příjmy učitelů a žebříček států dle výsledků v testech PISA 2015

COUNTRY	INDEX RANKING	ACTUAL TEACHER SALARY (\$USD,PPP, ADJUSTED)	PISA RANKING (1=HIGHEST PISA SCORE, 35=LOWEST PISA SCORE)
China	100.0	12,210	7
Malaysia	93.3	18,120	NOT AVAILABLE
Taiwan	70.2	40,821	3.5
Russia	65.0	5,923	15
Indonesia	62.1	14,408	27
Korea	61.2	33,141	6
Turkey	59.1	30,303	25
India	58.0	21,608	NOT AVAILABLE
New Zealand	56.0	33,099	11
Singapore	51.7	50,249	1
Canada	49.9	43,715	3.5
Greece	48.3	21,481	23
United Kingdom	46.6	31,845	12
Switzerland	43.7	77,491	10
Panama	42.0	16,000	NOT AVAILABLE
United States	39.7	44,229	18
Finland	38.0	40,491	5
Japan	37.4	31,461	2
Egypt	34.8	6,592	NOT AVAILABLE
France	33.7	33,675	14
Germany	33.4	65,396	8.5
Chile	33.1	20,890	24
Portugal	32.9	35,519	13
Netherlands	32.2	43,743	8.5
Peru	31.1	12,478	29
Colombia	30.3	18,806	26
Spain	29.1	47,864	16
Uganda	25.1	4,205	NOT AVAILABLE
Hungary	24.4	16,241	20
Czech Republic	23.9	18,859	17
Argentina	23.6	10,371	22
Ghana	18.9	7,249	NOT AVAILABLE
Italy	13.6	33,630	19
Israel	6.6	22,175	21
Brazil	1.0	12,993	28

This PISA ranking by country is based on the average actual PISA scores in Mathematics, Science and Reading reproduced in Appendix C section 6 for only the 29 countries in our data that are also included in the PISA survey.

Zdroj: *Global Teacher Status Index 2018*

Aby bylo možno identifikovat postavení učitelů jako profesní skupiny v komparaci s jinými respektovanými povoláními, byli respondenti požádáni, aby seřadili 14 povolání, která jim byla nabídnuta, **dle míry respektu**, který je v dané zemi přiznáván jedincům vykonávajícím tato povolání. Profesi, které respondent přisoudil nejvyšší respekt, bylo přiděleno skóre 14, druhé nejvýše hodnocené profesi skóre 13, atd. (profesi s nejnižší mírou respektu bylo přiděleno skóre 1). Jednotlivá povolání nebyla respondentům záměrně nijak blíže specifikována.

Tabulka 3.2.1 Průměrná skóre povolání dle míry respektu (14 nejvyšší, 1 nejnižší)

Occupation	Average Rank (with 14 being the highest and 1 being the lowest))
Doctor	11.6
Lawyer	9.5
Engineer	9.1
Head Teacher	8.1
Policeman	7.8
Nurse	7.4
Accountant	7.3
Local Government Manger	7.3
Management Consultant	7.1
Secondary School Teacher	7.0
Primary School Teacher	6.4
Web Designer	5.9
Social Worker	5.8
Librarian	4.6

Zdroj: *Global Teacher Status Index 2018*

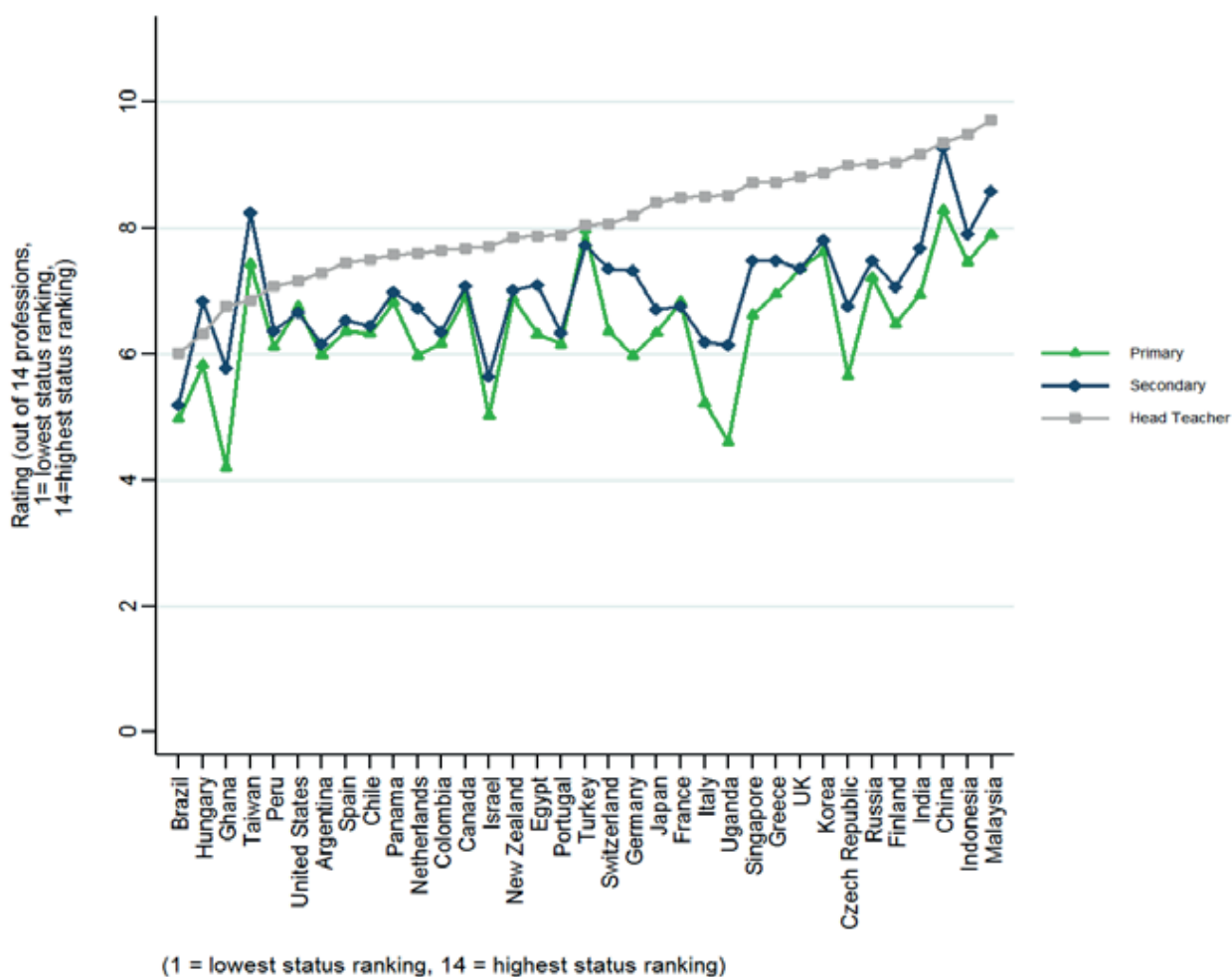
Pro jednodušší porovnávání výsledků z obou cyklů šetření GTSI (2013 a 2018), byl v obou cyklech záměrně ponechán stejný seznam povolání. Jednalo se o následujících 14 povolání (3 pedagogické a 11 nepedagogických):

- Učitel v primárním vzdělávání
- Učitel v sekundárním vzdělávání
- Ředitel školy
- Doktor
- Zdravotní sestra
- Knihovník
- Pracovník místní správy
- Sociální pracovník
- Webdesignér

- Policista
- Inženýr
- Právník
- Účetní
- Pracovník v manažerském poradenství

Všechna povolání byla pečlivě vybírána s ohledem na jejich podobnost či odlišnost od učitelské profese. Průměrné pořadí povolání ukazuje tabulka 3.2.1. Z tabulky vyplývá, že nejvyššímu respektu se ve sledovaných zemích obecně těší lékaři (průměrné skóre 11,6 ze 14 možných), následování právníky (9,5) a inženýry (9,1). Naopak mezi povolání s nejnižším vnímaným respektem patří sociální pracovníci (průměrné skóre 5,8) a knihov-

Graf 3.2.1 Jak ve sledovaných zemích vnímá široká veřejnost pozici pedagogických pracovníků (ředitelů a učitelů v primárním a sekundárním vzdělávání) na statusovém žebříčku 14 povolání? Země jsou seřazeny dle průměrného skóre ředitelů škol.



Zdroj: Global Teacher Status Index 2018, poznámka: 1=nejnižší skóre, 14=nejvyšší skóre

níci (4,6). Zároveň tabulka ukazuje, že mezi pedagogickými profesemi existují velké rozdíly. Zatímco ředitelé škol se nacházejí na 4. nejvyšší pozici (průměrné skóre 8,1), učitelé v sekundárním vzdělávání se nacházejí na 10 místě (průměrné skóre 7,0) a učitelé v primárním vzdělávání na 11 místě (průměrné skóre 6,4), tedy na opačném konci žebříčku. Za nimi se umístili již jen tři povolání, a to webdesignér, sociální pracovník a knihovník. Ačkoliv jsou učitelé v žebříčku na spodních příčkách, jejich průměrná skóre se nacházejí nedaleko středu škály, což svědčí o průměrném hodnocení respektu k této profesní skupině v porovnání s ostatními vybranými povoláními.

Obecně lze deklarovat, že výsledky poukazují na vysoký respekt, který je ve sledovaných společnostech přiznáván ředitelům škol, ale zároveň na méně žádoucí situaci učitelů. Tato skutečnost motivuje k položení otázky, jak je možné tuto situaci změnit a respekt učitelé profese zvýšit. Nicméně je potřeba upozornit, že i když jsou data uvedená v tabulce 3.2.1 pro učitelkou profesi nepříliš lichotivá, zakrývají vysokou míru heterogenity mezi zeměmi, jak je vidět z grafu 3.2.1, který ukazuje průměrné pořadí uvedených pedagogických profesí v každé ze sledovaných zemí účastnících se GTSI 2018 (Dolton, Vries, 2019).

Graf 3.2.1 ukazuje průměrná skóre ředitelů a učitelů v primárním a sekundárním vzdělávání v jednotlivých zemích. Zároveň upozorňuje na některé konzistentní vzorce. Především, ředitelům je ve všech zemích (kromě Tchaj-wanu a Maďarska) přisuzována vyšší míra respektu než učitelům v sekundárním vzdělávání, kteří jsou naopak ve všech zemích (kromě Turecka, USA a Francie) vnímáni jako respektovanější než učitelé v primárním vzdělávání. Mezi jednotlivými zeměmi však existují výrazné rozdíly. Pokud se specificky zaměříme na učitele v sekundárním vzdělávání, v Brazílii a Izraeli se nacházejí na spodních příčkách žebříčku povolání, naproti tomu v Číně a Malajsii si učitelé vedou mnohem lépe. Tyto rozdíly identifikované v jednotlivých zemích vedou k pokládání otázek typu: Čím lze vysvětlit, že je učitelům v některých zemích přiznáván mnohem větší respekt než v jiných? Jaké dopady má sociální postavení učitelů na výsledky studentů? Mají žáci a studenti v zemích, kde jsou učitelé vysoce respektováni, lepší výkon? Odpovědi na tyto a další otázky budou podrobně diskutovány ve zprávě *Reading Between Lines* (Dolton, Vries, 2019).

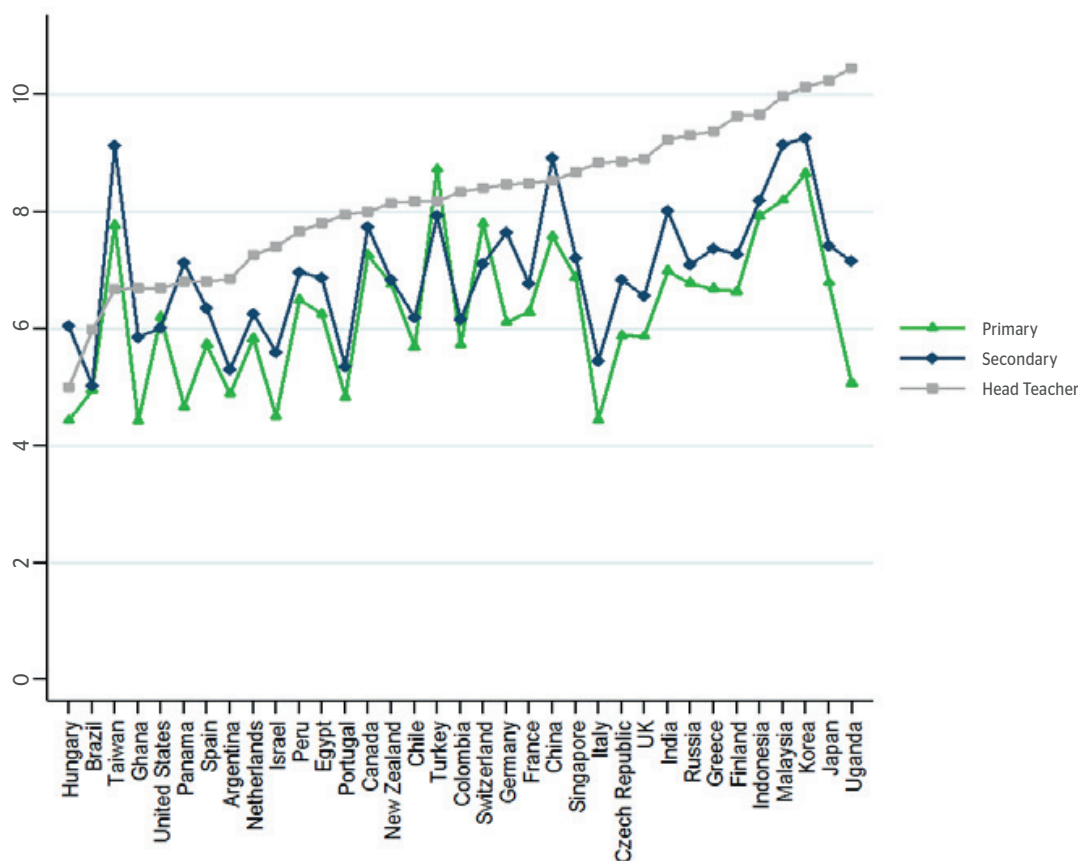
Data ukazují, že **České republiky** v tomto ohledu patří mezi země s relativně vysokým respektem k ředitelům škol, zatímco postavení učitelů je podstatně nižší. Zároveň platí, že rozdíl mezi postavením ředitelů a učitelů v primárním vzdělávání patří v mezinárodním srovnání k nejvyšším.

3.2.2 Postavení učitelů očima samotných učitelů

V rámci šetření GTSI 2018 byly mimo jiné zkoumány rozdíly ve vnímání postavení učitelů širokou veřejností a samotnými učiteli. K tomuto účelu byl použit podsoubor respondentů z řad učitelů (graf 3.2.2). Bylo zjištěno, že ve většině zemí i samotní učitelé považují postavení ředitelů škol jako vyšší než je postavení učitelů v primárním a sekundárním vzdělávání. Tato zjištění jsou v souladu s výše uvedenými zjištěními týkajícími se posuzování postavení učitelů širokou veřejností.

Nicméně existují určité rozdíly ve způsobu, jakým jsou různé skupiny pedagogických pracovníků vnímány samotnými učiteli. Grafy 3.2.3, 3.2.4 a 3.2.5 ukazují odlišnosti ve vnímání respektu k různým skupinám peda-

Graf 3.2.2 Jak učitelé ve sledovaných zemích vnímají pozici pedagogických pracovníků (ředitelů a učitelů v primárním a sekundárním vzdělávání) na žebříčku 14 povolání? Země jsou seřazeny dle postavení ředitelů škol.



(1 = lowest status ranking, 14 = highest status ranking)

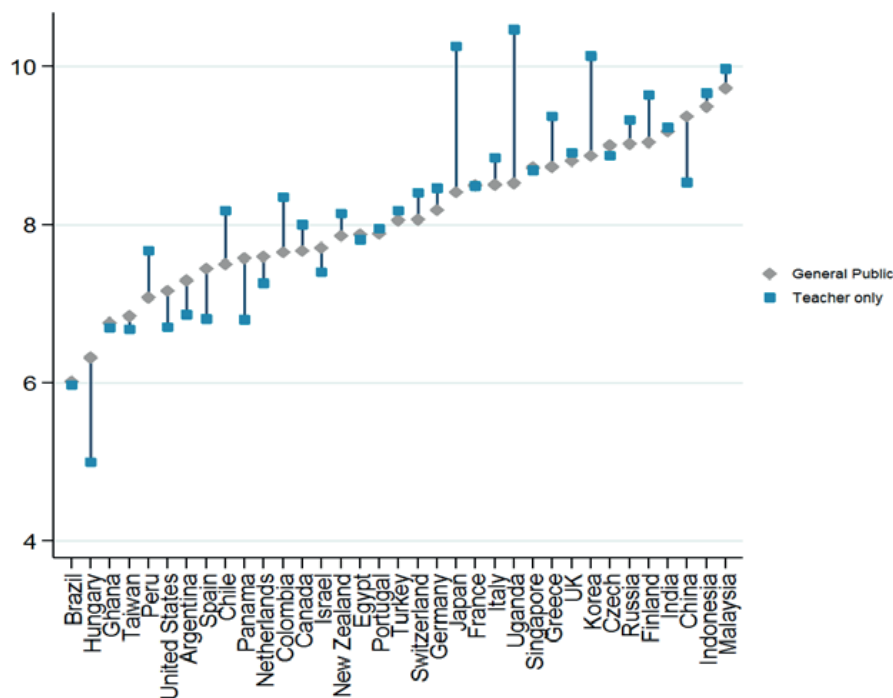
Zdroj: Global Teacher Status Index 2018

gogických pracovníků očima veřejnosti a samotnými učiteli. Ačkoliv z grafů obecně vyplývá, že jsou pedagogičtí pracovníci nejvíce respektováni ve stále stejné skupině zemí, mezi které patří Čína, Malajsie, Indie a Indonésie a naopak nejméně váženou profesní skupinou jsou v Ghaně, Brazílii a Izraeli, mezi jednotlivými zeměmi existují ve vnímání respektu ke konkrétním pedagogickým profesím – ředitelům a učitelům – významné rozdíly. Např. ve Spojeném království, Panamě, Portugalsku, Argentině a Maďarsku vnímají respondenti z řad učitelů společenský respekt k práci učitelů v primárním vzdělávání jako nižší, než ho vnímá veřejnost. Totéž platí pro společenský respekt k učitelům v sekundárním vzdělávání ve Spojeném království, Portugalsku, Argentině a Maďarsku. Ve 14 z 35 zemí se učitelé domnívají, že je postavení ředitelů ve společnosti hodnoceno jako vyšší než si myslí široká veřejnost, přičemž velký rozdíl byl v tomto směru zaznamenán zejména v Koreji, Singapuru a Německu.

V **České republice** nebyl identifikován významný rozdíl v tom, jak postavení ředitelů škol ve společnosti vnímají učitelé a širší veřejnost. Obě tyto skupiny respondentů se v pohledu na status ředitelů téměř shodovaly.

Graf 3.2.3 Hodnocení respektu k ředitelům škol dle široké veřejnosti a dle samotných učitelů v mezinárodním srovnání

Rating (out of 14 professions, 1= lowest status ranking, 14=highest status ranking)



Zdroj: Global Teacher Status Index 2018

Grafy 3.2.1., 3.2.2. i 3.2.3 navíc naznačují, že čeští ředitelé disponují v mezinárodní komparaci relativně vysokým sociálním postavením. Dalším zajímavým zjištěním je skutečnost, že lze v českém prostředí nalézt shodu mezi učiteli a širší veřejností i ve vnímání postavení zbylých dvou pedagogických pozic: učitelů v primárním a sekundárním vzdělávání, i když jejich postavení patří v mezinárodní komparaci k těm nižším.

3.2.3 Statusově nejpodobnější povolání k profesi učitele

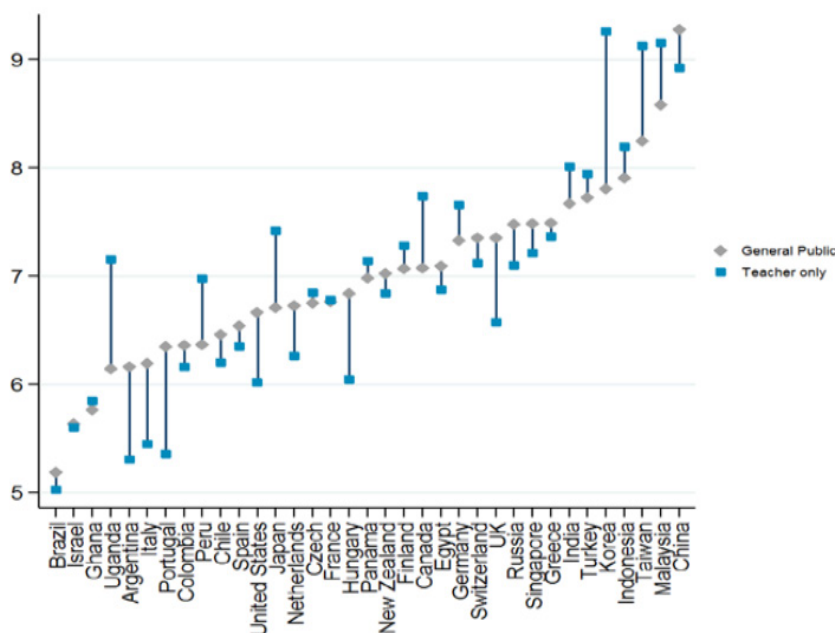
Přidělení míry statusu jakémukoliv povolání je velmi obtížné, a to obzvláště neexistuje-li kvalitativní pochopení toho, co znamená konkrétní hodnota míry sociálního statusu v kontextu dané země. Zároveň neexistuje jednoznačný způsob, který by plně charakterizoval, jak lidé vnímají práci učitelů v relativním kvalitativním vyjádření. Proto byla zopakována hloubková analýza realizovaná v roce 2013, kdy kromě hodnocení sociálního statusu učitelství jako profese v komparaci s ostatními povoláními, byli respondenti požádáni, aby určili povolání, které je v jejich zemi svým statusem nejbližší učitelství. Graf 3.2.6 představuje souhrnné výsledky. Pro každou sledovanou

zemi zobrazuje procento respondentů, kteří uvedli, že je učitelství v jejich zemi svým statutem nejpodobnější jednomu z pěti povolání, která byla respondenty obecně zmiňována nejčastěji. Jednalo se o tato povolání:

- Sociální pracovník
- Zdravotní sestra
- Knihovník
- Pracovník místní správy
- Doktor

Graf 3.2.4 Hodnocení respektu k učitelům v sekundárním vzdělávání očima široké veřejnosti a samotných učitelů (v mezinárodním srovnání)

Rating (out of 14 professions, 1= lowest status ranking, 14=highest status ranking)

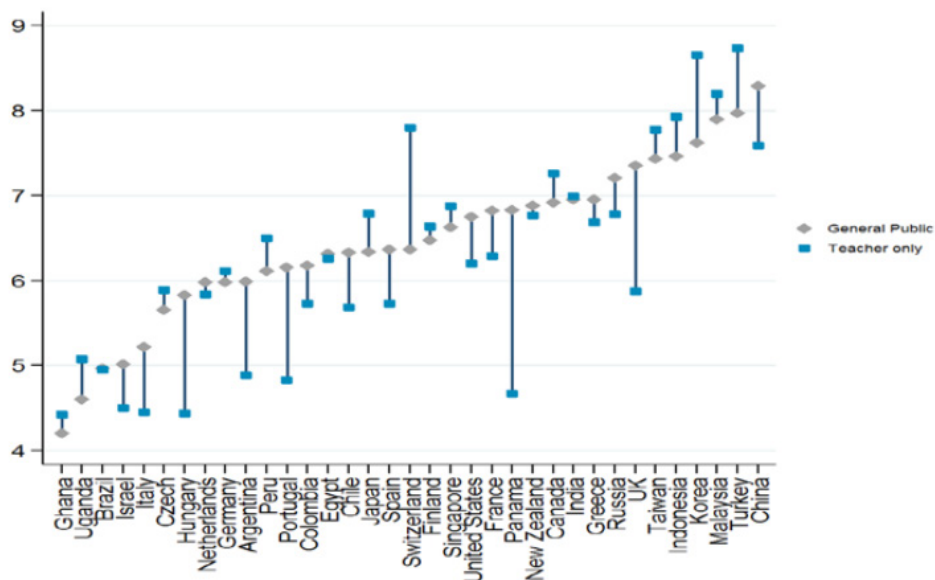


Zdroj: Global Teacher Status Index 2018

Z grafu vyplývá, že v zemích s nejvyšším statusem učitelů (např. Čína) se téměř 40 procent respondentů domnívá, že sociální status učitelství má nejbližší ke statusu profesi lékaře. Naproti tomu v zemi s nejnižší identifikovanou mírou statusu učitelů (např. Izrael) zhruba 40 procent respondentů soudí, že je učitelská profese svým sociálním statusem nejvíce podobná práci sociálního pracovníka. Také v **České republice**, která patří mezi země s nižším statusem učitelů zejména v primárním vzdělávání, zhruba 30 procent respondentů považuje učitelství za povolání statusově nejvíce podobné profesi sociálního pracovníka a dalších zhruba 17 procent

Graf 3.2.5 Hodnocení respektu k učitelům v primárním vzdělávání dle široké veřejnosti a dle učitelů (v mezinárodním srovnání)

Rating (out of 14 professions, 1= lowest status ranking, 14=highest status ranking)

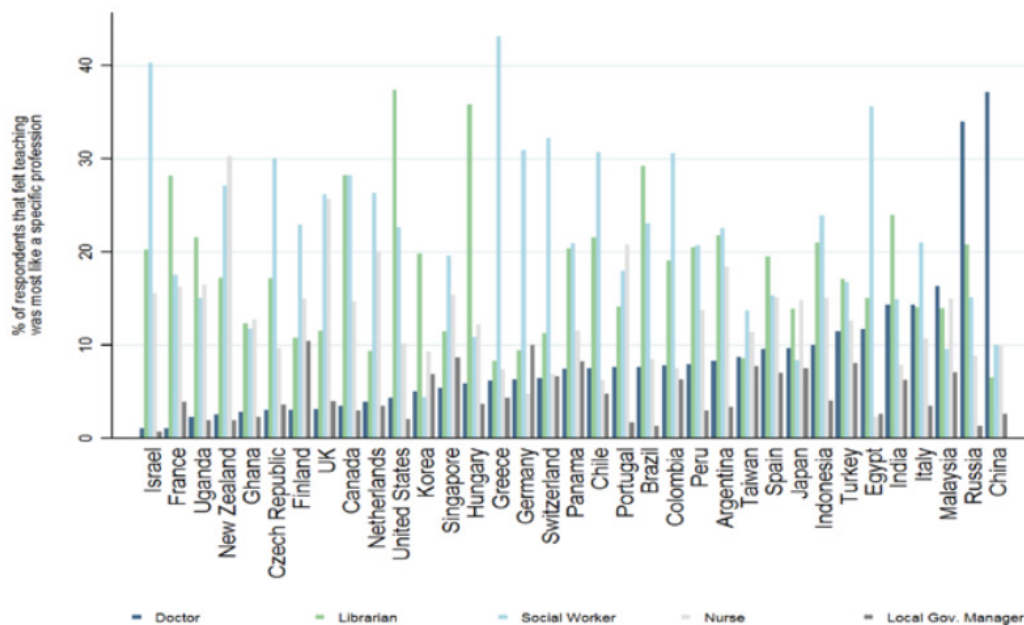


Zdroj: Global Teacher Status Index 2018

za povolání statusově nejvíce podobné povolání knihovníka. Pouze minimální procento respondentů učitelství považuje za profesi, které by měla svým sociálním statusem nejlíže profesi lékaře.

Tabulka 3.2.2 prezentuje povolání, která jsou dle mínění širší veřejnosti (sloupec 1) i respondentů z řad učitelů (sloupec 2) svým statusem v dané zemi nejvíce podobná učitelské profesi. I když v mnoha zemích existuje určitá shoda v tom, která z uvedených povolání tyto dvě skupiny respondentů vnímají jako nejpodobnější učitelům, neexistuje jednoznačný mezinárodní konsensus na tom, která profese je svým statusem srovnatelná s učitelskou profesí. V nejvíce případech (50 procent zemí) je však sociální status učitelů považován za nejpodobnější sociálnímu statusu sociálních pracovníků. Tato zjištění jsou v souladu se zjištěními, která byla získána v roce 2013, viz tabulka 3.2.3.

V rámci analýzy vnímání sociálního postavení učitelů je důležité zkoumat faktory, které ovlivňují výběr respondentů. Jedním z faktorů, který vysvětluje některé vzorce identifikované v odpovědích respondentů, je to, že v mnoha zemích jsou učitelé formálně zaměstnání jako státní pracovníci a je s nimi, pokud jde o způsob, jakým je jejich plat fixován a navyšován, jaká je povaha jejich důchodů, forma jejich pracovních smluv, jistota zaměstnání a nárok na dovolenou, i takto zacházeno. Tyto vzorce chování platí pro země jako Německo, Itálie, Švýcarsko, Tchaj-wan a Nizozemsko, ve kterých jsou učitelé považováni za nejvíce podobné sociálním pracovníkům.

Graf 3.2.6 Porovnání učitelské profese s jinými vybranými profesemi (statusově nejpodobnější povolání k učitelství v mezinárodní komparaci)

Zdroj: Global Teacher Status Index 2018

Označování nejpodobnější profese z hlediska sociálního statusu je užitečné pro pochopení toho, jak jsou učitelé vnímáni v různých kulturách. Výpovědi respondentů tak odrážejí jak typ práce učitelů v různých zemích, tak i způsob, jakým svoji práci vykonávají. Vysoký respekt k učitelům v Číně a Rusku je zřejmý, jejich srovnání s lékaři ukazuje na jejich místo mezi nejváženějšími členy společnosti. Naproti tomu země, ve kterých je status učitelů považován za nejpodobnější statusu knihovníků, naznačují, že v nich může existovat zcela odlišný vztah rodičů k učitelům. Učitelé v těchto zemích mohou být považováni za administrativní pracovníky. Nicméně přibližně v 50 procentech zemí je učitelství vnímáno jako práce, která se zabývá osobní podporou lidí, a tudíž má status nejpodobnější sociálním pracovníkům.

V **České republice** je status učitelů považován za nejpodobnější statusu sociálních pracovníků, a to jak širší veřejností, tak samotnými učiteli. Situace v období mezi roky 2013 a 2018 v tomto ohledu nezaznamenala žádnou změnu.

Tabulka 3.2.2 Nejpodobnější povolání k učitelské profesi dle jednotlivých zemí a názoru veřejnosti a samotných učitelů

COUNTRY	SAMPLE: PUBLIC	SAMPLE: TEACHERS ONLY
Malaysia	Doctor	Doctor
China	Doctor	Doctor
Russia	Doctor	Social Worker
Spain	Librarian	Librarian
United States	Librarian	Local Government Manager
Turkey	Librarian	Doctor
Uganda	Librarian	Nurse
Brazil	Librarian	Nurse
France	Librarian	Social Worker
Korea	Librarian	Social Worker
Canada	Librarian	Nurse
India	Librarian	Librarian
Hungary	Librarian	Nurse
Ghana	Nurse	Nurse
New Zealand	Nurse	Nurse
Portugal	Nurse	Nurse
Japan	Nurse	Social Worker
Netherlands	Social Worker	Social Worker
Singapore	Social Worker	Nurse
Finland	Social Worker	Social Worker
Argentina	Social Worker	Social Worker
Greece	Social Worker	Nurse
Taiwan	Social Worker	Social Worker
Panama	Social Worker	Nurse
Czech	Social Worker	Social Worker
Indonesia	Social Worker	Nurse
Egypt	Social Worker	Social Worker
Germany	Social Worker	Social Worker
Peru	Social Worker	Librarian
Israel	Social Worker	Nurse
Chile	Social Worker	Nurse
Italy	Social Worker	Social Worker
Switzerland	Social Worker	Local Government Manager
Colombia	Social Worker	Nurse
UK	Social Worker	Nurse

Zdroj: Global Teacher Status Index 2018

Tabulka 3.2.3 Nejpodobnější povolání k učitelské profesi dle jednotlivých zemí; srovnání 2013–2018

COUNTRY	2018	2013
China	Doctor	Doctor
Russia	Doctor	.
Malaysia	Doctor	.
India	Librarian	.
France	Librarian	Librarian
Turkey	Librarian	Librarian
Uganda	Librarian	.
Korea	Librarian	Social Worker
United States	Librarian	Librarian
Brazil	Librarian	Librarian
Canada	Librarian	.
Spain	Librarian	Social Worker
Hungary	Librarian	.
Japan	Nurse	Local Government Manager
Portugal	Nurse	Nurse
Ghana	Nurse	.
New Zealand	Nurse	Social Worker
UK	Social Worker	Social Worker
Argentina	Social Worker	.
Switzerland	Social Worker	Social Worker
Egypt	Social Worker	Social Worker
Czech	Social Worker	Social Worker
Panama	Social Worker	.
Taiwan	Social Worker	.
Chile	Social Worker	.
Germany	Social Worker	Social Worker
Singapore	Social Worker	Social Worker
Indonesia	Social Worker	.
Netherlands	Social Worker	Social Worker
Greece	Social Worker	Social Worker
Finland	Social Worker	Social Worker
Colombia	Social Worker	.
Israel	Social Worker	Social Worker
Peru	Social Worker	.
Italy	Social Worker	Social Worker

Zdroj: Global Teacher Status Index 2018

3.2.4 Vnímání (finančního) odměňování učitelů

Pochopení vztahu mezi postavením nebo respektem, který má v očích veřejnosti určité povolání, a platy v tomto povolání, není jednoduché. Kromě srovnávání povolání dle statusu, byli respondenti požádáni, aby uvedená povolání seřadili dle toho, jak dobře jsou dle jejich představ pracovníci v těchto povoláních placeni.

Výpovědi respondentů jsou zaznamenány v grafu 3.2.7, resp. v jeho jednotlivých částech označených 3.2.7a až 3.2.7j. Tyto tzv. „ostrovní grafy“ (*island plots*) ukazují, jak respondenti u jednotlivých povolání vnímají kombinaci respektu (osa y), který jedinci vykonávající tato povolání ve společnosti mají, a platu (osa x), který za výkon daného povolání získávají. Přitom nejfrekventovanější kombinace vnímaného respektu a platu (místa v kartézské síti souřadnic), kam většina respondentů umístila dané povolání, jsou zobrazena červeně. Místa s nižší frekvencí jsou zobrazena oranžově, následně žlutě, a pak zeleně. Místa s nejnižší frekvencí kombinace respektu a platu jsou zobrazena modře. Díky tomu graf svými obrysy působí jako ostrov, kdy nejfrekventovanější představy respondentů o vnímaném respektu a platu jsou zobrazeny jako „horské a vysoké“ červené oblasti představující vrcholy hor na ostrově a naopak nejméně frekventované kombinace respektu a platu představují „chladné“ oblasti modrého moře.

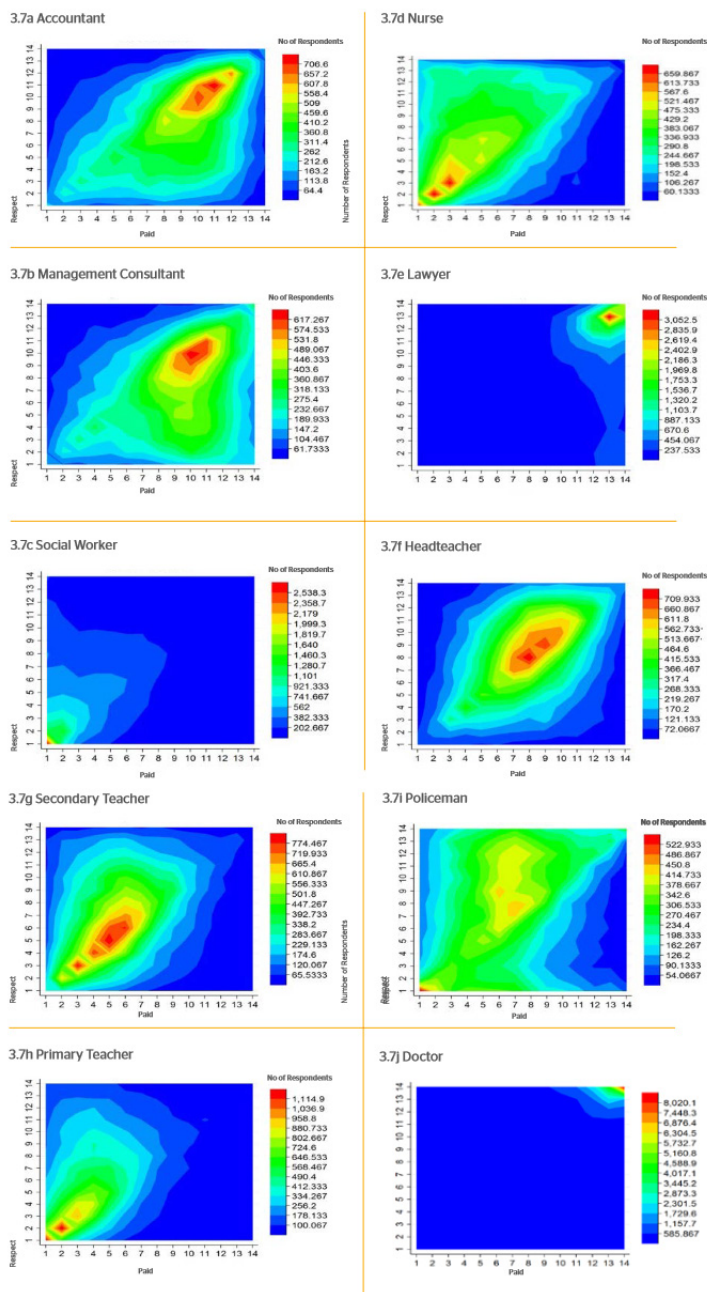
Dva konkrétní případy. Téměř všichni respondenti se ve všech zemích domnívají, že jsou sociální pracovníci v jejich zemi jak špatně placeni, tak mají nízké sociální postavení. Tento výsledek je téměř univerzální. Nejvyšší frekvence (červená oblast) je u tohoto povolání v levém dolním rohu grafu 3.2.7c, který představuje kombinaci nízkého respektu a nízkého platu. Naopak v případě lékařů je situace opačná. Téměř všichni se domnívají, že jsou lékaři dobře placeni a mají vysoký respekt ve společnosti. Červená barva zobrazující nejfrekventovanější kombinaci odpovědí se tedy nachází v pravém horním rohu grafu 3.2.7j. Vezmou-li se v úvahu povolání prvořadého zájmu této zprávy, tj. ředitel školy, učitel v primárním a sekundárním vzdělávání, viz grafy 3.2.7f, 3.2.7g a 3.2.7h, lze vidět, že každé z těchto povolání je „ostrovem“ s více odstupňovanými barvami (frekvencemi výskytu příslušné kombinace hodnocení), který se nachází mezi dvěma výše zmíněnými extrémními případy sociálních pracovníků a lékařů. V souladu s dřívějším zjištěním, že ředitelé jsou na jednodimenzionální ose „respektu“ výše než učitelé v primárním a sekundárním vzdělávání, graf ukazuje, že „ostrov“ charakterizující ředitele je více napravo a nahore než učitelé v sekundárním vzdělávání, a ti jsou zase dále v obou dimenzích než učitelé v primárním vzdělávání.

Tato analýza má však svoje limity. Za prvé, je sledováno pouze několik vybraných povolání. Za druhé, jedná se o „vynucené hodnocení“ respektu a statusu pomocí srovnávání, kdy pro každého respondenta musí být určité povolání v každém kritériu na nejnižším místě. Neznamená to tedy, že např. učitelé v primárním vzdělávání mají nízký status a také nízké platy jako takové, ale že v porovnání se zbývajícími 14 profesemi je respondenty vnímaný respekt a finanční ohodnocení nízké. Třetí výhradou je, že je třeba zdůraznit, že tato čísla jsou výsledkem subjektivních názorů respondentů. Nejedná se např. faktické zobrazení výdělku, o čemž bude pojednááno v další kapitole.

Nezávisle na určitých limitech této analýzy, poskytuje některé důležité poznatky o postavení učitelů ve společnosti ve srovnání s jinými povoláními, které vyžadují určitý stupeň vysokoškolského vzdělání (*graduate occupations*).

Při zkoumání grafů 3.2.7a a 3.2.7b je vidět, že účetní i konzultanti managementu jsou dobře placeni a mají vysoký respekt, ale že prvek odměňování má vyšší hodnocení častěji než rozměr respektu. Naproti tomu zdra-

Graf 3.2.7 Empirický obrysový graf společného rozdělení frekvence hodnocení respektu a hodnocení platů podle povolání ve všech zemích.



Zdroj: Global Teacher Status Index 2018

votní sestry na grafu 3.2.7d jsou v průměru opakem účetních a konzultantů managementu tom smyslu, že jsou vnímány jako osoby s nízkým postavením a platy, ale mnoho respondentů se domnívá, že mají značný respekt, a to i přes jejich nízký plat. To je důležitý prvek hodnoty těchto dat.

Zajímavý je případ policistů na grafu 3.2.7i. Zde je vidět, že existuje značná různorodost pohledů na vnímání veřejnosti v obou sledovaných dimenzích (respekt, plat). Existuje zde široká škála názorů, které jsou s ohledem na toto povolání značně heterogenní. Je zajímavé, že pro toto povolání existuje vysoce frekventovaný bod při velmi nízkém respektu a platu. To může být způsobeno tím, že v některých zemích jsou policisté málo placení a mohou být náchylní ke korupci nebo mohou být vnímáni jako lidé, kteří mají nějakou formu pochybného vztahu k armádě nebo politikům.

Zjevnou cestou vpřed při analýze těchto komplexních dat je použití ekonometrických technik k vyhodnocení společných determinant jak platu, tak respektu. To by ovšem vyžadovalo použití metody, která by byla nad rámec této výkladové části textu. Některé formální výsledky tohoto přístupu jsou uvedeny v příloze D originální zprávy. I když popis technických aspektů není pro tuto kapitolu vhodný, podstatná zjištění lze zrekapitulovat. Tyto ekonometrické odhady naznačují, že za předpokladu, že jsou ostatní proměnné stejné:

- mezi jednotlivými zeměmi je velká rozmanitost
- starší lidé mají tendenci učitele respektovat více
- absolventi vysokých škol respektují učitele více než ne absolventi
- muži respektují učitele více než ženy
- rodiče respektují učitele více než jedinci bez dětí
- etnické menšiny mají tendenci méně respektovat učitele
- lidé islámského vyznání respektují učitele více

Výsledky regrese naznačují, že po kontrole efektu těchto faktorů lze identifikovat země, ve kterých je respekt k učitelům výrazně vyšší – Čína, **Česká republika**, Finsko, Řecko, Indie, Indonésie, Korea, Malajsie, Rusko, Singapur a Velká Británie a naopak výrazně nižší – Brazílie a Ghana.

3.2.5 Učitelství jako vyhledávaná profese

Dalším způsobem, jak provést analýzu postavení učitelství je zkoumat, zda respondenti uvažují o učitelství jako o povolání, na které by měly aspirovat jejich děti. Respondenti byli požádáni, aby uvedli, do jaké míry by povzbuzovali své dítě, aby se stalo učitelem. Odpovědi na tuto otázku jsou shrnuty v grafu 3.2.8. Pro srovnání jsou v grafu 3.2.9 uvedena data za rok 2013. Z dat vyplývá, že mezi jednotlivými zeměmi existuje přiměřená míra shody, a to navzdory tomu, že je mezi šetřeními pětiletý interval.

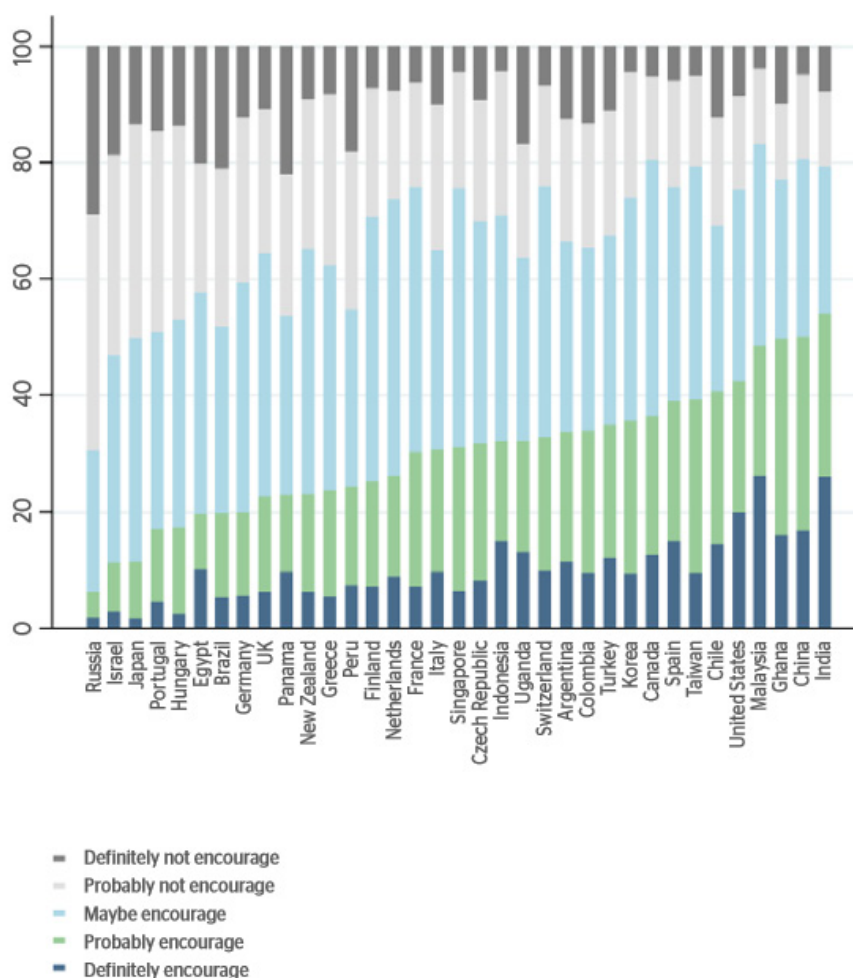
Zároveň z grafu vyplývá, že se **Česká republika** v tomto ohledu ve sledovaném období posunula žadanějším směrem. Zatímco v roce 2013 u nás zhruba jen 20 procent respondentů uvedlo, že by své děti „rozhodně povzbudili“ a „pravděpodobně povzbudili“ ke vstupu do učitelství, v roce 2018 byl tento podíl více než 30procentní.

Míru, do jaké by rodič své dítě povzbuzoval ke vstupu do učitelství, lze použít jako indikátor míry respektu k učitelům. Autoři výzkumu vynesli procento respondentů z každé země, kteří odpověděli „pravděpodob-

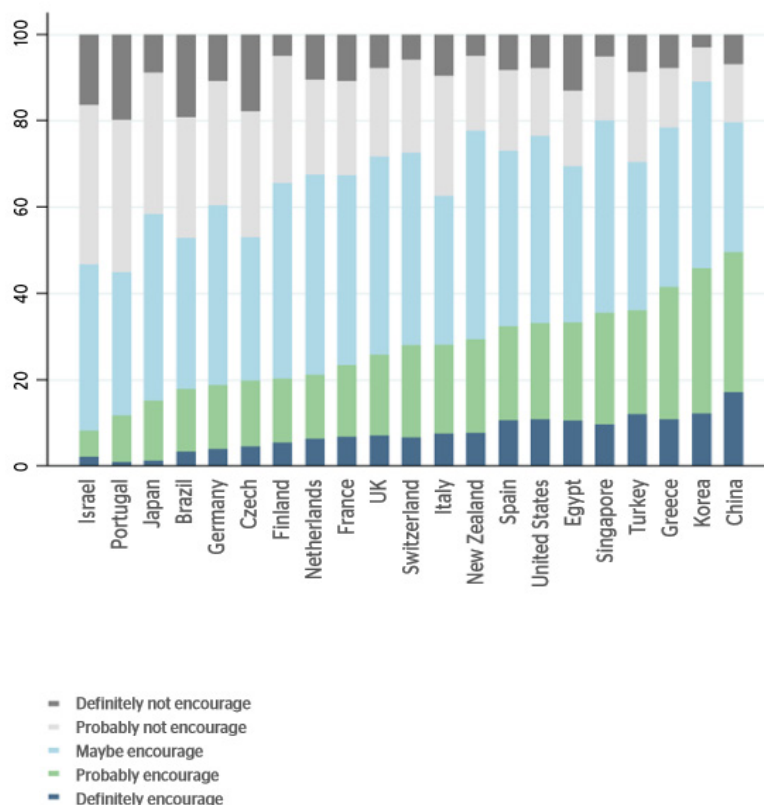
ně povzbudil“ a „rozhodně povzbudil“ do grafu a porovnali ho s mírou respektu k učitelům ve vztahu k jiným profesím (obr. 3.2.10). Byla nalezena významná pozitivní korelace ($R^2 = 0,31$). To naznačuje, že čím vyšší je respekt k učitelům, tím je pravděpodobnější, že jedinec bude povzbuzovat své dítě, aby vstoupilo do této profese. Z grafu 3.2.10 tedy můžeme odvodit, že země jako Čína, Malajsie a Tchaj-wan mají k učitelům vyšší respekt, což odpovídá předchozím zjištěním.

Dalším aspektem souvisejícím s atraktivitou učitelské profese je potenciální finanční atraktivita této profese v porovnání s jinými zaměstnáními. Graf 3.2.10 však ukazuje, že v zemích s vysokým Indexem globálního statusu učitelů (Čína nebo Malajsie) by rodiče pravděpodobně nebo jistě povzbuzovali své děti, aby se staly učiteli, avšak v Izraeli nebo Brazílii, tedy v zemích, které se nacházejí na opačném konci Indexu globálního statusu učitelů, se rodiče své děti zdráhají k této profesi povzbuzovat.

Graf 3.2.8 Povzbuzoval bys své dítě, aby se stalo učitelem? (země zapojené do projektu GTSI v roce 2018)



Zdroj: Global Teacher Status Index 2018

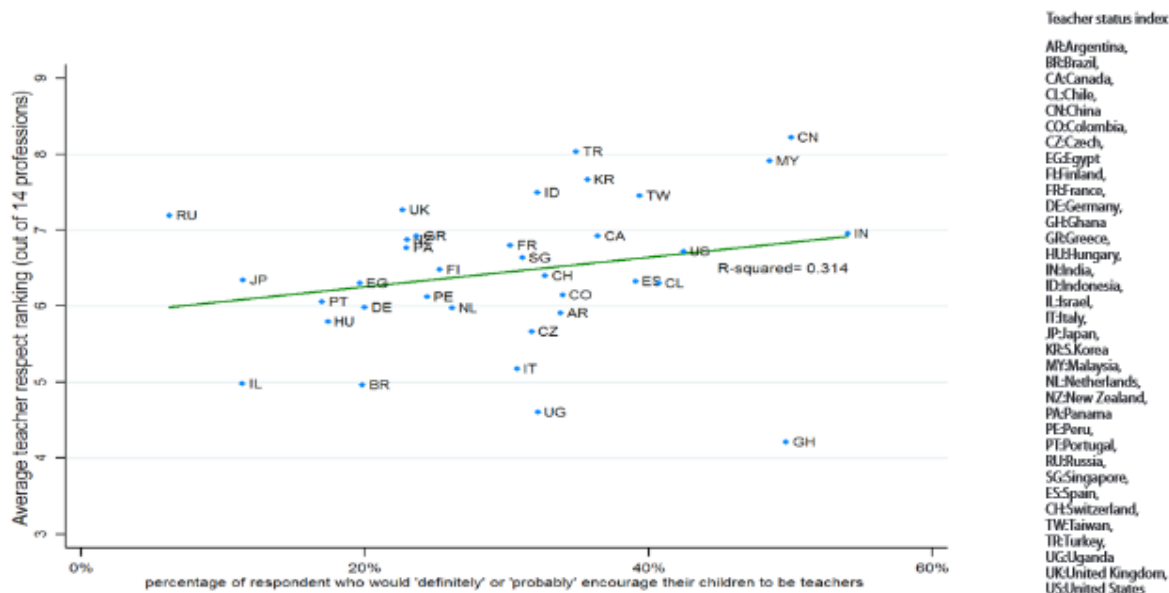
Graf 3.2.9 Povzbuzoval bys své dítě, aby se stalo učitelem (země zapojené do projektu GTSI v roce 2013)

Zdroj: Global Teacher Status Index 2018

To ukazuje na určitou korelaci mezi postavením učitelů ve společnosti a povzbuzováním dětí jejich rodiči k volbě této profese. Otázkou je, jako roli hrají potenciální platy učitelů? Aby bylo možné na toto odpovědět, byly provedeny regresní analýzy. Vysvětlovanou proměnnou bylo procento respondentů v každé zemi, kteří odpověděli, že by „určitě povzbudili“ nebo „pravděpodobně povzbudili“ své děti, aby se staly učiteli, a vysvětlujícími proměnnými byly odhadované, vnímané spravedlivé a skutečné platy učitelů v těchto zemích. Žádný ze tří regresních modelů neposkytl žádný statisticky významný výsledek, což naznačuje neexistenci vztahu mezi platy učitelů a tím, zda by rodič povzbuzoval své dítě, aby vstoupilo do této profese. Není tedy možné dojít k závěru, že platy učitelů ovlivňují rodičovskou podporu dítěte, aby se zapojilo do učitelské profese.

3.2.6 Respekt žáků a studentů k učitelům

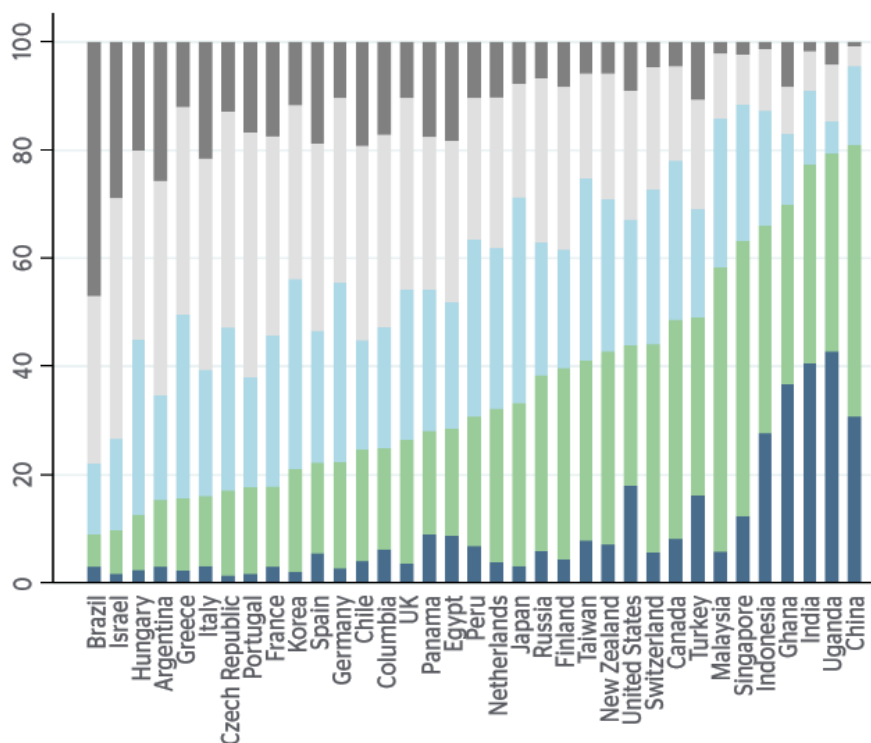
Existuje mnoho potenciálních dimenzí respektu k učitelům. V rámci této zprávy byl respekt k učitelům zjišťován také prostřednictvím toho, zda si respondenti mysleli, že jsou učitelé svými žáky a studenty respektováni.

Graf 3.2.10 Bodový graf zachycující vztah mezi mírou povzbuzování dítěte rodiči, aby se stalo učitelem, a mírou respektu k učitelům ve sledovaných zemích

Zdroj: Global Teacher Status Index 2018

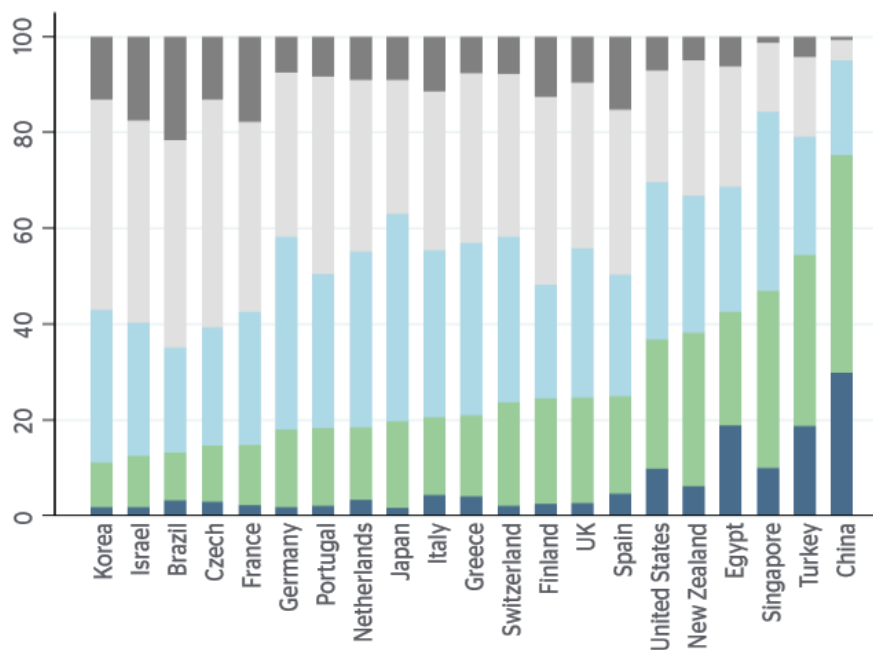
Graf 3.2.11 zobrazuje odpovědi na tuto otázku dle jednotlivých zemí, které participovaly na výzkumu. Bylo zjištěno, že existují velké mezinárodní rozdíly v tom, jak moc si lidé myslí, že studenti učitele respektují. Zajímavostí je, že mezi respektem samotných respondentů k učitelům a jejich představou o tom, jaký respekt mají k učitelům žáci a studenti, existuje pouze slabá korelace ($R^2 = 0,26$). Například v Ugandě byl průměrný respekt k učitelům druhý nejnižší, ale respekt žáků a studentů k učitelům byl vnímán jako druhý nejvyšší z 35 zemí. To by mohlo odrážet generační rozdíl v úrovni respektu, který projevují lidé v zemích, jako je Uganda. To však neplatí pro všechny země. Čínská populace má k učitelům vysoký respekt, stejně vysoko hodnotí i respekt studentů k učitelům. Na druhé straně respondenti v Izraeli a Brazílii mají k učitelům nízký respekt, zároveň jako nízký hodnotí i respekt studentů. Kromě toho relativní pořadí zemí, pokud jde o respekt studentů k učitelům, v roce 2018 přesně odpovídá vzorci identifikovanému v průzkumu z roku 2013. V roce 2013 však v patnácti z jedenadvaceti dotázaných zemí pouze 25 procent respondentů souhlasí nebo silně souhlasí s tím, že studenti učitele respektují. V roce 2018 už byla stejná míra souhlasu přibližně v polovině zemí. Ve čtrnácti z 35 zemí zúčastněných na výzkumu v roce 2018 už souhlasilo nebo silně souhlasilo s tím, že žáci učitele respektují, více než 40 procent respondentů.

Graf 3.2.11 Respektují žáci a studenti ve sledovaných zemích učitele (2018)



Zdroj: Global Teacher Status Index 2018

Graf 3.2.12 Respektují žáci a studenti ve sledovaných zemích učitele (2013)



Zdroj: Global Teacher Status Index 2018

3.2.7 Klíčová zjištění

Obecně platí, že čím je ve společnosti vyšší respekt k učitelům, tím je pravděpodobnější, že rodiče budou povzbuzovat své dítě, aby vstoupilo do učitelské profese.

- Celkově se učitelé mezi 14 sledovanými povoláními nacházejí ve středu škály charakterizující míru sociálního respektu, což ukazuje na střední status učitelské profese v porovnání s danými profesemi.
- Sociální postavení ředitelů škol je vyšší než učitelů v sekundárním vzdělávání, kteří mají naopak vyšší sociální status než učitelé v primárním vzdělávání.
- V Malajsií a Číně je sociální status učitelů nejbližší sociálnímu statusu lékařů, což je ve sledovaném vzorku profese s nejvyšším sociálním statutem. Nejčastěji jsou ovšem učitelé svým sociálním statutem přirovnáváni k sociálním pracovníkům (za nejpodobnější profesi k profesi učitele byli sociální pracovníci považováni v polovině na výzkumu participujících zemí).
- U jednotlivých profesí byla identifikována silná korelace mezi sociálním postavením a subjektivním vnímáním výše platu, což znamená, že profese, které respondenti považují za statusově vyšší, jsou také považovány za lépe placené.
- Čím vyšší je respekt k učitelům, tím je pravděpodobnější, že rodiče povzbudí své dítě, aby vstoupilo do učitelské profese. To platí i při kontrole úrovně mezd, což ukazuje na nedostatek vztahu mezi platy učitelů a tím, zda by rodič povzbuzoval své dítě, aby vstoupilo do profese.
- V celé Evropě panuje vyšší míra pesimismu ohledně respektu studentů k učitelské profesi než v Asii, Africe a na Středním východě. Ve většině sledovaných evropských zemí si více respondentů myslelo, že žáci a studenti učitele nerespектují, než že je respektují. Naproti tomu v Číně se 80 procent respondentů domnívá, že žáci a studenti respektují učitele (v porovnání s průměrem 36 procent ve všech zúčastněných zemích). Přesto v některých zemích, ve kterých je celkový status učitelů nízký, viz např. situace v Ugandě, Ghaně a Indii, panuje vysoká míra přesvědčení, že žáci učitele respektují.

3.3 Finanční odměňování učitelů a jejich pracovní doba

Je známo, že se v posledních letech mnoho zemí potýká s **nedostatkem učitelů**, a to především v oblasti matematiky (OECD, 2013). Zároveň existují empirické důkazy o tom, že se v některých zemích, viz např. situace ve Spojených státech, vysoce kvalifikovaní absolventi vysokých škol rozhodnou pro učitelskou dráhu daleko s menší pravděpodobností než absolventi vysokých škol s horšími akademickými výsledky (Dolton, 2006; Vegas a kol., 2001). To je znepokojivá situace pro školské úřady, které potřebují najít způsob, jak k učitelství přilákat a ve školách udržet motivované a vysoce kvalitní jedince. Je zřejmé, že stejně jako v jakékoli jiné profesi lze kvalitu učitelů a jejich motivaci usměrňovat pouze tehdy, jsou-li pracovní podmínky, a to včetně platu a pracovní zátěže, pro jedince dostatečně atraktivní (Dolton, Marcenaro, 2011).

Z tohoto důvodu se tato kapitola zprávy GTSI zaměřuje na problematiku odměňování učitelů za jejich práci, pracovní dobou a na to, zda výkon žáků a studentů ve standardizovaných mezinárodních testech koreluje s platy učitelů. Atraktivní platy učitelů a jejich příznivá pracovní doba jsou totiž považovány za dva z hlavních mecha-

nismů, jak přilákat a **udržet mladé lidi v učitelské profesi**. Tento mezinárodní výzkum obsahuje cenné informace o „atraktivitě“ učitelství jako pracovní kariéře.

Cílem celé zprávy GTSI je analyzovat postavení učitelů v různých kulturách, cílem této kapitoly je identifikovat, jak postavení učitelů ve společnosti souvisí s jejich finančním ohodnocením. Následující část textu nejprve porovnává rozdíly mezi **skutečnými příjmy začínajících učitelů, odhadovanými příjmy začínajících učitelů a vnímanými spravedlivými příjmy začínajících učitelů**, a to jak očima respondentů z řad samotných učitelů, tak i respondentů z řad široké veřejnosti. Jinými slovy, zdůrazňuje vliv sociálního postavení učitelů a odlišuje ho od toho, jak jsou učitelé ve sledovaných zemích finančně ohodnocováni a jak toto finanční hodnocení vnímají ostatní lidé.

Konkrétněji se v této části textu autoři zprávy snaží porozumět tomu:

- jaké jsou představy běžných lidí o tom, jak by učitelé měli být placeni
- co si sami učitelé myslí o tom, jak by měli být placeni
- zda si lidé myslí, že by učitelé měli být placeni dle zásluh – výkonu svých studentů
- jak lidé odhadují pracovní dobu učitelů a jak jejich představy korelují se skutečnou pracovní dobou, kterou udávají samotní učitelé

3.3.1 Finanční ohodnocení učitelů¹²

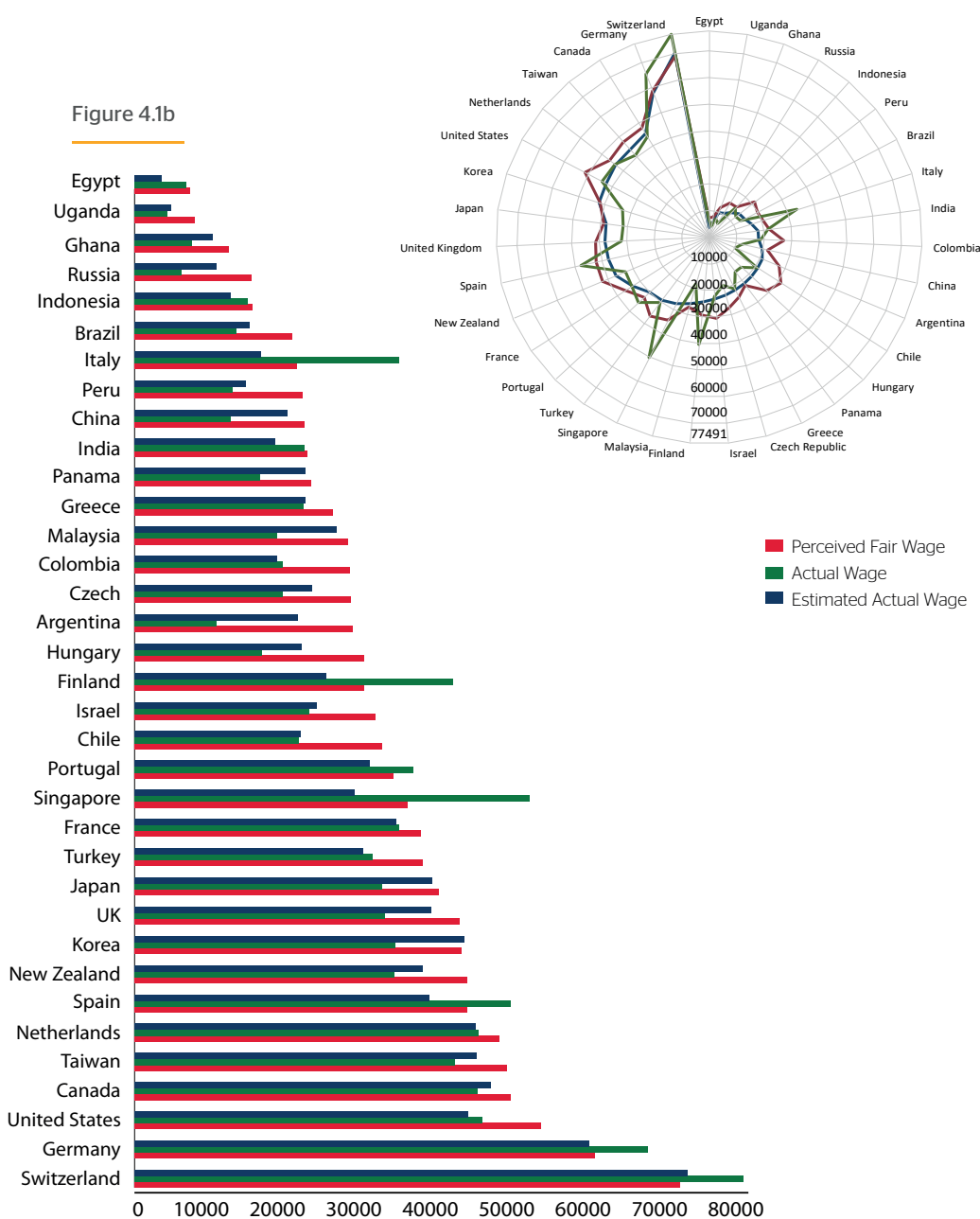
Atraktivita odměňování pracovníků v určitém povolání je často považována za proxy proměnnou měřící jejich sociální postavení. V mnoha zemích závisí postavení pracovníků ve společnosti na tom, jak dobře jsou placeni, a to jak v absolutní výši, tak i v relaci s ostatními profesemi. Kvalitativní rozměr sociálního statusu však není při použití tohoto monetárního přístupu snadné zachytit, protože není jasné, zda si široká veřejnost uvědomuje, jaké jsou skutečné platy učitelů, není jasné ani to, jaký plat by dle veřejnosti učitelé měli pobírat. Navíc to, jak se odpovědi na tyto otázky vztahují k sociálnímu postavení učitelů, je ještě méně zjevné.

V rámci šetření GTSI byl hledán způsob, jak tyto rozdíly mezi skutečnými platy učitelů / domnělými platy učitelů / spravedlivými platy učitelů analyzovat. Nejprve byli respondenti požádáni, aby odhadli, jaký příjem v jejich zemi mají začínající učitelé působící v sekundárním vzdělávání (tj. **odhadovaná výše platu učitele**). Poté byli požádáni, aby uvedli výši platu, kterou by u této skupiny učitelů považovali za spravedlivou (tj. **vnímaný spravedlivý plat učitele**). Nakonec jim bylo sděleno, jaké jsou skutečné nástupní platy učitelů v sekundárním vzdělávání v jejich vlastní zemi v jejich místní měně (tj. **skutečný plat učitele**)¹³. Následně byli respondenti požádáni, aby posoudili, zda si myslí, že je skutečná úroveň platu učitelů příliš nízká, adekvátní nebo příliš vysoká.

¹² Bude-li hovořeno o platech učitelů, vždy se bude jednat o vstupní platy začínajících učitelů.

¹³ Otázky v dotazníku byly položeny v defaultním pořadí a respondenti neměli možnost vidět, které otázky budou následovat.

Graf 3.3.1 a, b Odhadované platy učitelů, vnímané spravedlivé platy učitelů a skutečné platy učitelů dle jednotlivých zemí¹⁴



Zdroj: Global Teacher Status Index 2018

V grafu 3.3.1a představuje modrá čára respondenty odhadovaný plat učitele. Odhadovaný plat se zvyšuje od nejnižšího odhadu, který byl identifikován v Egyptě a pohybuje se po směru hodinových ručiček k nejvyššímu

¹⁴ Přepočteno na paritu kupní síly (PPP) v USD.

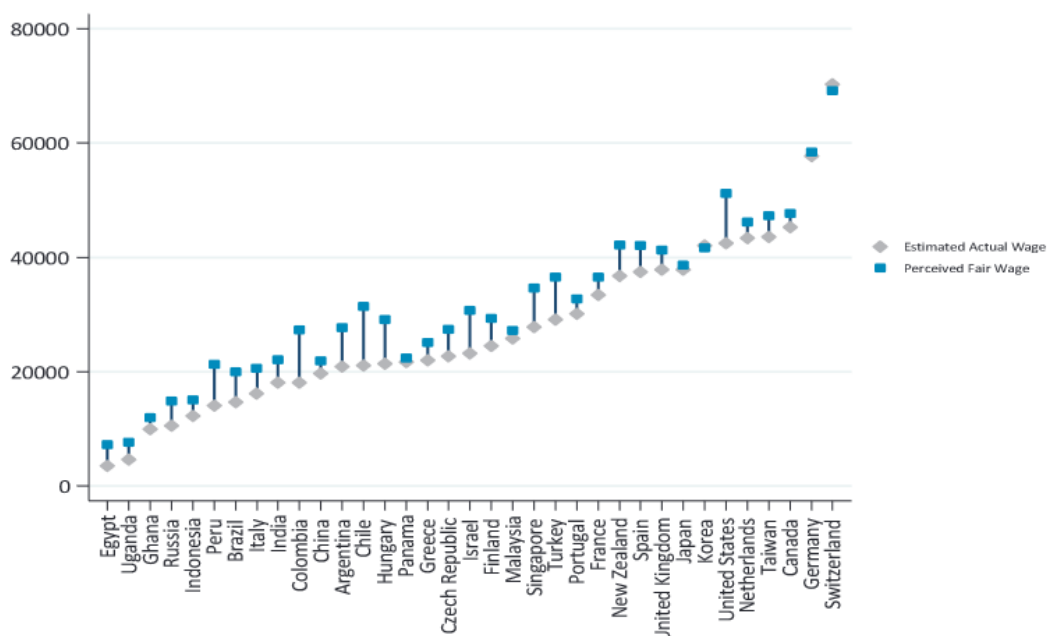
odhadovanému platu, který je v tomto výzkumu identifikován ve Švýcarsku. Skutečný plat je pak zobrazen zeleně a názory respondentů na to, jaká částka představuje spravedlivý plat pro učitele, je zobrazena červeně.

Z grafu 3.3.1a můžeme pro většinu zemí poměrně přesně vysledovat, zda jsou příjmy učitelů v dané zemi respondenty vnímány jako spravedlivé. Existuje řada zemí, ve kterých učitelé vydělávají podstatně více, než si veřejnost myslí. Konkrétně se jedná o tři země střední a severní Evropy (Německo, Finsko a Švýcarsko), tři země jižní Evropy (Itálie, Portugalsko a Španělsko) a Singapur.

Graf 3.3.1b, viz výše, zobrazuje vztah mezi odhadovaným platem (modrá barva), vnímaným spravedlivým platem (červená barva) a skutečným platem (zelená barva). Z grafu je jednoznačně patrné, že v Německu a Švýcarsku jsou odhadované i skutečné platy mnohem vyšší než ve všech ostatních zemích. Naopak v chudších zemích Latinské Ameriky a Afriky mají učitelé nízké platy, a to jak dle odhadů respondentů, tak i ve skutečnosti. Očekávané platy a platy považované za spravedlivé jsou zhruba v souladu se skutečnými platy.

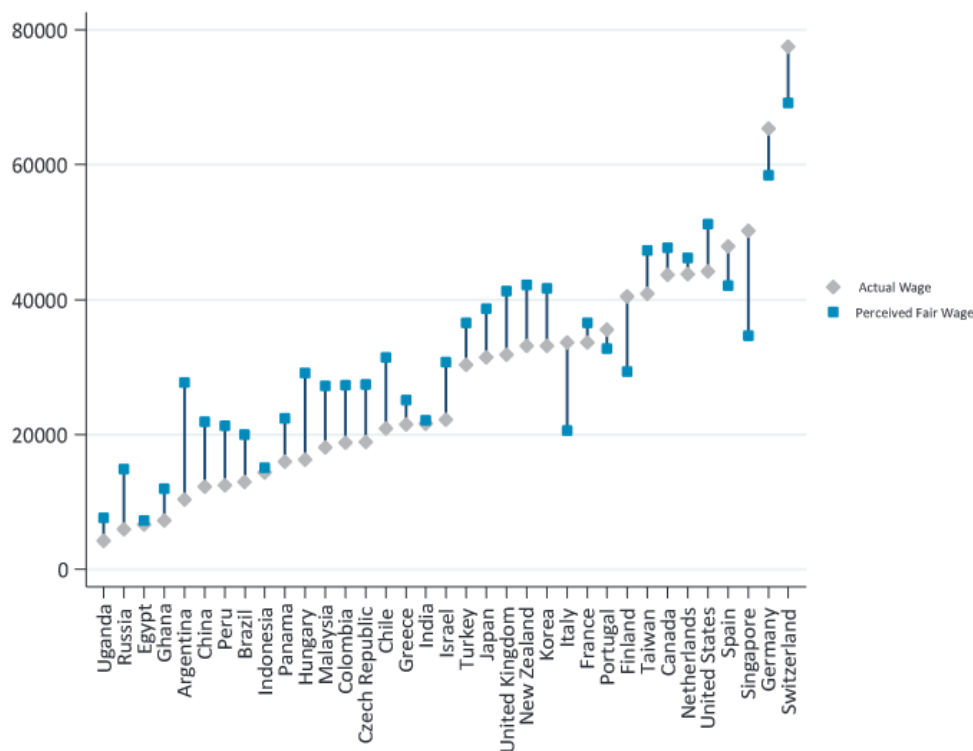
Naproti tomu grafy 3.3.2 a 3.3.3 zobrazují rozdíly mezi odhadovanými a skutečnými platy a vnímanými spravedlivými platy učitelů. Graf 3.3.2 ukazuje, že s výjimkou Švýcarska (země s nejvyšším platem učitelů) a Koreje

Graf 3.3.2 Odhadované platy začínajících učitelů a vnímané spravedlivé platy začínajících učitelů dle jednotlivých zemí¹⁵



Zdroj: Global Teacher Status Index 2018

¹⁵ Přepočteno na paritu kupní síly (PPP) v USD.

Graf 3.3.3 Skutečné platy učitelů a vnímané spravedlivé platy učitelů očima široké veřejnosti dle zemí¹⁶

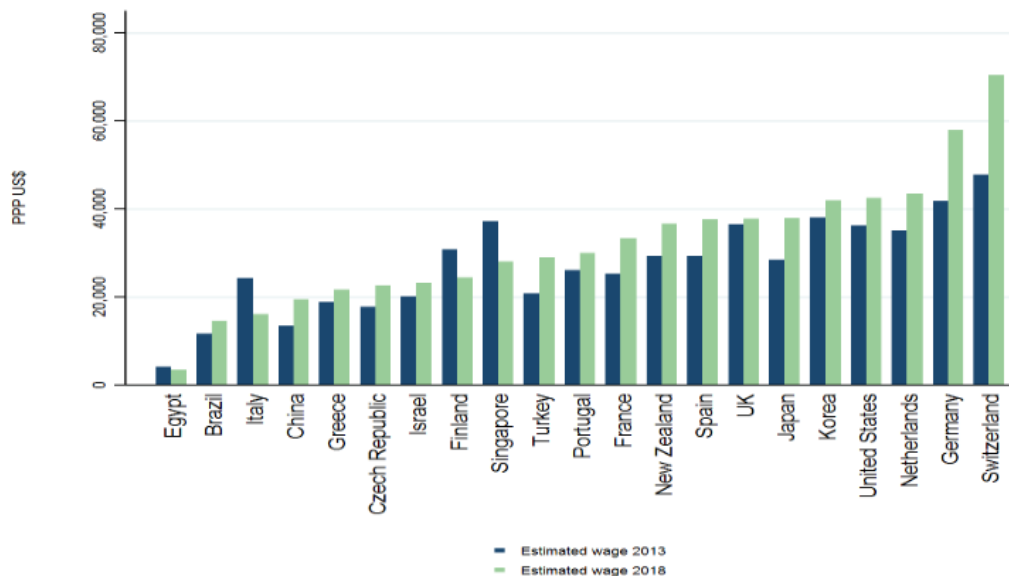
Zdroj: Global Teacher Status Index 2018

jsou ve většině zemí platy začínajících učitelů odhadované širokou veřejností výrazně nižší než ty, které jsou vnímány jako spravedlivé. To znamená, že se respondenti domnívají, že práce učitelů by měla být odměňována lépe, než si myslí, že je. To je zvláště výrazné v jihoamerických zemích (Kolumbie, Peru, Chile a Argentina) a Rusku, kde jsou odhadované platy zhruba o 35 procent nižší než deklarované spravedlivé platy.

Při použití reálných údajů o platech začínajících učitelů je patrné (graf 3.3.3), že je jejich skutečný plat ve 28 zemích z 35 zemí nižší než ten, který je vnímán jako spravedlivý. Ve výše zmíněných jihoamerických zemích (Kolumbie, Peru, Chile a Argentina), Rusku, Číně a v afrických zemích (Uganda a Ghana) jsou reálné platy výrazně nižší, než co lidé vnímají jako spravedlivý plat. Respondenti z těchto zemí by vnímali jako spravedlivou odměnu učitelů o 40 až 60 procent vyšší než je skutečný nástupní plat učitelů. Nicméně je zajímavé, že v případě států s vysokým skutečným nástupním platem učitelů, viz např. situace ve Švýcarsku, Německu a Singapuru, se respondenti domnívali, že by spravedlivý plat měl být nižší než ten, který je učitelům nabízen.

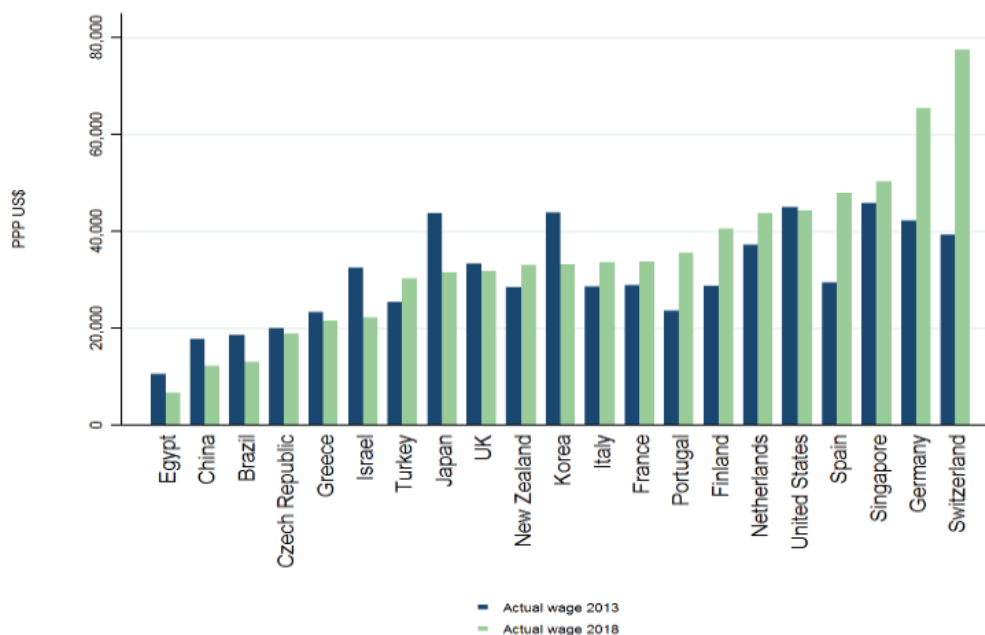
¹⁶ Přepočteno na paritu kupní síly (PPP) v USD

Graf 3.3.4 Srovnání odhadovaných platů začínajících učitelů v letech 2013 a 2018¹⁷ (oči-
ma respondentů z řad široké veřejnosti)

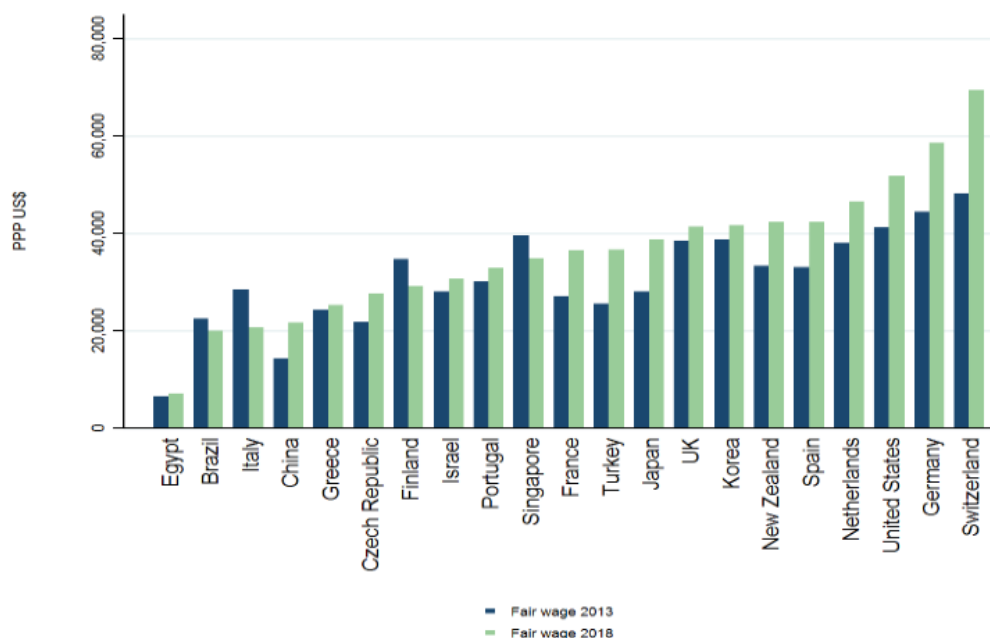


Zdroj: Global Teacher Status Index 2018

Graf 3.3.5 Srovnání skutečných platů začínajících učitelů v letech 2013 a 2018¹⁸ (oči-
ma respondentů z řad široké veřejnosti)



Zdroj: Global Teacher Status Index 2018

Graf 3.3.6 Porovnání vnímaného spravedlivého platu v letech 2013 a 2018¹⁹ (očima respondentů z řad široké veřejnosti)

Zdroj: Global Teacher Status Index 2018

Graf 3.3.4 ukazuje, jak se respondenty odhadovaná výše nástupních platů učitelů změnila v průběhu dvou cyklů šetření GTSI (mezi roky 2013 a 2018). Ve většině zemí se odhady platů učitelů v průběhu těchto let zvýšily, ale je zajímavé, že ve dvou nejvýkonnějších vzdělávacích systémech, Finsku a Singapuru, se odhady v průběhu času snížily. Graf 3.3.5 naproti tomu ukazuje skutečný růst platů v čase a graf 3.3.6 zobrazuje změny ve vnímání spravedlivých platů.

V případě, že se ke zkoumání vztahu mezi spravedlivým platem a skutečným platem učitelů použijí odpovědi z podsouboru respondentů z řad učitelů, viz graf 3.3.7, zjistíme, že graf je velmi podobný grafu zachycujícímu názory široké veřejnosti (graf 3.3.3). Pouze v extrémních případech (Švýcarsko a Německo), jejichž skutečné platy patří ve sledovaném souboru k nejvyšším, existují mezi oběma skupinami respondentů mírné rozdíly. Veřejnost v těchto zemích považuje za spravedlivý plat částku asi o 10 procent nižší, než ji vnímají učitelé.

¹⁷ Přepočteno na paritu kupní síly (PPP) v USD.

¹⁸ Přepočteno na paritu kupní síly (PPP) v USD.

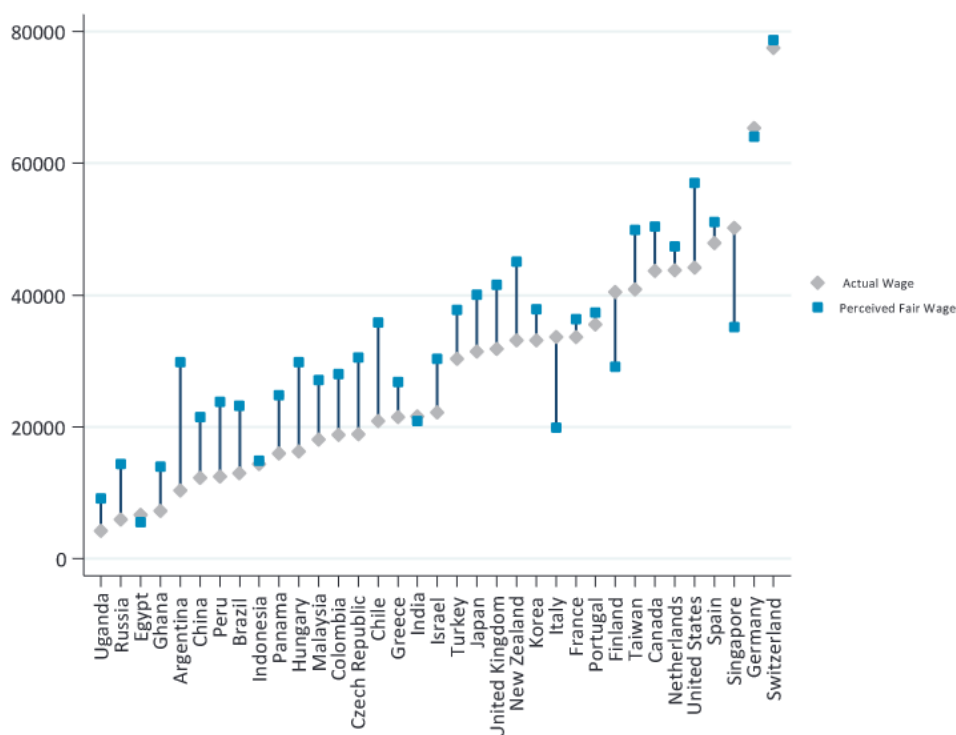
¹⁹ Přepočteno na paritu kupní síly (PPP) v USD.

3.3.2 Odměňování učitelů v závislosti na jejich výkonech

Odborné studie naznačují, že dopad kvality učitelů na výsledky studentů je mnohem větší než jakýkoli jiný kvantifikovatelný ukazatel „na vstupu do vzdělávacího systému“ – *schooling input* (Rivkin, Hanushek, Kain, 2005). Není tedy divu, že někteří výzkumníci, např. Goldhaber (2002), považují za klíčové přilákat a udržet v učitelské profesi vysoce kvalitní jedince. Nejvýkonnější vzdělávací systémy totiž rekrutují své učitele z horní třetiny nejlepších absolventů z každé kohorty. Dle McKinseyho (2007) se učitelé v Jižní Koreji a Finsku, tedy v zemích, které dosahují v mezinárodním hodnocení výsledků studentů nejlepších výsledků, rekrutují z 5 procent, respektive 10 procent nejlepších absolventů škol.

Ačkoli bylo zjištěno, že **vyšší platy učitelů souvisí s lepšími výsledky studentů**, mnoho akademických a politických diskuzí se vede o tom, jak by odměňování učitelů mělo vypadat, respektive na jakých principech by mělo být založeno. Mnozí se dotazují, zda by nebylo vhodnější učitele odměňovat strategicky v závislosti na výsledcích jejich studentů místo paušálního zvyšování platu všem učitelům v očekávání, že paralelně dojde ke zlepšení výsledků studentů. V tomto případě by výše ročního platu učitele závisela na předchozích

Graf 3.3.7 Skutečné platy učitelů a vnímané spravedlivé platy učitelů (očima respondentů z řad učitelů)²⁰

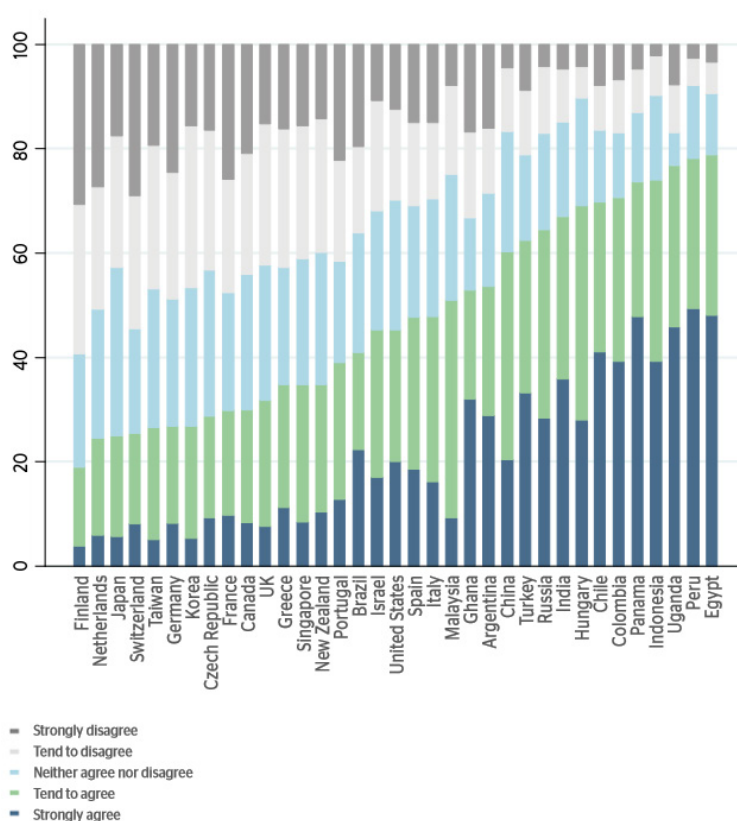


Zdroj: Global Teacher Status Index 2018

²⁰ Přepočteno na paritu kupní síly (PPP) v USD.

výsledcích jeho studentů, čímž by se podpořil princip zvýšené odpovědnosti učitelů za výsledky ve vzdělávání a učitelé by byli odměňováni v souladu se svým výkonem (*performance-related pay*). Fryer a kol. (2012) jdou v tomto ohledu ještě o krok dále, když tvrdí, že se výsledky studentů výrazně zlepší, je-li implementován princip „averze ke ztrátě“ (*loss aversion*). Procedura funguje tak, že se učitelům na začátku roku vyplatí bonusy a jsou požádáni, aby je vrátili, pokud se jejich studenti dostatečně nezlepší. Fryer a kol. (2013) zjistili, že

Graf 3.3.8 Odpovědi respondentů z řad široké veřejnosti na otázku: „Měli by být učitelé odměňováni dle výsledků svých studentů?“ Dle jednotlivých zemí (jako procenta respondentů)



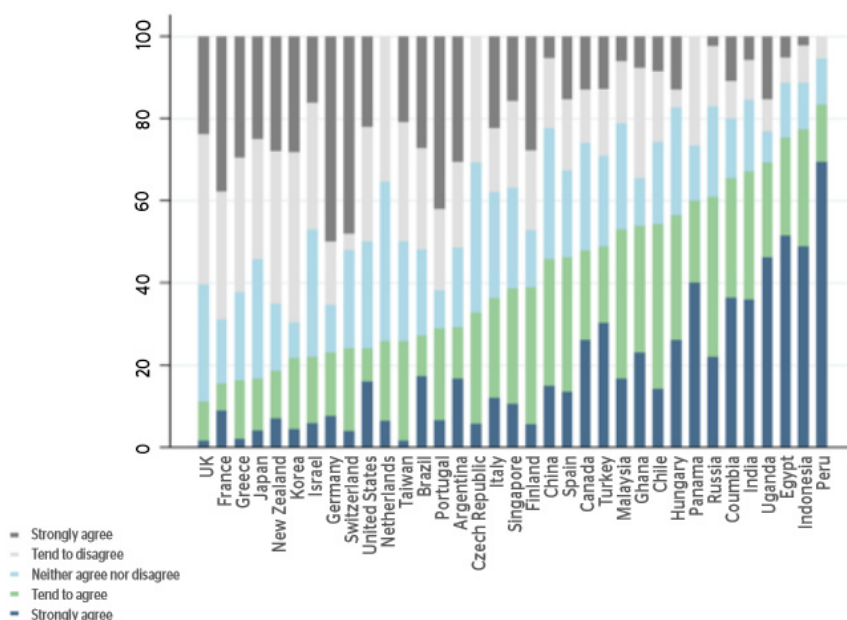
Zdroj: Global Teacher Status Index 2018

po zavedení tohoto principu se skóre studentů v matematických testech zvýšilo o 0,201 až 0,398 standardní odchylky.

V rámci GTSI bylo zjišťováno, jaký názor mají respondenti na odměňování učitelů v závislosti na výsledcích jejich studentů. Graf 3.3.8 zobrazuje odpovědi široké veřejnosti, zatímco graf 3.3.9 zobrazuje odpovědi podsouboru respondentů z řad učitelů. Z obou grafů vyplývá relativně vysoká míra podpory respondentů (*silný souhlas nebo tendence souhlasit*) tomu, aby byli učitelé odměňováni dle výsledků svých studentů. Nejméně 49 procent respondentů ve všech

zkoumaných zemích buď *silně souhlasilo*, nebo *spíše souhlasilo* s tím, že by učitelé měli být odměňováni dle výkonu. Mezi jednotlivými zeměmi ovšem existují významné rozdíly. Zároveň byla identifikovaná slabá negativní korelace mezi touhou po systému založeném na odměňování učitelů dle výkonu a výsledky studentů. Tento vztah naznačuje, že čím lepší jsou výsledky v matematice, přírodních vědách a čtení v dané zemi, tím slabší je v dané zemi touha po systémech založených na odměňování učitelů dle výkonu – na základě výsledků jejich studentů. Respektive v zemích, které si vedou dobře v testech PISA, byl identifikován menší zájem o tento způsob odměňování učitelů. Zároveň nebyl nalezen žádný vztah mezi úrovní respektu učitelů v dané zemi a touhou po systému založeném na odměňování učitelů dle výsledku jejich studentů. To naznačuje, že respekt k učitelům neovlivňuje touhu veřejnosti po této formě odměňování učitelů.

Graf 3.3.9 Odpovědi respondentů z podsouboru učitelů na otázku: „Měli by být učitelé odměňováni dle výsledků svých studentů?“ Dle jednotlivých zemí (jako procenta respondentů)



Zdroj: Global Teacher Status Index 2018, popis viz předchozí graf

V případě zúžení souboru respondentů na podskupinu učitelů, viz obrázek 3.3.9, byla identifikovaná míra variance velmi podobná té, kterou vykazuje vzorek široké veřejnosti. Přibližně 40 procent ze vzorku učitelů buď *silně souhlasí*, nebo *spíše souhlasí* s tím, že by učitelé měli být odměňováni dle výkonu, respektive výsledků svých studentů. Přitom procenta respondentů z řad široké veřejnosti a učitelů, která jsou nakloněná tomuto způsobu odměňování, jsou podobná především v zemích s největší podporou tomuto modelu (Egypt, Indonésie a Peru), zatímco výraznější rozdíly byly shledány u zemí jako Finsko nebo Spojené království.

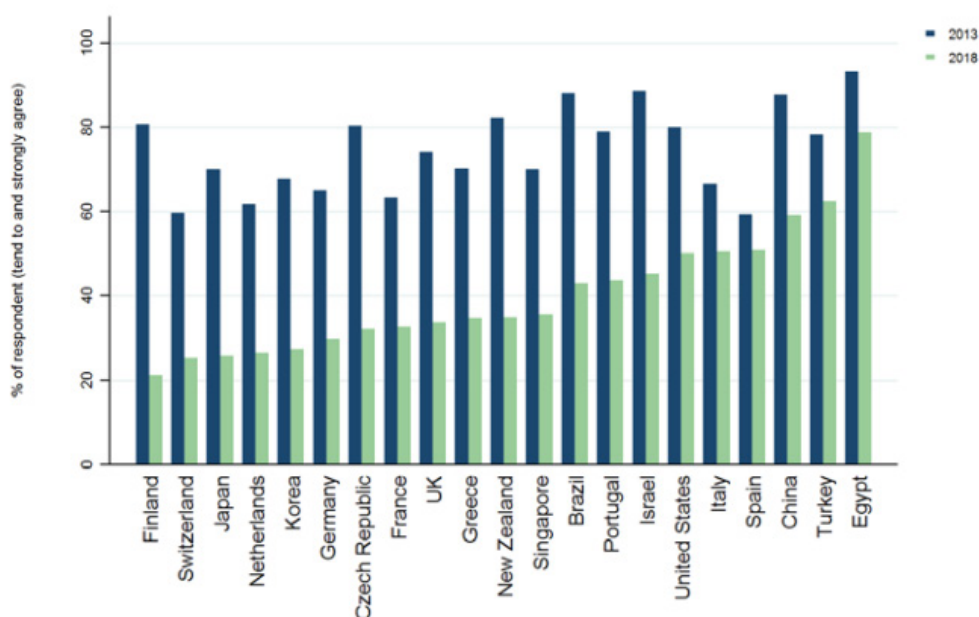
Česká republika se řadí mezi deset zemí (Finsko, Nizozemí, Japonsko, Švýcarsko, Tajvan, Německo, Korea, Česká republika, Francie, Kanada), ve kterých je podpora tomuto způsobu odměňování učitelů respondenty

z řad široké veřejnosti vůbec nejnižší. Z odpovědí podsouboru respondentů z řad učitelů je zřejmé, že jejich touha po tomto způsobu odměňování je v mezinárodním srovnání mnohem vyšší, a je také podstatně vyšší než mezi širokou veřejností v České republice. Tato skutečnost může být vysvětlována tím, že čeští učitelé mohou systém odměňování dle výkonu považovat za spravedlivější. Zdá se, že mají touhu, aby byl jejich výkon oceněn. Obdobná situace je pozorována také v případě Finska, Kanady a Spojeného království, i v těchto zemích jsou učitelé nakloněni systému odměňování na základě výkonu studentů více, než je tomuto systému odměňování nakloněna široká veřejnost v jejich zemích.

Zároveň byl identifikován ostrý kontrast mezi mírou podpory modelům založeným na odměňování učitelů dle výkonu studentů v roce 2018 v porovnání s analogickými zjištěními z roku 2013. Graf 3.3.10 ukazuje, jak výrazně klesla podpora těmto systémům odměňování učitelů za posledních 5 let, a to ve všech původních 21 zemích, které se zúčastnily šetření GTSI v roce 2013. Podpora odměňování učitelů dle výkonu studentů nejvýrazněji poklesla v zemích, které ji v roce 2013 nejvíce podporovaly, tedy ve Finsku, **České republice**, Japonsku, Velké Británii a na Novém Zélandu.

Existují ovšem i další způsoby, jejichž prostřednictvím lze zjišťovat hodnotu, jakou veřejnost přisuzuje učitelům ve finančním slova smyslu. V rámci šetření GTSI byli respondenti dotazováni na minimální roční plat, který by jim musel být vyplácen, aby byli ochotní se stát učiteli. Odpovědi na tuto otázku zachycuje graf 3.3.11. Z grafu vyplývá, že pořadí zemí dle minimálního (ročního) platu potřebného k tomu, aby se stali učiteli, je velmi podob-

Graf 3.3.10 Odpovědi respondentů na otázku „Měli by být učitelé odměňováni dle výsledků svých studentů?“ Dle jednotlivých zemí v letech 2018 vs. 2013.

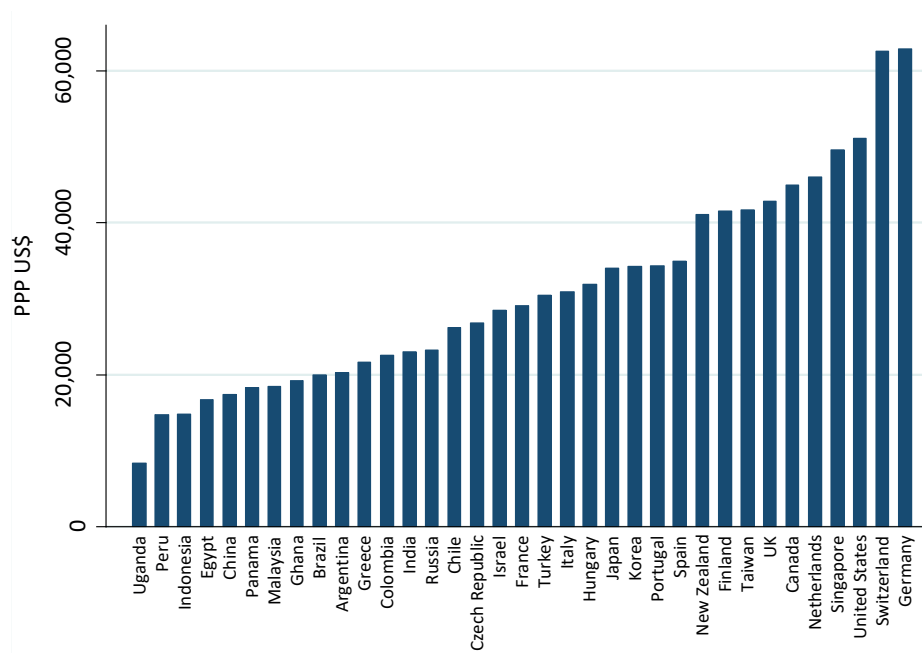


Zdroj: Global Teacher Status Index 2018

né pořadí zemí dle skutečného (ročního) platu učitelů. To pravděpodobně naznačuje, že skutečné platy učitelů do určité míry odráží vztah mezi nabídkou a poptávkou po učitelské profesi.

Následně autoři zprávy vypočítali poměr mezi minimálním ročním platem, který by lidé museli mít, aby byli ochotni stát se učiteli, a odhadovaným platem, o kterém si respondenti myslí, že učitelé dostávají. Výsledky této analýzy jsou uvedeny v tabulce 3.3.1. Z tabulky vyplývá, že v některých zemích, např. Rusku, je minimální plat, který respondenti požadují, aby byli ochotni se stát učiteli, 1,2krát vyšší než jimi odhadovaná výše platu učitelů, v Egyptě dokonce 3,8krát vyšší. Lze ovšem sledovat i opačnou situaci. Především v asijských zemích, které participovaly na výzkumu GTSI (Malajsie, Korea, Čína, Japonsko a Tchaj-wan), je respondenty požadovaný minimální plat potřebný k tomu, aby byli ochotni se stát učiteli, nižší než odhadovaný plat učitelů. Např. v Malajsii by byli respondenti ochotni stát se učiteli i za plat o 28 procent nižší, než je jejich představa o platech učitelů. Obdobnou situaci lze sledovat v Koreji, Panamě, Francii, Číně, Švýcarsku a Japonsku. V těchto státech je odhadovaný plat učitelů minimálně o 10 procent vyšší než plat, která by byl nutný k tomu, aby je přiměl pracovat v této profesi. Tuto skutečnost lze částečně vysvětlit tím, že v těchto zemích lidé systematicky nadhodnocují svoji představu o tom, co učitelé vydělávají, oproti platům, které mají učitelé ve skutečnosti. Výsledky analýz zároveň naznačují, že **informace o nástupních platech učitelů jsou důležitým hnacím motorem při náboru do učitelské profese a že příliš nízké odhady platů učitelů ze strany veřejnosti mohou potenciální zájemce o kariéru v učitelské profesi odrazovat.**

Graf 3.3.1 | Odpovědi respondentů na otázku: „Jaký je minimální roční plat, který byste osobně potřebovali, abyste se stali učitelů.“ Dle jednotlivých zemí.



Zdroj: Global Teacher Status Index 2018

Autoři zprávy GTSI analyzovali také **vliv výše platu učitelů na jejich udržení v profesi**, viz graf 3.3.12. Graf prezentuje odpovědi podskupiny respondentů z řad učitelů na otázku: „*Jaký je minimální roční plat v jiné*

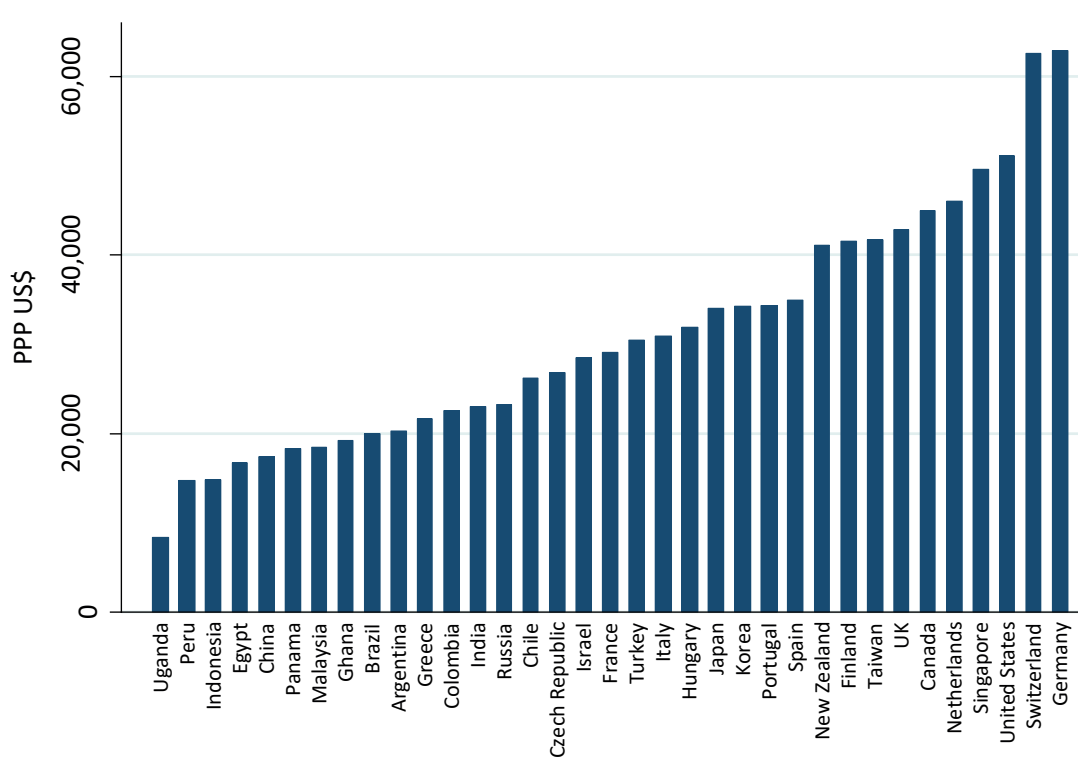
Tabulka 3.3.1 Poměr mezi minimálním ročním platem, který lidé potřebují, aby se stali učiteli, a odhadovaným platem, o kterém si myslí, že učitelé skutečně vydělávají

COUNTRY	Rate (%)
Malaysia	-28.5
Korea	-18.7
Panama	-15.6
France	-12.9
China	-12.0
Switzerland	-11.0
Japan	-10.1
Spain	-6.7
Taiwan	-4.4
Argentina	-2.9
Greece	-1.6
Canada	-0.6
Turkey	4.5
Peru	4.6
Netherlands	6.2
Germany	8.9
New Zealand	11.9
UK	13.3
Portugal	14.0
Czech Republic	18.4
Indonesia	20.3
United States	20.5
Israel	22.4
Chile	24.2
Colombia	25.1
India	27.4
Brazil	36.3
Hungary	49.1
Finland	69.5
Singapore	78.6
Uganda	81.8
Italy	90.9
Ghana	94.2
Russia	120.7
Egypt	376.2

Zdroj: *Global Teacher Status Index 2018*.

Poznámka: vyjádřeno v procentech; kladná čísla znamenají, že respondenti požadují vyšší plat, než si myslí, že mají učitelé, aby se učiteli stali. Záporná čísla naopak znamenají, že jsou ochotni se stát učiteli i za nižší plat než si myslí, že učitelé mají.

Graf 3.3.12 Průměr odpovědí respondentů na otázku „Jaký je minimální roční plat, který byste osobně potřebovali, aby Vám zaplatili, abyste odešli z učitelé profese?“ Dle jednotlivých zemí.



Zdroj: Global Teacher Status Index 2018

profesi, který byste osobně potřebovali, abyste odešli z učitelé profese?“ Z grafu vyplývá, že řazení zemí dle výše této tzv. „rezervační mzdy²¹“ (reservation wage) je srovnatelné s řazením zemí dle skutečných platů učitelů. Když vypočítáme poměr mezi „rezervační mzdou“ a skutečným platem, který učitelé dostávají, je možno si všimnout některých zajímavých souvislostí.

Za prvé, v zemích jako je Rusko a Egypt (a africké země) je potřebný minimální plat nezbytný k tomu, aby se jedinec stal učitelem jasně vyšší než respondenty (z řad široké veřejnosti) odhadovaný plat učitelů. Zároveň tyto země vykazují pozitivní a vysokou míru rozdílů mezi „rezervačním platem“, tak jak ji uvádějí učitelé, a skutečným platem. Podíl mezi rezervační mzdou v jiné profesi a skutečným platem učitele pro dané země je 2,34, respektive 1,68. V těchto zemích je tedy vnímání vlastní profese učiteli velmi pozitivní, značně se liší od toho, co si myslí zbytek populace, a proto by učitelé byli ochotni odejít až za předpokladu, že je v jiné potenciální profesi významně přeplatí.

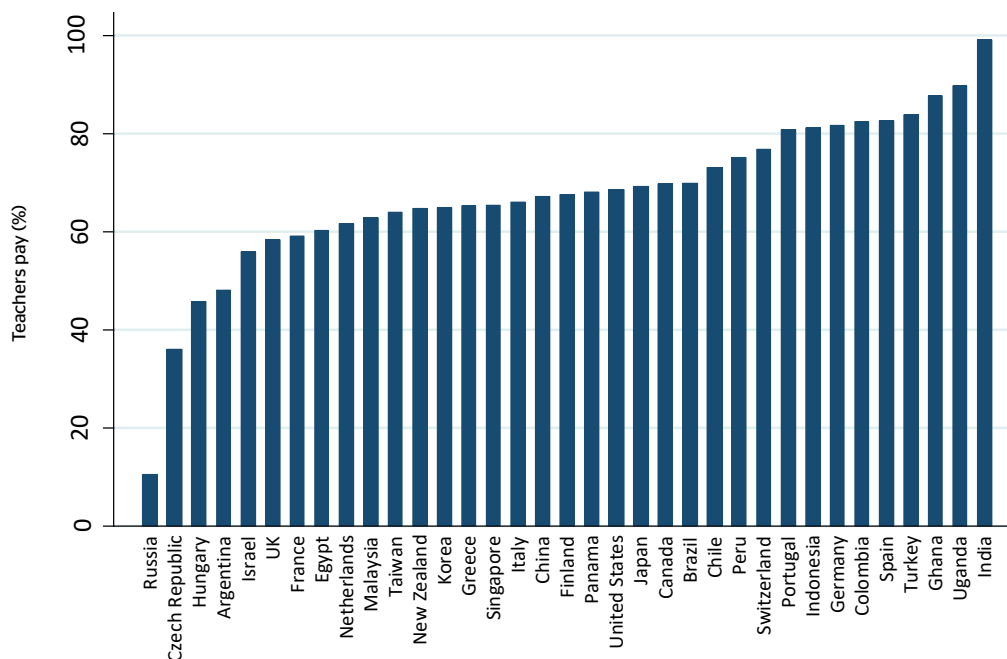
21 „Rezervační mzda“ je nejnižší mzda, za kterou je jedinec ochoten nabízenou práci přijmout. Jiná definice považuje rezervační mzdu za mzdovou sazbu, při které je osoba indiferentní mezi tím jít pracovat a nepracovat. Stanovení rezervační mzdy závisí na jednotlivci a dané práci (<https://www.smartcapitalmind.com/what-is-a-reservation-wage.htm>). V tomto konkrétním případě se rezervační mzda vztahuje k jiným než učitelkým profesím, do kterých by učitelé byli eventuálně ochotni odejít a opustit tak učitelství.

Za druhé, v jihoevropských zemích (Itálie, Španělsko, Portugalsko a Řecko) není žádný rozdíl mezi „rezervační mzdou“ v jiné potenciální profesi a skutečným platem učitele. To znamená, že učitelství je vnímáno jako náročná profese, protože jsou ji učitelé ochotni opustit i za předpokladu, že přechodem do jiné profese nezískají žádný finanční benefit. V důsledku toho může být získání a udržení učitelů obtížnějším úkolem, a to navzdory vysoké míře nezaměstnanosti, kterou tyto čtyři země pocítují.

Dosud byl zkoumán absolutní skutečný plat učitelů. Byl vnímán jako mechanismus k přilákání a udržení mladých jedinců v učitelské profesi. Může to být ovšem tak, že ve skutečnosti **záleží na „relativním platu“ učitelů**. Jinými slovy, bylo by vhodné porovnat platy učitelů s ročními výděly celé populace pracujících, aby bylo možné zjistit, jak atraktivní je učitelská profese z hlediska peněžních odměn. **Je jasné, že pokud je plat učitelů v porovnání s jinými profesemi nízký, bude kvalita nově přijatých pracovníků nižší než v alternativních profesích.** Přitom průměrný příjem obyvatelstva lze aproximovat reálným HDP na obyvatele. Graf 3.3.13 zobrazuje relativní pozici platu učitele (v procentuálním vyjádření) v poměru k HDP na obyvatele v jednotlivých zemích.

Z grafu 3.3.13 vyplývá, že učitelé v řadě chudých zemí (např. Indie, Ghana nebo Uganda) vydělávají v tomto relativním vyjádření více než učitelé v mnoha rozvinutých zemích (např. Spojené království nebo Francie). Jinými slovy, přestože učitelé v Indii vydělávají mnohem méně než učitelé ve Spojeném království, v poměru k rozdě-

Graf 3.3.13 Relativní pozice platu učitele (v procentuálním vyjádření) v poměru k HDP na obyvatele. Dle jednotlivých zemí.



Zdroj: Global Teacher Status Index 2018

lení příjmů v dané zemi mají tendenci být lépe placeni než jiní zaměstnanci. To ovšem nutně neznamená, že je v těchto zemích kvalita učitelů vyšší. Z grafu 3.3.13 zároveň vyplývá, že ve většině zemí OECD vydělává učitel někde mezi 60 procenty až 80 procenty v poměru k HDP na obyvatele. Africké ekonomiky a Indie jsou na horní hranici (platí učitele přibližně stejně jako je úroveň HDP na obyvatele), naopak dvě východoevropské země (Rusko a **Česká republika**) jsou na opačném konci škály, hluboko pod 40 procenty. Rozdíly mezi zeměmi mohou souviset s nabídkou učitelů v dané konkrétní zemi nebo se skutečností, kterou zmiňuje Sandefur (2018), že v mnoha zemích jsou platy ve státní správě vyšší než tržní mzdy a učitelé jsou v těchto zemích považováni za státní úředníky.

Výsledky uvedené v grafu 3.3.13 poskytují dodatečnou podporu pro některé závěry uvedené v předchozích podkapitolách. Konkrétně v zemích, jako je Indie nebo Ghana, lze očekávat, že budou rodiče povzbuzovat mladší generaci, aby se stali učiteli, zatímco v Rusku tak činí méně než 8 procent rodičů. Tedy v zemích, ve kterých jsou učitelé v relativním měřítku lépe placeni, rodiče povzbuzují své děti, aby se staly učiteli a v zemích jako je např. Rusko, s nízkým relativním platem učitelů, je tomu naopak. Nízkých relativních platů učitelů v Rusku si všímá i široká veřejnost, která se domnívá, že by učitelství mělo být lépe finančně ohodnoceno. Rusko je zároveň zemí, ve které byl identifikován jeden z nejvyšších nesouladů mezi minimálním ročním platem, který lidé chtěli, aby se stali učiteli a odhadovaným platem, který podle nich učitelé dostávají.

Při používání těchto dat samozřejmě existují některá důležitá omezení. Jak bylo uvedeno v předchozích kapitolách, procenta zobrazená na obrázku 3.3.13 nezohledňují možné chyby měření, a to navzdory tomu, že jak platy, tak HDP jsou shromažďovány z různých zdrojů dat (především z OECD: „*Education at a Glance*“, „*Penn World Tables*“ a od Feenstra a kol. (2015)). Navíc: existují další významné limity, například:

- Omezení spojená s převody na paritu kupní síly v USD (\$PPP²²).
- Možné nesprávné vykazování HDP na obyvatele (např. v případě zemí jako je Rusko).

Navíc proměnná reálného HDP (z tabulek *Penn World Tables*) je v milionech amerických dolarů, nikoli v přepočtu na obyvatele. Pro převod HDP na obyvatele byla použita proměnná populace poskytnuta tímto statistickým zdrojem.

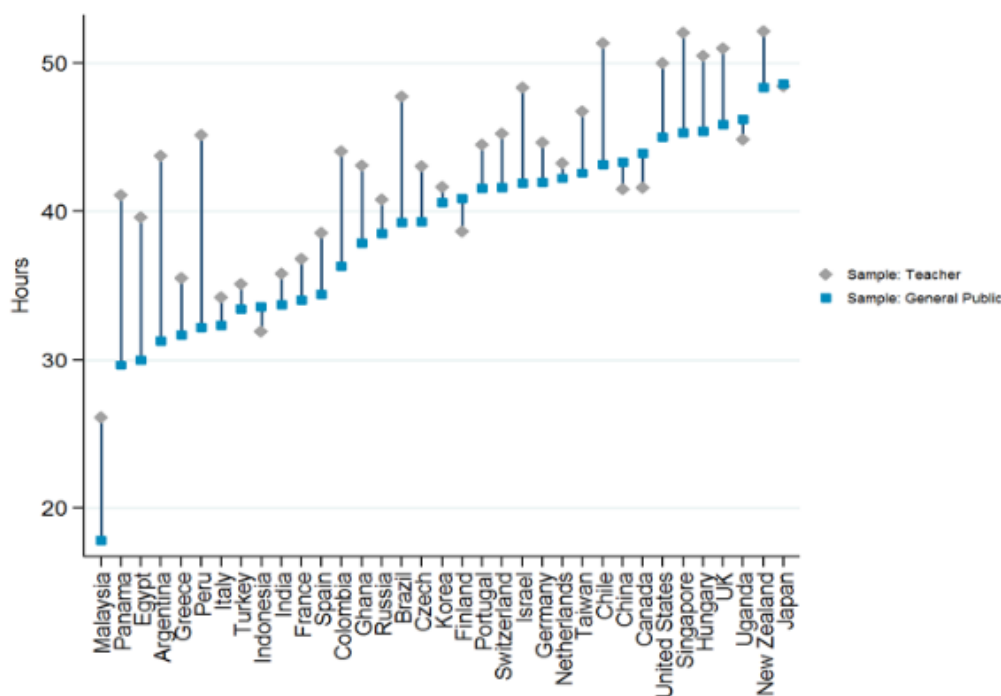
3.3.3 Pracovní doba učitelů

Obdobně jako tomu bylo v případě platů učitelů, také **vnímání pracovní doby učitelů může být potenciálním mechanismem k přilákání a udržení jedinců v učitelské profesi**, protože tyto a další charakteristiky pracoviště (např. velikost tříd, dostupnost materiálních zdrojů, vyrušování při výuce) zmiňovali někteří předchozí výzkumníci jako hlavní důvody, které učitele uvedou k rozhodnutí opustit profesi (Barmby, 2006; Guarino, Santibanez & Daley, 2006). Graf 3.3.14 zobrazuje, jak učitelé v různých zemích vnímají délku svoji pracovní doby v porovnání s tím, jak ji vnímá široká veřejnost v těchto zemích. K tomuto účelu byla respon-

²² Přepočteno na paritu kupní síly (PPP) v USD.

dentům z řad široké veřejnosti a učitelů položena otázka ve znění: „Kolik hodin podle vás v průměru během týdne odpracují učitelé základních a středních škol, kteří pracují na plný úvazek (včetně práce mimo školu, jako je známkování a plánování hodin)?“. Bylo zjištěno, že ve většině sledovaných zemí s výjimkou Kanady, Finska a několika dalších zemí veřejnost podceňuje délku pracovní doby učitelů.

Graf 3.3.14 Vnímaná týdenní pracovní doba učitelů (učitelé vs. veřejnost). Dle jednotlivých zemí.



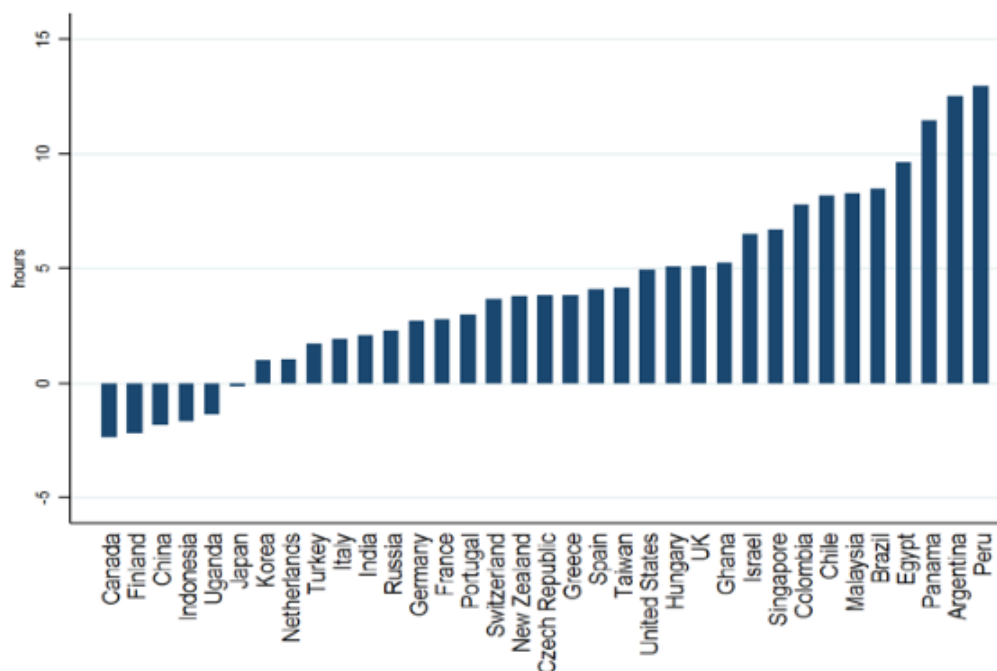
Zdroj: Global Teacher Status Index 2018

Klíčová zjištění

- Ve většině zemí byly skutečné platy učitelů nižší, než jaké respondenti z řad široké veřejnosti považovali za spravedlivé. V jihoamerických a afrických zemích si veřejnost myslela, že by učitelé měli dostávat spravedlivý plat, který by měl být o 40–60 procent vyšší, než jaký dostávají v současnosti. V případě USA a Spojeného království by dle veřejnosti spravedlivé odměňování učitelů znamenalo zvýšení jejich platů o 23 procent (v UK), respektive o 16 procent (v USA).
- Veřejnost systematicky podceňuje pracovní dobu učitelů, a to často o více než deset hodin týdně.
- V roce 2018 si přibližně 50 procent respondentů myslelo, že by učitelé měli být placeni dle výkonu svých studentů. Nicméně v předchozím cyklu šetření GTSI realizovaném v roce 2013 bylo tomuto systému odměňování učitelů nakloněno více než 90 procent respondentů. Podpora modelům odměňování učitelů na základě výkonu jejich studentů tedy mezi roky 2013 a 2018 dramaticky klesla, a to ve všech zemích, které se účastnily šetření GTSI v roce 2013. Nejvýrazněji pokles byl zaznamenán v zemích, ve kterých ve-

řejnost v roce 2013 tuto formu odměňování učitelů nejvíce podporovala, tedy ve Finsku, **České republice**, Japonsku, Spojeném království a na Novém Zélandu. Zároveň byla identifikovaná negativní korelace mezi mírou podpory těmto systémům odměňování učitelů a výsledky studentů.

Graf 3.3.15 Rozdíl mezi skutečnou týdenní pracovní dobou učitelů a tím, jak veřejnost odhaduje týdenní pracovní dobu učitelů, dle jednotlivých zemí.



Zdroj: Global Teacher Status Index 2018

3.4 Analýza implicitních pohledů na status učitelů

Globální index statusu učitelů (GSTI) i jeho skóre pro 35 zemí, které se v roce 2018 účastnily šetření GSTI, byl představen v úvodních kapitolách této zprávy. Přitom bylo sděleno, že se při výpočtu skóre Indexu GSTI vycházelo z toho, na jaké pozice na statusovém žebříčku různých srovnatelných povolání respondenti umísťovali učitele, a do jaké míry se domnívali, že jsou učitelé svými studenty respektováni. Odpovědi na tyto otázky, které vyžadovaly seřazování a srovnávání, odrážejí tzv. **explicitní**, tedy **uvážené představy respondentů o učitelích** v jejich zemi. Respondenti totiž nebyli pod časovým tlakem a svoje odpovědi si mohli promyslet a zvážit.

Nicméně existuje velké množství psychologických výzkumů, které dokazují, že cenným zdrojem informací mohou být i **spontánní, implicitní, nereflektované pocity lidí**, a že se navíc mohou významně lišit od explicitních, uvážených postojů (Mayerl, 2013). Pomocí zjišťování tzv. implicitních pocitů byly např. identifikovány negativních postoje jedinců k etnickým menšinám, které konvenční dotazníkové otázky nebyly schopné zjistit

(Banaji, 2013). To může být důsledek tzv. sociálně žádoucího zkreslování odpovědí (*social desirability bias*), který je v odborné, především pak psychologicky orientované literatuře často diskutován. Při pokládání otázek v dotaznících totiž mohou respondenti podávat odpovědi, o kterých si myslí, že je ukáží v lepším světle, spíše než aby tyto odpovědi odrážely jejich skutečné pocity (Dovidio et al., 1997). Určitým vysvětlením může být i skutečnost, že určité negativní postoje mohou být z velké části implicitní, neuvědomované. Může se jednat o automaticky aktivované pocity a asociace, které jedinec má ve vztahu k určitým subjektům nebo skupinám (Greenwald et al., 1998). Vědomě můžeme například skutečně věřit, že ženy nejsou o nic méně technicky zdatné než muži, ale v důsledku života v prostředí přetrvávajících sexistických stereotypů můžeme nevědomky spojovat větší technickou kompetenci s muži (Moss-Racusin a kol., 2012).

Většina odborné literatury o rozdílech mezi spontánními/implicitními a záměrnými/explicitními postoji se zaměřovala na zjišťování negativních pocitů k tradičně stigmatizovaným skupinám (Banaji, 2013). I když učitelé tomuto popisu zjevně neodpovídají, tedy nepatří k tradičně stigmatizovaným skupinám, mohou se implicitní a explicitní pocity o nich u respondentů lišit. Pokud jsou respondenti dotazováni konvenčním způsobem, mohou pocítovat společenský tlak vyjadřovat pozitivní názor na učitele navzdory tomu, že se jejich skutečné pocity nebo přesvědčení mohou zcela lišit. Respondenti mohou mít také pozitivní nebo negativní podvědomé, neuvědomované vnímání učitelů, tedy pocity a asociace, kterých si sami nejsou plně vědomi. Postupy, které podněcují spontánní, nerefléktované/implicitní reakce, proto mohou nabídnout další pohled na obecné vnímání učitelů ve sledovaných společnostech.

V této kapitole nejprve popíšeme vzorce spontánně vyjadřovaných postojů k učitelům, jak byly v rámci šetření GTSI 2018 zjišťovány, poté bude zkoumáno, jaký vliv má přidání implicitně získaných informací do Indexu (GTSI 2018).

3.4.1 Spontánní vnímání učitelů

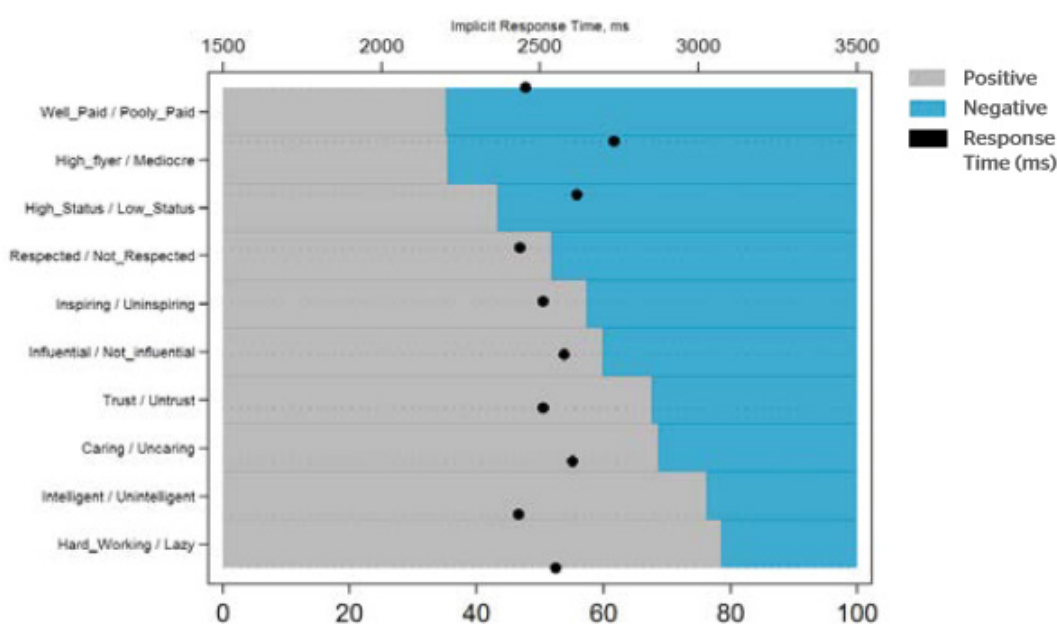
Aby bylo možné změřit spontánní/implicitní, nerefléktované pocity respondentů o učitelích, byl do úvodní části dotazníku, ještě před jeho hlavní část, vložen pro respondenty úkol. Vložením úkolu před hlavní část dotazníku bylo zajištěno, že spontánní odpovědi respondentů nebudou podmíněné jejich předchozími odpověďmi. V rámci tohoto úkolu byli respondenti požádáni, aby z každé z deseti nabídnutých slovních dvojic vybrali slovo, které nejlépe vystihuje učitele v jejich zemi. Zároveň jim bylo sděleno, aby vybrali vhodné slovo co nejrychleji, nejpozději do 10 sekund. Dvojice slov, viz níže, byly uváděny v náhodném pořadí:

- schopný – ambiciózní (*high flyer*) / průměrný (*mediocre*)
- respektovaný (*respected*) / nerepektovaný (*not respected*)
- vysoký status (*high status*) / nízký status (*low status*)
- důvěryhodný (*trusted*) / nedůvěryhodný (*untrusted*)
- vlivný (*influential*) / nevlivný (*not influential*)
- inspirativní (*inspiring*) / neinspirativní (*uninspiring*)
- tvrdě pracující (*hard working*) / líný (*lazy*)
- starostlivý (*caring*) / nestarostlivý (*uncaring*)

- inteligentní (*intelligent*) / neinteligentní (*unintelligent*)
- dobře placený (*well-paid*) / špatně placený (*poorly paid*)

Tyto dvojice slov lze rozdělit do tří kategorií. První tři dvojice se týkají **vnímání postavení učitele ve společnosti**, 4. až 9. dvojice měří faktory silněji spojené s pracovním výkonem učitelů, respektive jejich **kompetence** a poslední dvojice se týká **platu učitele**.

Graf 3.4.1 Souhrn pozitivních a negativních slovních dvojic ve všech zemích



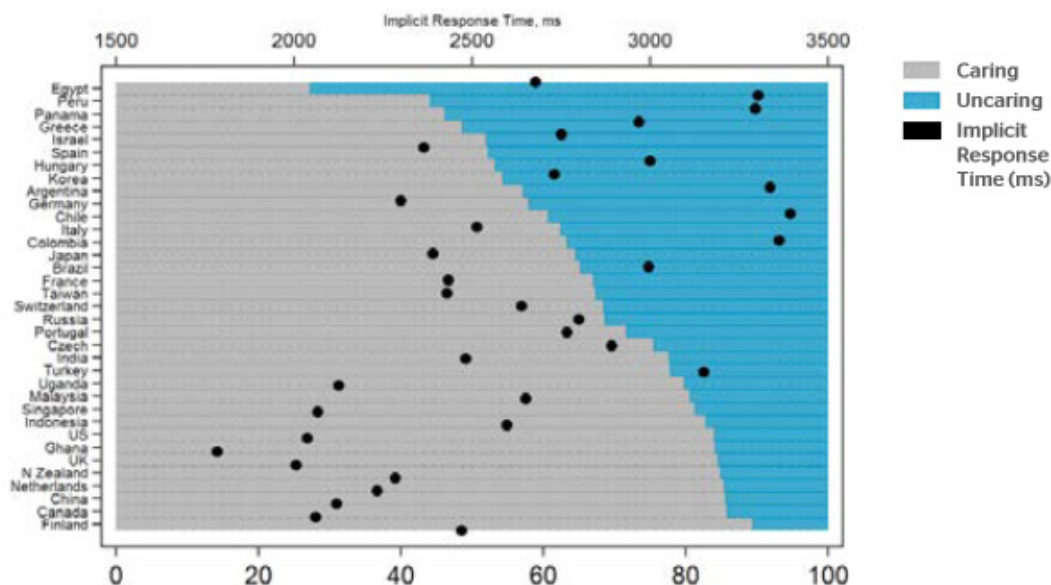
Zdroj: Global Teacher Status Index 2018

Graf 3.4.1 ukazuje, v jakém poměru se respondenti přikláněli k volbě slov v jednotlivých dvojicích, respektive jaký je globální průměr spontánního vnímání učitelů. Výsledky jsou seřazeny vzestupně podle podílu respondentů, kteří zvolili kladnou polovinu slovního páru. Z výsledku vyplývá, že nejsilnějšími pozitivními výrazy globálně spojovanými s učiteli jsou *tvrdá práce* a *inteligence*, a naopak pozitivními výrazy s relativně nejmenším zastoupením jsou *dobře placený* a *schopný – ambiciózní (high flyer)*²³. Graf také u každé dvojice slov zobrazuje průměrný čas, který respondenti odpovědi strávili.

²³ Je třeba upozornit, že v rámci šetření probíhajících na národní úrovni dochází k překladu dotazníku a všech jeho částí do příslušných národních jazyků.

Stejně jako v případě konvenčních otázek průzkumu je proto možné, že některé národní překlady nevystihují přesný význam jako v angličtině. To platí zejména pro méně zjevné výrazy, jako je „*high flyer*“. V tomto textu je termín „*high-flyer*“ překládán jako *schopný - ambiciózní*, následný opak jako průměrný. Nicméně autoři tohoto textu nemají k dispozici originál české verze dotazníku, ve kterém mohou být některá slova, výrazy či věty přeloženy mírně odlišně, i když význam by měl být obdobný.

Graf 3.4.1a Jak jsou v jednotlivých zemích dvojice slov „starostlivý (*caring*) / nestarostlivý (*uncaring*)“ asociovány s učitelem a průměrný čas potřebný na odpovědi respondentů



Zdroj: Global Teacher Status Index 2018

Grafy 3.4.1a až 5.1j ukazují odpovědi respondentů na každou dvojici slov, a to dle jednotlivých účastnických zemí. Zároveň data ukazují průměrnou dobu (čas), kterou účastníci v dané zemi na odpověď potřebovali.

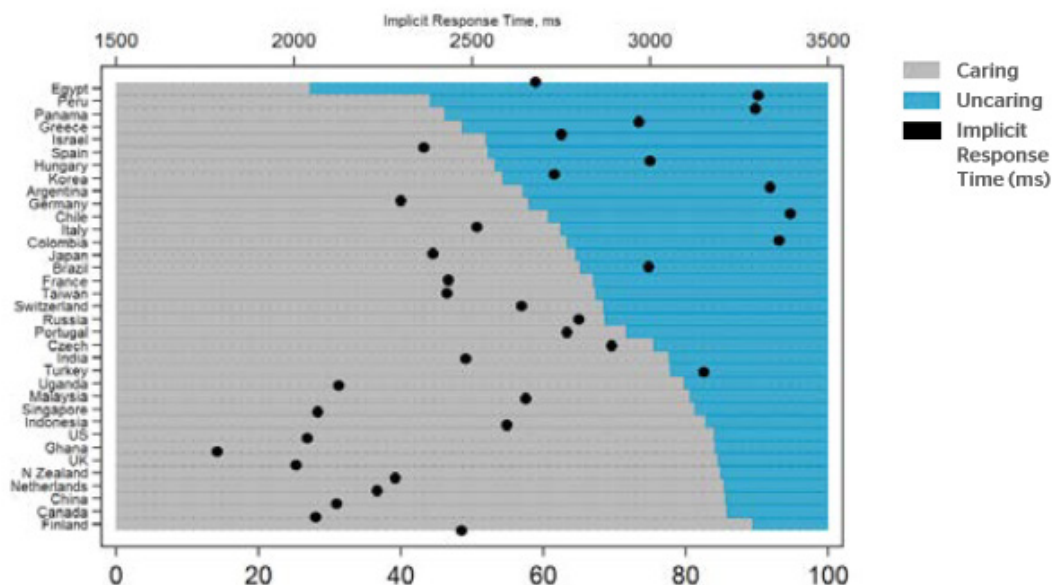
Z grafu vyplývá, že česká společnost, obdobně jako společnosti v mnoha jiných zemích, učitele považuje spíše za starostlivé. Mezi země, které učitelé považují za nejvíce starostlivé, patří zejména Finsko, Kanada, Čína, Nizozemí, Nový Zéland a Spojené království. Zároveň je z grafu viditelné, že v zemích, kde respondenti učitele hodnotili v tomto ohledu kladně, potřebovali respondenti na odpověď mnohem méně času (jejich odpovědi lze v tomto ohledu vnímat jako spontánnější), a naopak.

Z grafu je patrné, že ve většině zemí, stejně jako v **České republice**, jsou učitelé považováni za tvrdě pracující jedince. Nejvíce se s tímto názorem ztotožňují respondenti v Rusku, Ghaně, Brazílii, Číně, Singapuru, Nizozemí, Maďarsku, Spojeném Království, Finsku a Izraeli.

Tento graf prezentuje, že si obecně společnosti asociují učitele s vlastnostmi schopný – ambiciózní mnohem méně často než tomu bylo v případě tvrdé práce a starostlivosti učitelů. **Česká republika** se v tomto ohledu řadí mezi země s nejnižší mírou spojování učitelů s touto charakteristikou, obdobná situace je v Řecku, Maďarsku, Německu, Japonsku, Koreji, Egyptě, Peru, Rusku.

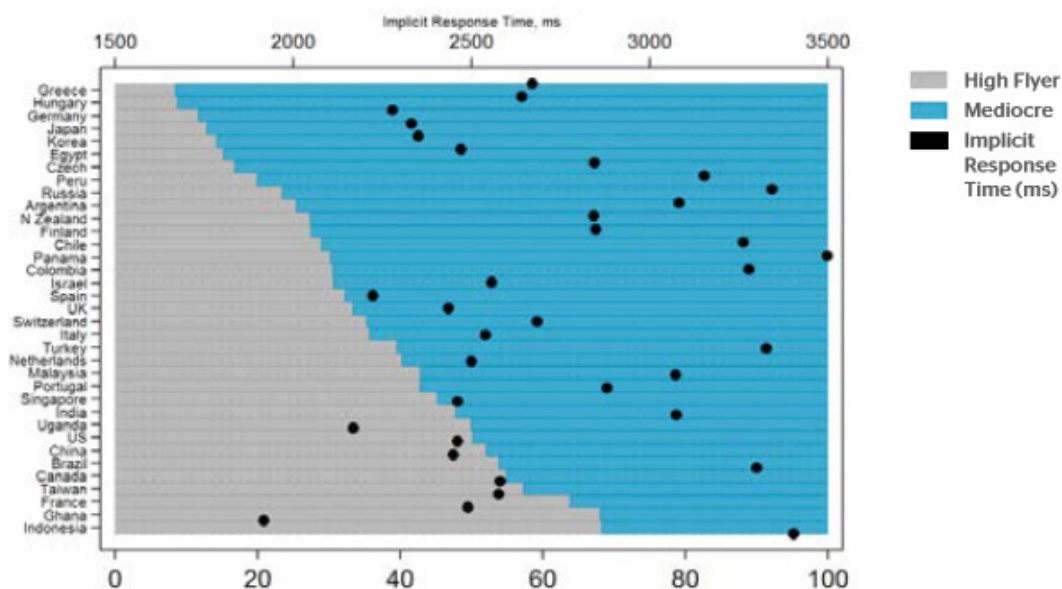
Učitelé jsou spojováni s vysokým statutem pouze nepatrně více, než tomu bylo v případě jejich spojování se slovem schopný-ambiciózní, významně se přitom odlišuje situace v jednotlivých zemích. Přitom nejvíce jsou

Graf 3.4.1b Jak jsou v jednotlivých zemích dvojice slov „tvrdě pracující (*hard working*) / líný (*lazy*)“ asociovány s učitelem a průměrný čas potřebný na odpovědi respondentů



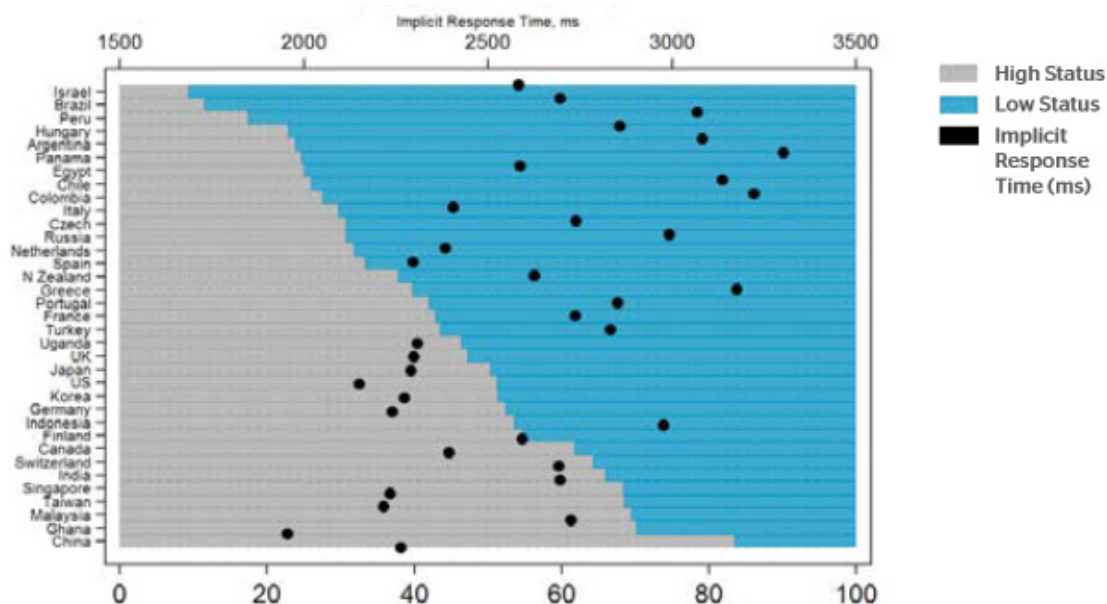
Zdroj: Global Teacher Status Index 2018

Graf 3.4.1c Jak jsou v jednotlivých zemích dvojice slov „schopný – ambiciózní (*high flyer*) / průměrný (*mediocre*)“ asociovány s učitelem a průměrný čas potřebný na odpovědi respondentů



Zdroj: Global Teacher Status Index 2018

Graf 3.4.1d Jak jsou v jednotlivých zemích dvojice slov „vysoký status (*high status*) / nízký status (*low status*)“ asociovány s učitelem a průměrný čas potřebný na odpovědi respondentů



Zdroj: Global Teacher Status Index 2018

učitelé spojování s vysokým statusem v Číně a nejméně v Izraeli. **Česká republika** se i v tomto ohledu nachází mezi zeměmi, které učitele spojují s vysokým statusem nejméně.

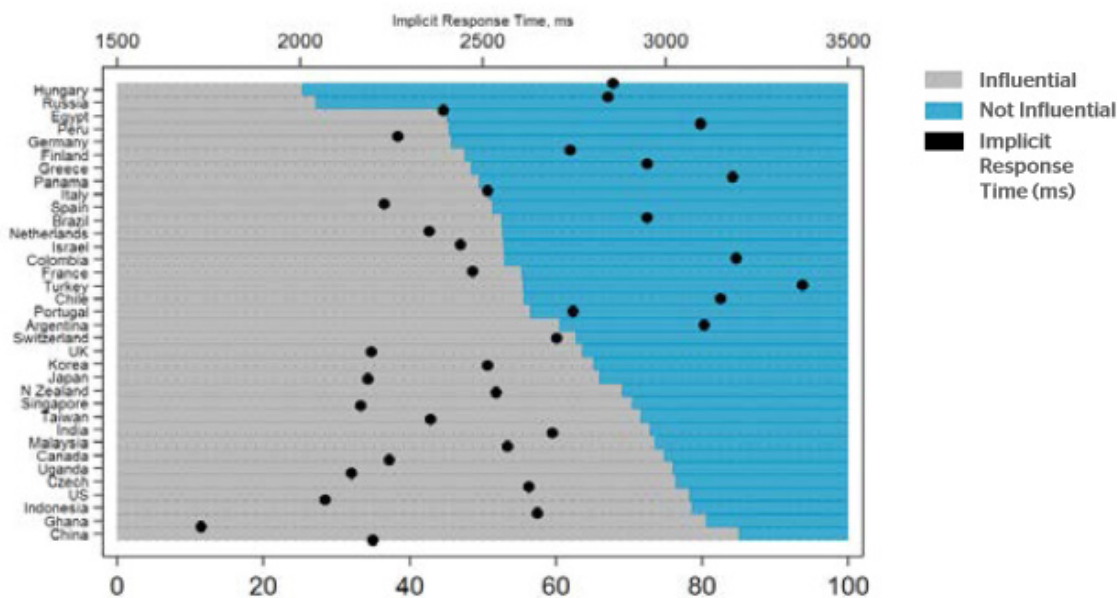
Z grafu 3.4.1e zároveň vyplývá, že čeští respondenti považují učitele, ve srovnání respondenty z jiných zemí, za velmi vlivné. **Česká republika** se tak v tomto ohledu řadí mezi země, jako jsou Čína, Indonésie, Spojené státy, či Kanada.

Naproti tomu mnohem menší podíl českých respondentů považuje učitele za inspirativní (viz graf 3.4.1f). Za nejméně inspirativní jsou považováni učitelé v Maďarsku, Izraeli, Řecku a Rusku. Naopak nejvíce v Ghaně, Indii a Číně.

Z grafu 3.4.1g vyplývá, že většina respondentů ve všech zemích považuje učitele za inteligentní. Přitom relativně nejvíce respondentů považuje učitele za inteligentní v Ghaně, Finsku a Nizozemí, naopak relativně nejméně respondentů považuje učitele za inteligentní v Izraeli, Peru a v Egyptě. **Česká republika** se v tomto ohledu nachází zhruba uprostřed.

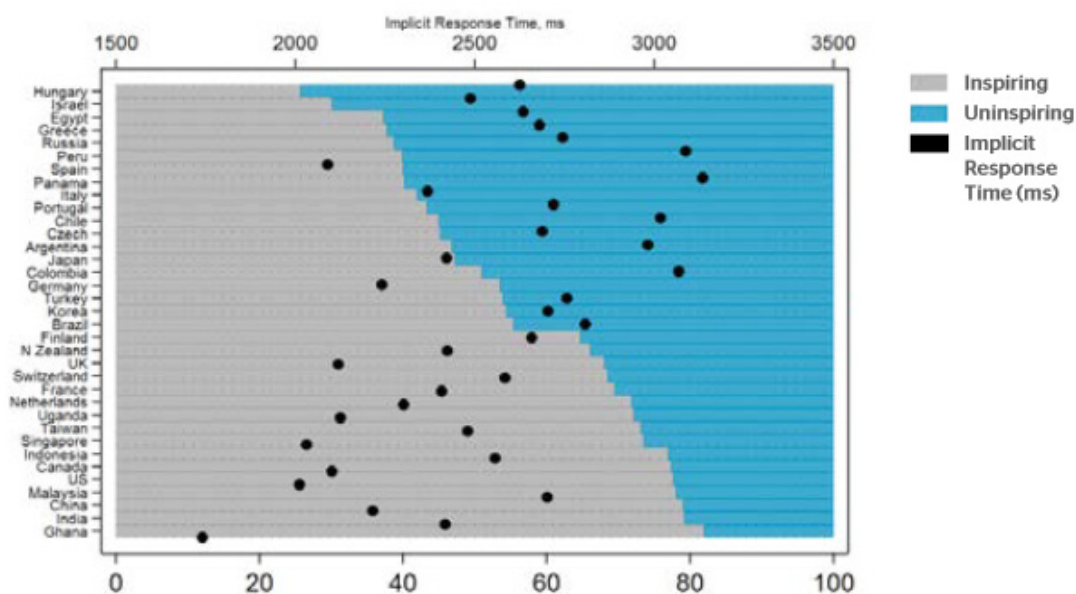
V otázce respektu k učitelům, viz graf 3.4.1h, můžeme sledovat mezi jednotlivými zeměmi velké rozdíly. Zatímco v Číně, Indii a Singapuru si velká část respondentů myslí, že jsou učitelé respektováni, v Izraeli, Brazílii a Maďarsku, je to mnohem méně časté. Česká republika se v tomto ohledu řadí spíše k zemím, ve kterých se respondenti příliš nekloní k názoru, jsou učitelé respektováni.

Graf 3.4.1e Jak jsou v jednotlivých zemích dvojice slov „vlivný (*influential*) / nevlivný (*not influential*)“ asociovány s učitelem a průměrný čas potřebný na odpovědi respondentů



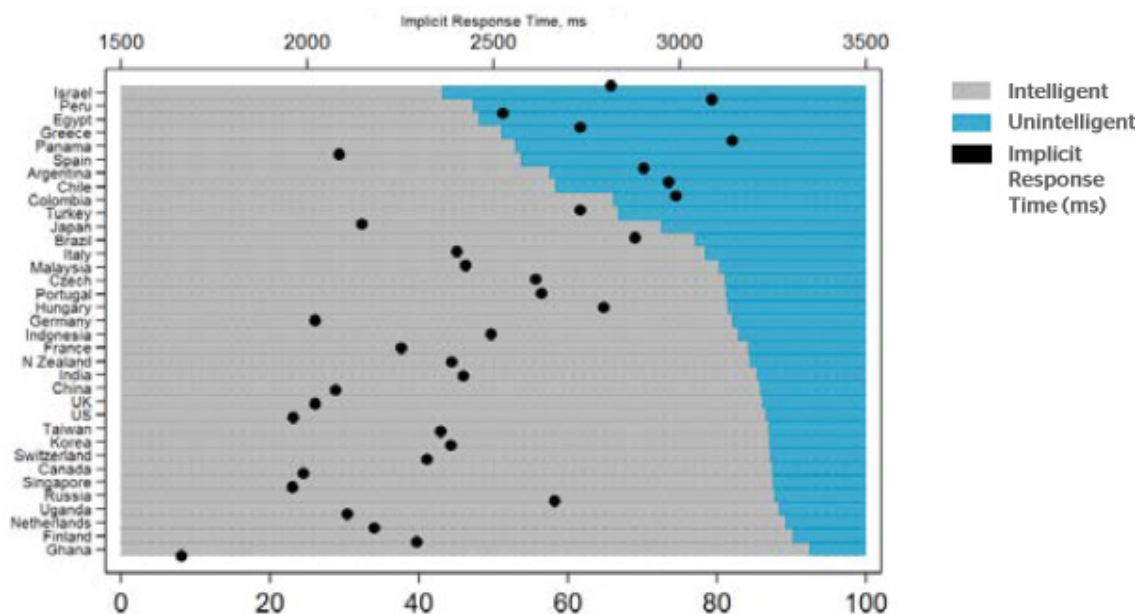
Zdroj: Global Teacher Status Index 2018

Graf 3.4.1f Jak jsou v jednotlivých zemích dvojice slov „inspirativní (*inspiring*) / neinspirativní (*uninspiring*)“ asociovány s učitelem a průměrný čas potřebný na odpovědi respondentů



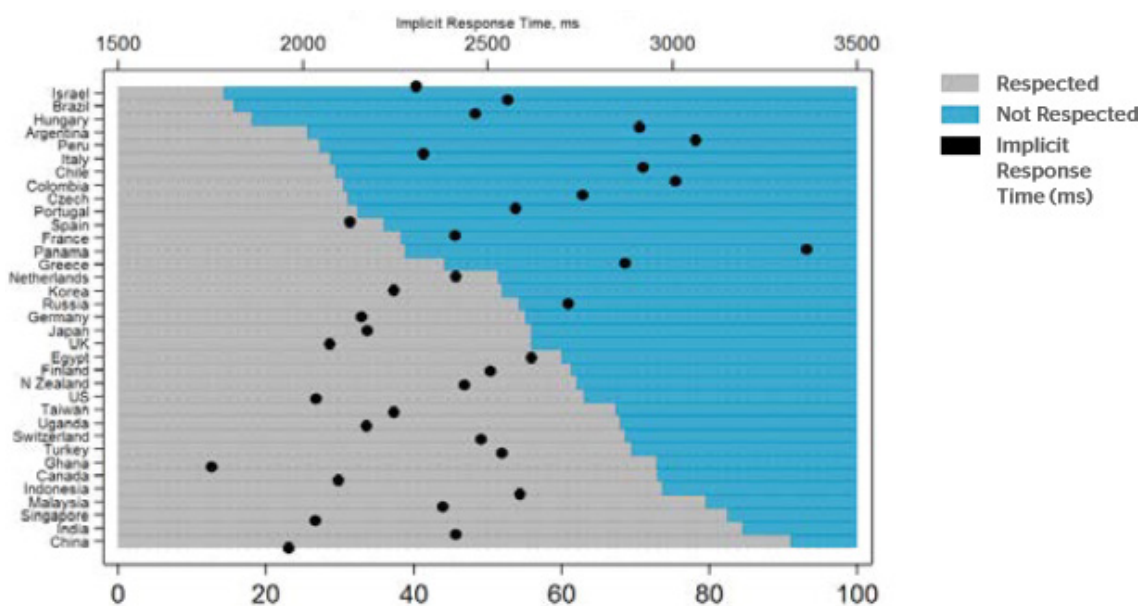
Zdroj: Global Teacher Status Index 2018

Graf 3.4.Ig Jak jsou v jednotlivých zemích dvojice slov „inteligentní (*intelligent*) / neinteligentní (*unintelligent*)“ asociovány s učitelem a průměrný čas potřebný na odpovědi respondentů



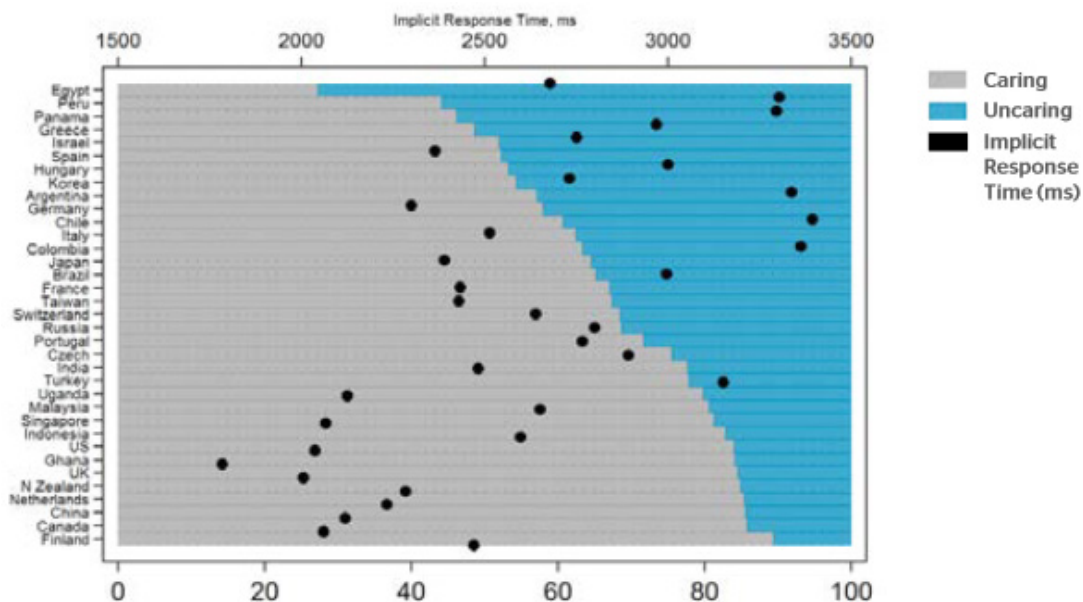
Zdroj: Global Teacher Status Index 2018

Graf 3.4.Ih Jak jsou v jednotlivých zemích dvojice slov „respektovaný (*respected*) / neresepektovaný (*not respected*)“ asociovány s učitelem a průměrný čas potřebný na odpovědi respondentů



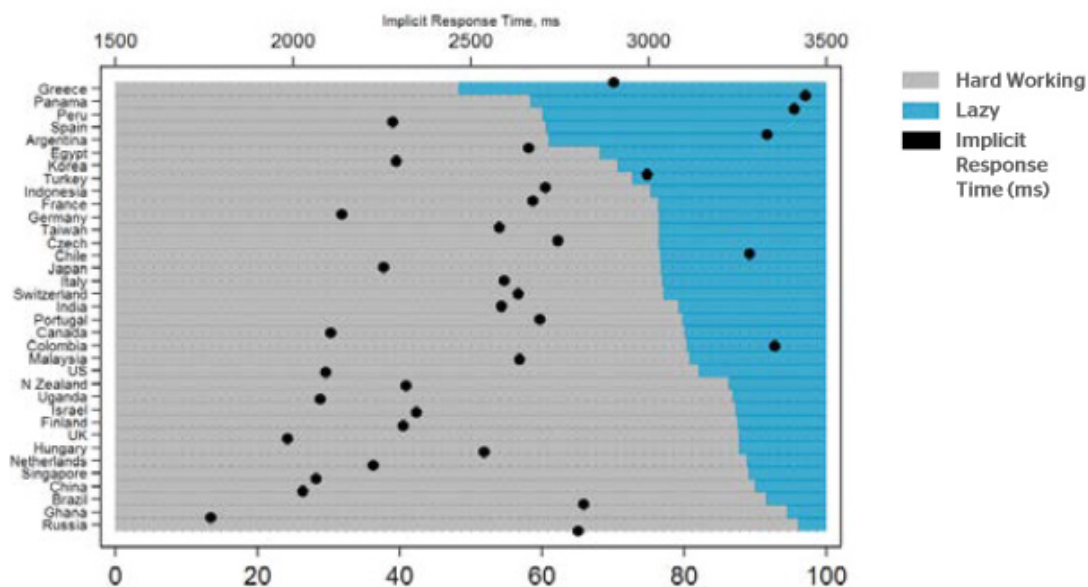
Zdroj: Global Teacher Status Index 2018

Graf 3.4.1i Jak jsou v jednotlivých zemích dvojice slov „důvěryhodný (*trusted*) / nedůvěryhodný (*untrusted*)“ asociovány s učitelem a průměrný čas potřebný na odpovědi respondentů



Zdroj: Global Teacher Status Index 2018

Graf 3.4.1j Jak jsou v jednotlivých zemích dvojice slov „špatně placený (*poorly paid*) / dobře placený (*well-paid*)“ asociovány s učitelem a průměrný čas potřebný na odpovědi respondentů



Zdroj: Global Teacher Status Index 2018

Z grafu 3.4.1i vyplývá, že nejvíce respondentů učitelů považuje za důvěryhodné ve Finsku, Kanadě, Chile, Novém Zélandě a ve Spojeném království. Naopak nejméně respondentů považuje učitele za důvěryhodné v Egyptě, Peru, Panamě, Řecku a v Izraeli. **Česká republika** patří v tomto ohledu spíše mezi průměrné země, podíl respondentů, kteří považují učitele za důvěryhodné, ovšem zřetelně převyšuje podíl respondentů, kteří si myslí opak.

Z grafu 3.4.1j vyplývá, že se obecně respondenti domnívají, že jsou učitele špatně placeni. Relativně nejvíce respondentů si to myslí v Rusku, Brazílii a Číně. Naproti tomu nejméně respondentů se s tímto ztotožňuje v Řecku, Panamě a Peru.

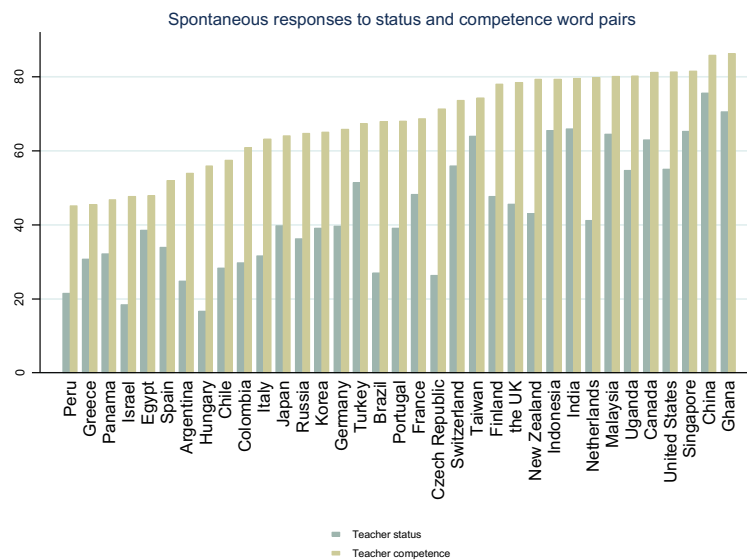
Výsledky analýzy naznačují, že spontánní implicitní vnímání kompetencí učitelů je obecně velmi pozitivní. Ve většině zemí má většina respondentů pocit, že učitelé jsou starostliví, pracovití, vlivní, inspirativní, inteligentní a důvěryhodní. Mezi jednotlivými zeměmi však existují značné rozdíly. V České republice jsou v komparaci s jinými zeměmi učitelé častěji vnímáni jako vlivní, ale méně často jako schopní či respektovaní.

Následující graf 3.4.2 znázorňuje sloupce v béžové barvě, které představují průměrný podíl respondentů v každé zemi, kteří při měření kompetencí učitelů zvolili pozitivní deskriptory kompetencí (důvěryhodný, vlivný, inspirativní, tvrdě pracující, starostlivý, inteligentní) a sloupce v světle šedé barvě, které ukazují průměrný podíl respondentů v každé zemi, kteří při měření statusu učitelů zvolili pozitivní deskriptory statusu (schopný - ambiciózní, respektovaný, vysoký status). Z grafu lze vyčíst, že nejvyšší pozitivní spontánní vnímání kompetencí učitelů lze zaznamenat v Ghaně a Číně (s průměrem 86 % respondentů) a nejnižší naopak v Peru a Řecku (s průměrem 45 % respondentů). Zároveň lze identifikovat, že **implicitní vnímání učitelského statusu je obecně mnohem méně pozitivní, než implicitní vnímání učitelských kompetencí.**

Z grafu vyplývá, že status učitelů a jejich kompetence vysoce korelují v zemích, ve kterých jsou učitelé považováni za vysoce kompetentní, jako je tomu například v Číně a Ghaně. V těchto zemích zároveň bývají považováni za jedince s vysokým společenským postavením. A naopak, například v Peru, Řecku a Izraeli jsou učitelé považováni za méně kompetentní, což se projevuje i v jejich postavení ve společnosti. Tento vztah však není dokonalý. V řadě zemí, jako je Nizozemsko, Nový Zéland, Spojené království, **Česká republika** a Brazílie, jsou učitelé reflexivně považováni za vysoce kompetentní jedince, ale s nízkým statutem ve společnosti. Především Česká republika patří mezi země s velkým rozdílem mezi vnímanou kompetentností učitelů a jejich statutem. Za zajímavou lze považovat skutečnost, že v opačném směru to téměř nefunguje. V podstatě téměř neexistují země, ve kterých by učitelé byli považováni za málo kompetentní, ale zároveň by disponovali velkým statutem ve společnosti.

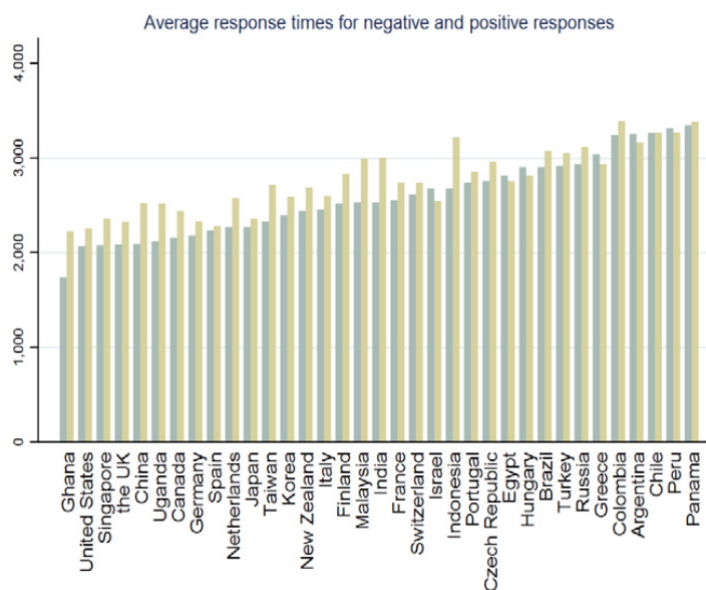
Dalším pozoruhodným zjištěním je skutečnost, že **odpovědi respondentů bývají v průměru pomalejší v zemích, ve kterých větší podíl respondentů volí negativní deskriptory statusu a kompetencí.** Výjimkou je v tomto ohledu pouze situace související s posuzování platů učitelů (dobře placený /špatně placený). Například v zemích, ve kterých respondenti reagují v průměru velmi rychle na dvojici slov *důvěryhodný/nedůvěryhodný*, zpravidla volí spíše variantu *důvěryhodný*. Naproti tomu v zemích, ve kterých jsou reakce respondentů pomalejší, si účastníci s větší pravděpodobností vyberou negativní deskriptor *nedůvěryhodný*. To

Graf 3.4.2 Průměrné podíly respondentů, kteří při měření kompetencí učitelů a jejich statusu zvolili pozitivní deskriptory kompetencí a statusu. Dle jednotlivých zemí.



Zdroj: Global Teacher Status Index 2018

Graf 3.4.3 Porovnání průměrné doby reakce respondentů při volbě negativního/pozitivního deskriptoru kompetencí učitelů a jejich statusu.



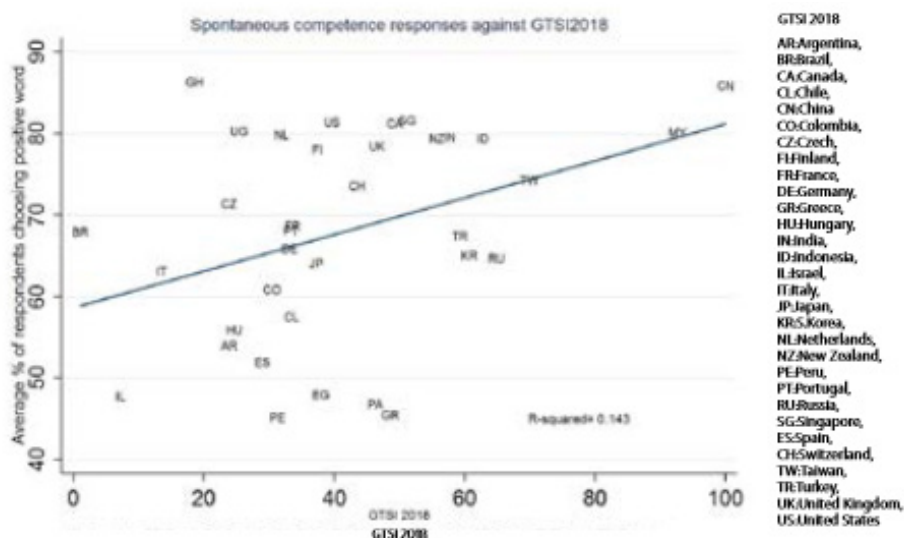
Zdroj: Global Teacher Status Index 2018

naznačuje, že automatictější/spontánnější reakce bývají pozitivnější. Obrázek 3.4.3 toto potvrzuje. Pro každou zemi zobrazuje průměrnou dobu reakce respondentů, kteří zvolili negativní deskriptor (béžové sloupce) v porovnání s průměrnou dobou reakce respondentů, kteří zvolili pozitivní deskriptor (šedé sloupce)²⁴. Tento obrázek ukazuje, že ve většině zemí je doba odezvy u negativních odpovědí delší než u kladných odpovědí. To naznačuje, že se ve většině zemí musí účastníci, kteří reagují negativně, pozastavit, aby potlačili automatické, pozitivní stereotypy o učitelích²⁵.

3.4.2 Srovnání spontánních odpovědí s GTSI 2018

Grafy 3.4.4 a 3.4.5 znázorňují vztah mezi skórem GTSI 2018 v dané zemi a průměrným podílem respondentů, kteří zvolili slova představující pozitivní deskriptory statusu a kompetencí. Graf ukazuje na pozitivní korelaci mezi spontánními vyjádřeními respondentů a GTSI 2018. Respondenti v zemích s vysokým skóre GTSI 2018, viz např. situace v Číně a Malajsii, zpravidla volí pozitivní deskriptory kompetencí a postavení učitelů. Naproti tomu, respondenti v zemích s nízkým skóre GTSI 2018, viz např. situace v Izraeli a Brazílii, mají tendenci projevit spíše negativní spontánní postoje. Není překvapením, že vzhledem k tomu, že GTSI 2018 je zamýšleno jako měřítko statusu, je tato souvislost silnější pro status učitelů než pro jejich kompetence. Existují však některé

Graf 3.4.4 Vztah mezi GTSI 2018 a spontánními reakcemi na kompetence učitelů



Zdroj: Global Teacher Status Index 2018

²⁴ Z analýzy byla vyloučena dvojice slov zjišťující vnímání platové situace učitelů.

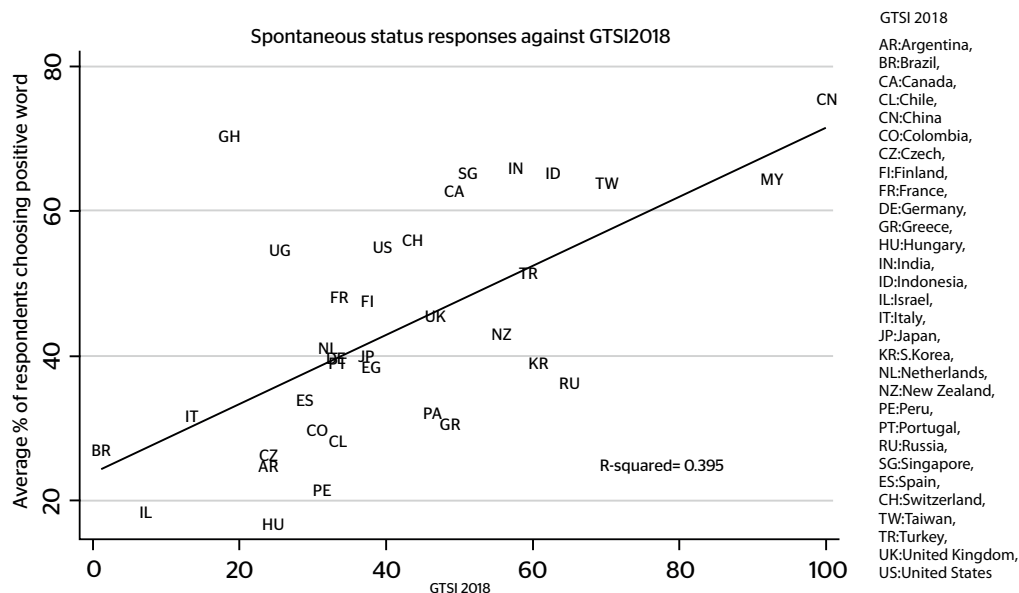
²⁵ U některých zemí jsou tyto rozdíly malé a nedosahují konvenčního prahu statistické významnosti. Nicméně celkový vzorec chování je patrný.

významné rozdíly. Existuje několik zemí s velmi nízkým skóre GTSI 2018, jako je Ghana a Uganda, ve kterých se spontánní vnímání statusu učitele jeví jako velmi pozitivní. Ghana se například v žebříčku zemí dle GTSI 2018 objevuje na jeho konci, ale zároveň patří mezi země s nejvyššími podíly respondentů, kteří reflexivně udávají, že jsou učitelé respektovaní a mají vysoké postavení ve společnosti. Zdá se, že v těchto zemích je velký rozdíl mezi implicitně a explicitně vyjádřenými názory na učitele a jejich postavení ve společnosti. Naopak existuje řada zemí včetně Ruska, Koreje a Řecka, ve kterých se spontánní názory na status učitelů zdají být podstatně negativnější, než lze predikovat prostřednictvím explicitně získaného GTSI 2018. Zdá se, že v těchto zemích respondenti reflexivně cítí, že učitelé mají nízké postavení, ale záměrně toto vnímání „opravují“ směrem nahoru, když jsou požádáni, aby vyjádřili svůj uvážený názor. Všechna tato výše zmíněná zjištění naznačují, že spontánní reakce nabízejí další pohled na to, jak lidé vnímají učitele.

Česká republika patří mezi země s relativně nízkým GTSI 2018, nicméně implicitně vnímané kompetence učitelů jsou relativně vyšší, ve srovnání s jinými zeměmi nadprůměrné, viz graf 3.4.4.

Implicitní vnímání statusu učitelů je v **České republice** naopak ještě horší než jejich vědomé vyjádření, které je zachycené GTSI. Pokud jde o implicitní vnímání statusu učitelů, patří Česká republika mezi země s nejnižšími hodnotami tohoto ukazatele, viz graf 3.4.5.

Graf 3.4.5 Vztah mezi GTSI 2018 a spontánními reakcemi na status učitelů



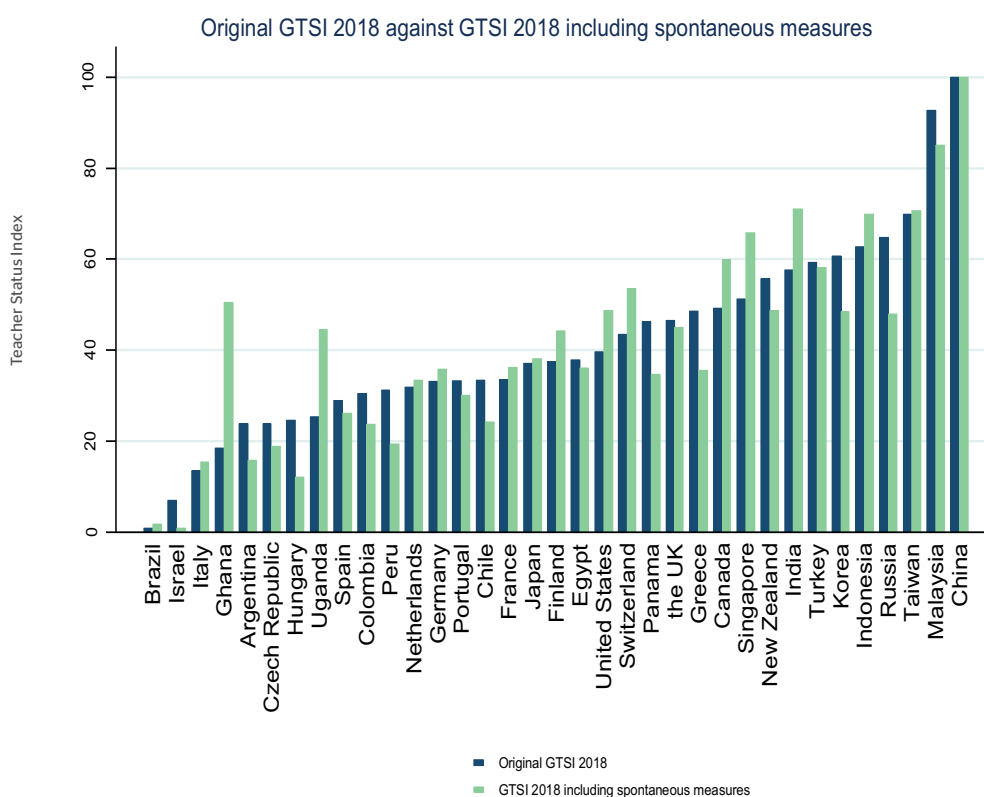
Zdroj: Global Teacher Status Index 2018

3.4.3 Přidání spontánních měření ke GTSI

Výše uvedené výsledky naznačují, že spontánní implicitní odpovědi respondentů mohou doplnit informace získané prostřednictvím promyšlených odpovědí respondentů na konvenční otázky uvedené v dotazníku a poskytnout tím další pohled na danou problematiku. Do Indexu GTSI 2018 byly proto zakomponovány spontánní odpovědi respondentů odrážející status učitelů.

Bylo zjištěno, že mezi výsledky měření GTSI 2018 a GTSI 2018 po zakomponování spontánních odpovědí respondentů (dále jen GTSI 2018 + spontánní odpovědi) existuje velmi silná korelace ($r=0,89$), i když byly identifikovány státy, ve kterých tyto odlišnosti v měření vedly k významným odlišnostem v získaných výsledcích. Graf 3.4.6 porovnává výsledky získané měřením statusu učitelů prostřednictvím GTSI 2018 a GTSI 2018 + spontánní odpovědi. Naproti tomu graf 3.4.7 ukazují změnu skóre GTSI po zakomponování spontánních odpovědí respondentů, a to pro každou účastnickou zemi. Z grafů vyplývá, že zakomponováním spontánních odpovědí do GTSI 2018 se významně zvýšilo skóre GTSI 2018 v Kanadě, Indii, Singapuru, Ugandě a zejména Ghaně a naopak zhoršilo v Rusku, Řecku, Maďarsku, Koreji, Peru a Panamě.

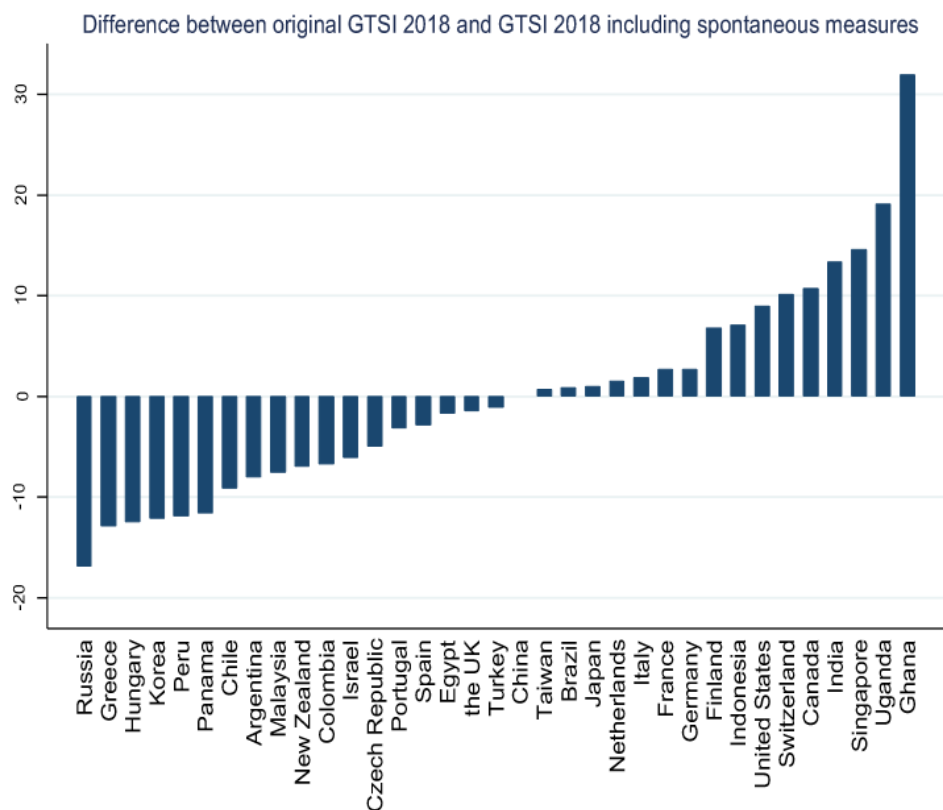
Graf 3.4.6 Srovnání GTSI 2018 a GTSI 2018 + spontánní odpovědi



Zdroj: Global Teacher Status Index 2018

Česká republika patří k zemím, ve kterých po zakomponování nereflektovaných postojů respondentů do Indexu GTSI 2018 došlo ke snížení skóre Indexu. Zároveň tato zjištění naznačují, že česká veřejnost vnímá postavení učitelů hůře, než lze identifikovat prostřednictvím konvenčních otázek.

Graf 3.4.7 Změna skóre GTSI v důsledku přidání spontánních odpovědí

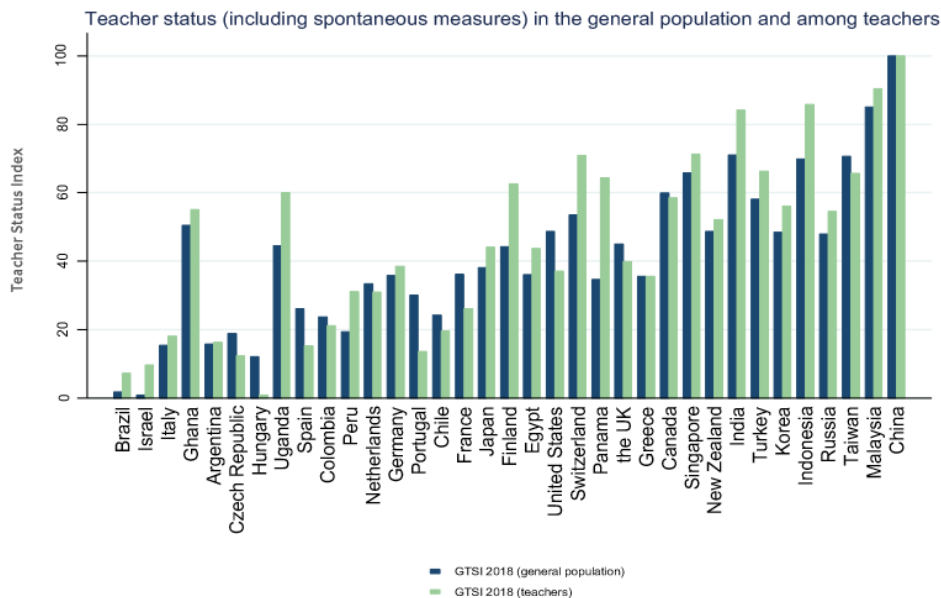


Zdroj: Global Teacher Status Index 2018

3.4.4 Status učitelů dle podskupiny respondentů z řad učitelů a široké veřejnosti

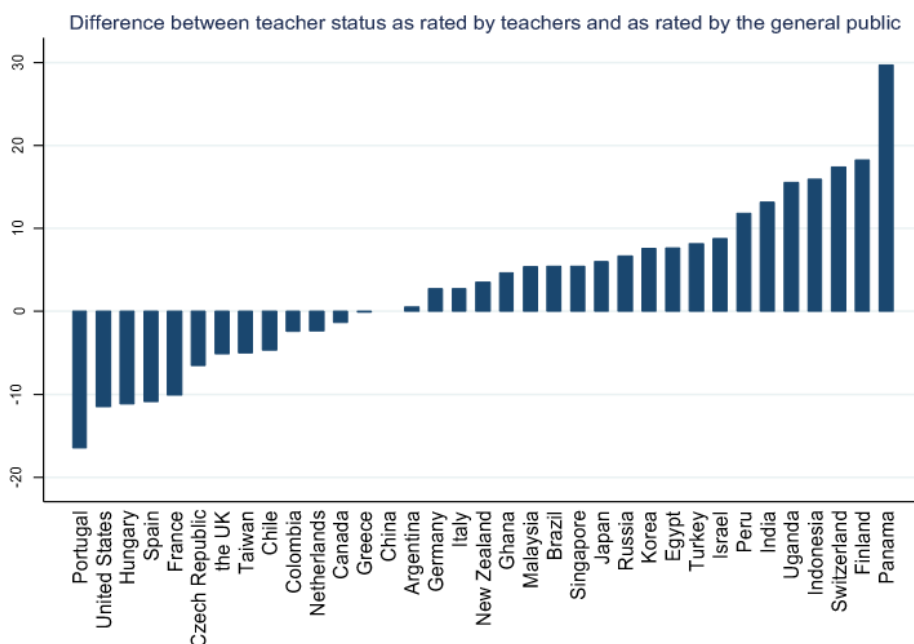
Graf 3.4.8 ukazuje změnu naměřeného statusu učitelů GTSI 2018 po zakomponování spontánních odpovědí dle obecné populace a dle podskupiny samotných učitelů. Graf 3.4.9 zobrazuje rozdíl mezi oběma skóre pro každou zemi. Tato čísla ukazují, že ve většině zemí (i když ne ve všech) učitelé hodnotí svůj vlastní status výše než jej hodnotí široká veřejnost. Země s největším pozitivním rozdílem mezi názory učitelů a názory široké veřejnosti jsou Peru, Indie, Uganda, Indonésie, Švýcarsko a (zejména) Panama. Nicméně existuje několik zemí, ve kterých učitelé vnímají svůj vlastní status negativněji než široká veřejnost. Patří mezi ně Portugalsko, USA, Maďarsko, Španělsko a Francie.

Graf 3.4.8 Porovnání vnímání statusu učitelů širokou veřejností (GTSI 2018 + spontánní odpovědi) a respondentů z řad samotných učitelů. Dle jednotlivých zemí.



Zdroj: Global Teacher Status Index 2018

Graf 3.4.9 Rozdíly ve vnímání statusu učitelů širokou veřejností (GTSI 2018 + spontánní odpovědi) a respondentů z řad samotných učitelů. Dle jednotlivých zemí.



Zdroj: Global Teacher Status Index 2018

Klíčová zjištění

- Při měření vnímání kompetencí učitelů prostřednictvím spontánních reakcí respondentů bylo zjištěno, že je toto vnímání učitelů obecně pozitivní, ačkoli mezi zeměmi existují značné rozdíly. Naproti tomu spontánní vnímání statusu učitele je méně pozitivní.
- Spontánní/implicitní vnímání statusu učitelů obecně odpovídá explicitnímu vnímání statusu učitelů (měřeno GTSI 2018). Existuje však řada zemí, ve kterých jsou tyto reflexivní vjemy pozitivnější než explicitní hodnocení statusu (jako tomu např. v Ghaně a Ugandě) a naopak země, ve kterých jsou implicitní vjemy negativnější než explicitní hodnocení statusu (jako Rusko, Korea a Řecko).
- Vnímání postavení učitelů koreluje s vnímáním jejich kvality. Nicméně existuje řada zemí, v nichž jsou učitelé implicitně považováni za vysoce kvalitní, ale s nízkým sociálním postavením. Mezi tyto země patří Ghana, Uganda a Nizozemsko.
- Obecně lze deklarovat, že se po přidání tří spontánních ukazatelů statusu učitelů do GTSI dramaticky nezměnilo pořadí zemí, i když bylo zaznamenáno významné zlepšení skóre statusu učitelů v Kanadě, Indii, Singapuru, Ugandě a Ghaně a naopak pokles v Rusku, Řecku, Maďarsku, Koreji, Peru a Panamě.
- Ve většině zemí je vnímání učitelů o jejich vlastním sociálním statusu vyšší, než jak je vyjadřuje široká veřejnost. Země s největším pozitivním rozdílem mezi názory učitelů a názory široké veřejnosti jsou Peru, Indie, Uganda, Indonésie, Švýcarsko a (zejména) Panama. Existuje několik zemí, kde učitelé vnímají svůj vlastní status negativněji než široká veřejnost. Patří mezi ně Portugalsko, USA, Maďarsko, Španělsko, Francie a **Česká republika**.

Obecně lze říci, že ve většině zemí jsou představy učitelů o jejich postavení ve společnosti vyšší, než odpovídá názoru široké veřejnosti. Nicméně **Česká republika** patří mezi země, ve kterých je situace opačná – učitelé vnímají svoje postavení ve společnosti hůře, než jak vnímá jejich postavení samotná široká veřejnost.

3.5 Rozdíly ve vzdělávacích systémech

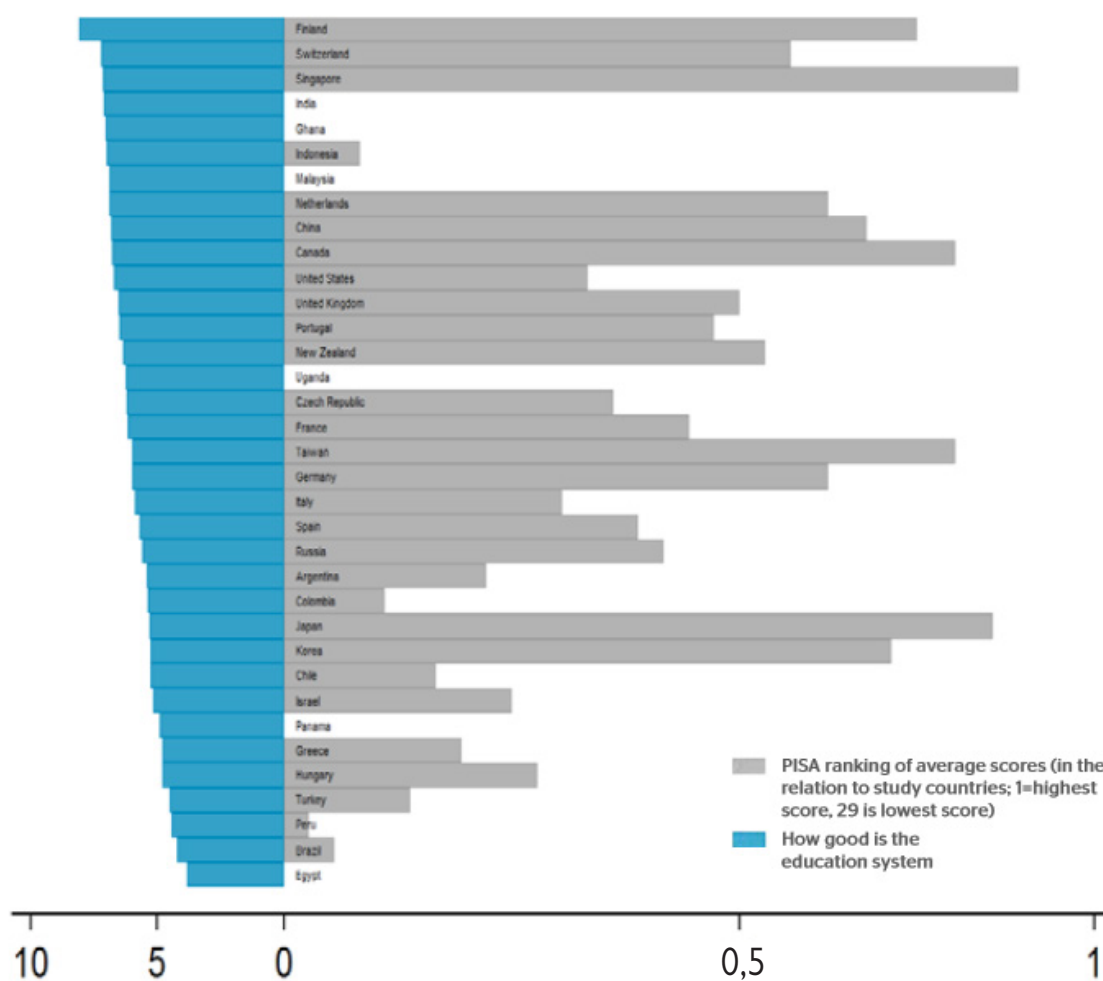
Vzdělávací systémy se v jednotlivých zemích velmi liší. Je těžké identifikovat míru, do jaké jsou výsledky v jednotlivých zemích ovlivněny odlišnostmi v jejich zdrojích, metodách výuky, rozdílné alokaci zdrojů, variabilitou v přípravě učitelů a kvalitě jejich profesního rozvoje. Otázkou je také, zda jednotlivé společnosti vnímají kvalitu a omezení svých vzdělávacích systémů realisticky. V následujících částech textu se autoři zprávy zabývají výše zmíněnými otázkami a zároveň se snaží poskytnout kontextové informace o tom, jak se vzdělávací systém v jednotlivých zemích liší a jak veřejnosti v daných zemích své vzdělávací systémy vnímají.

3.5.1 Vnímání kvality vzdělávacích systémů

V první řadě bylo zjišťováno, jaké představy mají společnosti v různých zemích o kvalitě svých vzdělávacích systémů. Respondenti byli požádáni, aby uvedli, do jaké míry si myslí, že vzdělávací systémy v jejich zemi dětem

poskytují dobré/špatné vzdělání. Přitom číslo „10“ znamenalo excelentní vzdělání a číslo „0“ velmi špatné vzdělání. Souhrnné informace o získaných datech jsou uvedeny v grafu 3.5.1. Za zajímavé lze považovat již prosté porovnání toho, jak veřejnosti různých zemí hodnotí kvalitu svých vzdělávacích systémů s tím, jakých výsledků tyto systémy dosahují z hlediska skóre v testech PISA. Z grafu vyplývá, že v některých zemích, ve kterých studenti dosahují vysokých skóre v testech PISA, zároveň respondenti považují svoje vzdělávací systémy za dobré. Konkrétně se jedná o země jako je Finsko, Švýcarsko a Singapur. Obdobně je tomu v zemích, ve kterých je skóre v testech PISA nízké, viz např. situace v Egyptě, Brazílii, Peru a Turecku. V těchto zemích mají respondenti tendenci hodnotit svoje vzdělávací systémy jako méně dobré. Je zajímavé, že jednotlivé země se velmi liší v míře, do jaké veřejnost považuje za úspěch či neúspěch výsledků studentů zodpovědné učitele.

Graf 3.5.1 Souvislost mezi názorem veřejnosti v různých zemích na to, jak dobrý je jejich vlastní vzdělávací systém a skóre PISA 2015



Zdroj: Global Teacher Status Index 2018

Klíčová zjištění

- Průměrné skóre, kterého vzdělávací systémy na základě hodnocení respondenty dosáhly je 5,9. Respondenti v sedmi zemích (Egypt, Brazílie, Peru, Turecko, Maďarsko, Řecko a Panama) hodnotili svůj vzdělávací systém známkou nižší než 5, což naznačuje, že jej vnímají jako sub-standardní.
- Z grafu je zároveň patrné, že nejpozitivněji byly respondenty hodnoceny vzdělávací systémy ve Finsku, Švýcarsku a Singapuru a naopak, nejnegativněji v Brazílii, Egyptu a Peru. To poskytuje důkazy o souvislosti mezi tím, které země v testech PISA dosahují dobré (a špatné) výsledky, a způsobem, jakým se utváří vnímání kvality vzdělávání veřejnosti.
- Finští respondenti věří svému vzdělávacímu systému více než respondenti v jakékoli jiné zemi. Výsledky šetření naznačují, že Finsko je vnímáno jako země s dobrým vzdělávacím systémem a učitelé v této zemi jsou pozitivně hodnoceni.

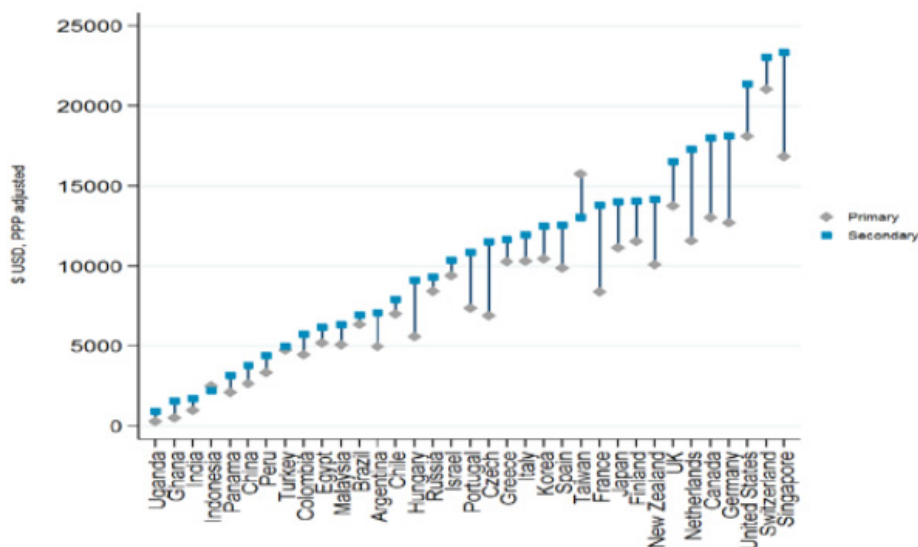
3.5.2 Žádoucí výdaje na vzdělávání

Jaké finanční zdroje by měly být vynaloženy na vzdělávání, a jak by tyto zdroje měly být rozděleny v rámci vzdělávacího systému? Pokládání těchto otázek je klíčové pro každou vládu, protože většina zemí usiluje o takovou vládu, která zajistí, aby proces přidělování zdrojů odpovídal potřebám a přáním jejich voličů. Málodky se však stává, že by voliči dostali šanci vyjádřit se k výdajům na konkrétní veřejnou službu, protože v průběhu volebních kampaní dostávají spíše všeobecné informace k veřejným výdajům jako celku než konkrétní informace o skutečných výdajích na konkrétní veřejnou službu.

V rámci šetření GTSI 2018 bylo zjišťováno, kolik by dle názoru respondentů měly jednotlivé národní vlády dedikovat na vzdělání, ale také to, kolik si respondenti myslí, že jejich stát v současné době na vzdělání vynakládá. Nicméně je potřeba upozornit, že věčným problémem výzkumů v dané oblasti je skutečnost, že při dotazech na to, kolik by se mělo vynakládat na veřejné služby, zpravidla respondenti odpovídají, že by uvítali, kdyby vlády na tyto služby vynakládaly víc veřejných zdrojů, což může být do jisté míry způsobeno tím, že respondenti nezbytně nezkoumají potenciální důsledky zvýšených vládních výdajů na výši daní. Druhým problémem je, že veřejnost zpravidla nemá příležitost sledovat kompromisy, které jednávání o vládních výdajích většinou doprovázejí. Všechny vlády totiž pracují s omezenými zdroji, což v praxi znamená, že pokud se více investuje do obrany, pak je k dispozici méně na zdravotnictví nebo školství, pokud ovšem nedojde k paralelnímu navýšení daní. Dalším problémem je skutečnost, že není zřejmé, jak by si veřejnost rozpočet určený na vzdělávání představovala konkrétně alokovat. Upřednostnila by navýšování počtu učitelů, snižování počtu tříd, více pomocného personálu, nebo dedikovala více finančních prostředků na počítače a lepší budovy?

Grafy 3.5.2 až 3.5.5 zobrazují, jakou částku by dle veřejnosti, respektive respondentů z řad široké veřejnosti, měly jednotlivé národní vlády vynakládat na vzdělávání na jednoho žáka za jeden školní rok, a to nejprve v přepočtu na paritu kupní síly v USD, viz graf 3.5.2. Z grafu 3.5.2 vyplývá, že země, ve kterých se veřejnost domnívá, že by na vzdělávání měly být vynakládány vysoké částky (Singapur, Švýcarsko, USA a Německo),

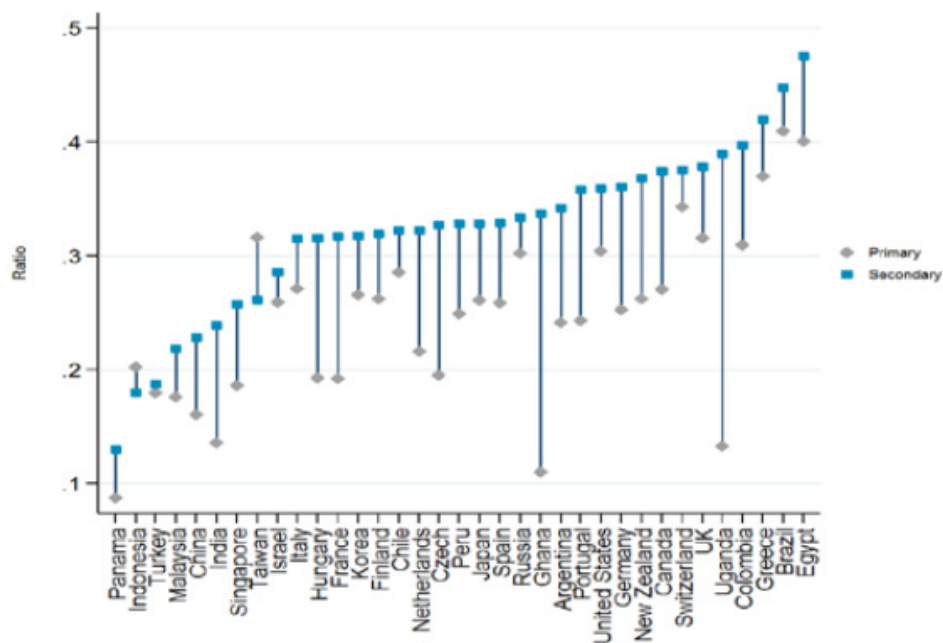
26 Přepočteno na paritu kupní síly (PPP) v USD.

Graf 3.5.2 Jaké zdroje by se dle názoru široké veřejnosti měly dedikovat na primární a sekundární vzdělávání. Dle jednotlivých zemí²⁶

Zdroj: Global Teacher Status Index 2018

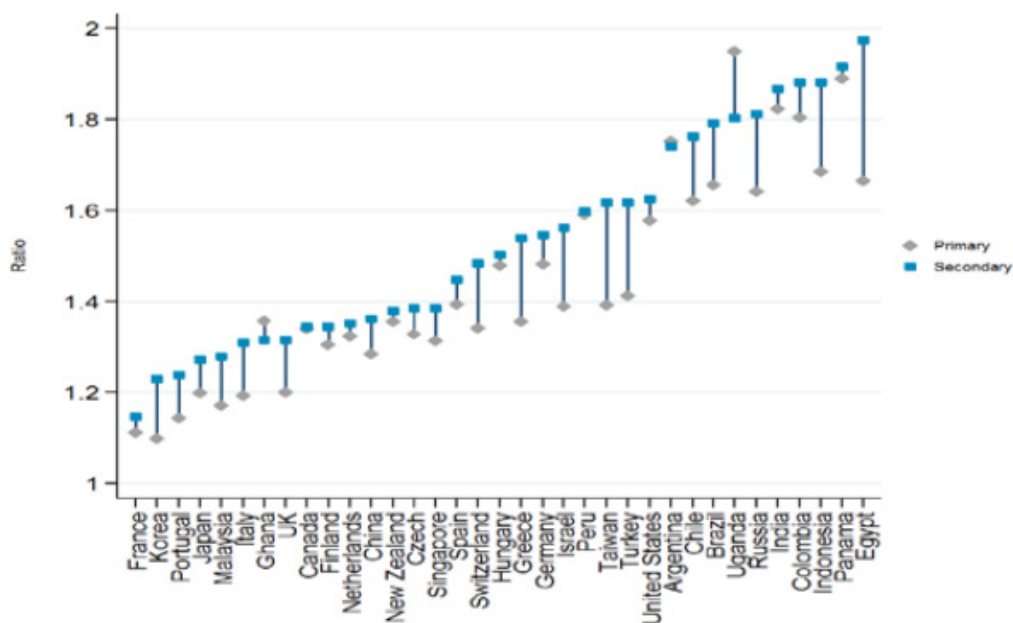
zároveň na vzdělávání vyšší částky opravdu dedikují. Naproti tomu graf 3.5.3 zobrazuje veřejnosti požadované výdaje na jednoho žáka v primárním a sekundárním vzdělání relativním způsobem, konkrétně v poměru k HDP na obyvatele. Z grafu vyplývá, že nejvyšší míru relativních výdajů na vzdělávání si přeje vynaložit veřejnost v Egyptě. Přestože i veřejnosti některých bohatých zemí (např. Švýcarsko a Kanada) si přejí na vzdělávání vynakládat relativně vysoké zdroje, nenacházejí se ve skupině zemí s nejvyššími relativními náklady na vzdělávání. Graf 3.4.4 ukazuje poměr mezi částkou, kterou by si respondenti představovali jako výdaje na vzdělání jednoho žáka a skutečnými výdaji na vzdělání v jednotlivých zemích. Ve všech zemích je toto číslo vyšší jen 1, což znamená, že respondenti mají tendenci „dávat na vzdělávání“ víc, než se na něj ve skutečnosti vynakládá. Mezi zeměmi jsou ovšem velké rozdíly. Největší je zmiňovaný podíl v relativně chudých zemích typu Egypt, Panama, Indonésie (ale překvapivě také v Rusku), kde by respondenti dávali na vzdělání žáka téměř dvojnásobek toho, co je na vzdělávání ve skutečnosti vynakládáno. Naopak v některých z bohatých zemí (např. Francie, Korea či Japonsko) se představy respondentů o tom, co by se mělo dávat na vzdělávání od skutečných výdajů odlišuje jenom o 15–30 procent. Alternativním měřítkem k posouzení výdajových preferencí veřejnosti je vyjádření požadovaných výdajů na vzdělávání jednoho žáka v relaci k platům učitelů (3.4.5). Země, v nichž jsou ochotni v tomto ohledu utrácet za vzdělávání žáka v relaci k platu učitele nejvíce, jsou Rusko a Egypt. Následují Argentina, **Česká republika** a Maďarsko a za nimi Velká Británie, USA a Izrael. Ne všechny tyto země mají vysoké HDP, ale občané těchto zemí si přejí na vzdělávání vynakládat relativně vysoké výdaje na vzdělávání jednoho žáka, v extrémním případě (Rusko) dokonce vyšší částku, než je částka na plat jednoho učitele. Opačná je v tomto ohledu situace v Indii, Indonésii, Panamě, Ghaně a Ugandě, kde respondenti navrhují vzhledem k platu učitele výdaje na vzdělávání žáka nejnižší.

Graf 3.5.3 Velikost částky, o které si široká veřejnost myslí, že by měla být vynakládána na vzdělávání, v poměru k HDP na obyvatele. Dle jednotlivých zemí.



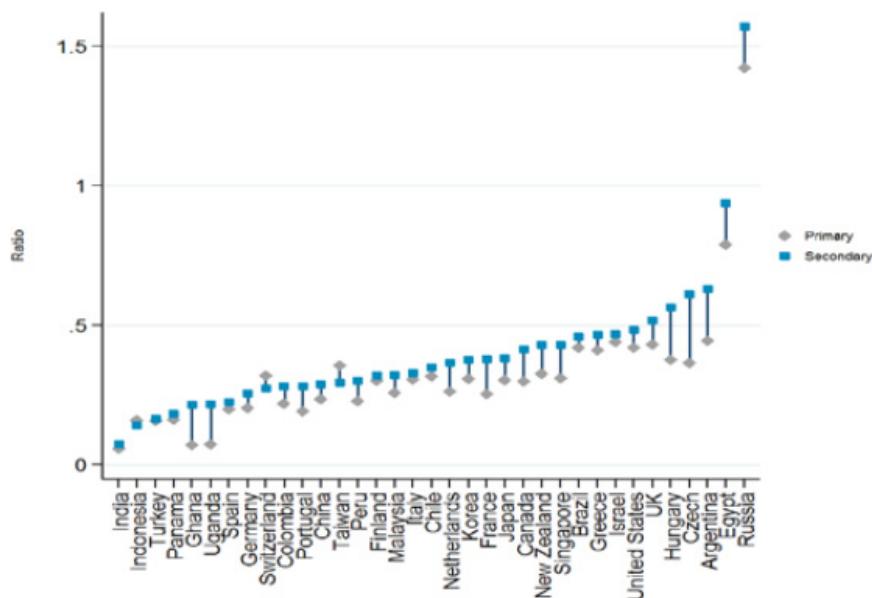
Zdroj: Global Teacher Status Index 2018

Graf 3.5.4 Velikost částky, o které si široká veřejnost myslí, že by měla být vynakládána na vzdělávání, v poměru k tomu, co se v jednotlivých zemích na vzdělávání skutečně vynakládá. Dle jednotlivých zemí.



Zdroj: Global Teacher Status Index 2018

Graf 3.5.5 Velikost částky, o které si široká veřejnost myslí, že by měla být vynakládána na vzdělávání, v poměru k částce vynakládané na platy učitelů. Dle jednotlivých zemí.



Zdroj: Global Teacher Status Index 2018

3.6 Klíčové vztahy a politické důsledky

Pravděpodobně nejdůležitější otázkou ohledně statusu učitelů je skutečnost, zda je opravdu tak důležitý, že stojí za to, aby se tvůrci politik pokoušeli o jeho zlepšení?

Tato kapitola zkoumá tyto možné klíčové vztahy:

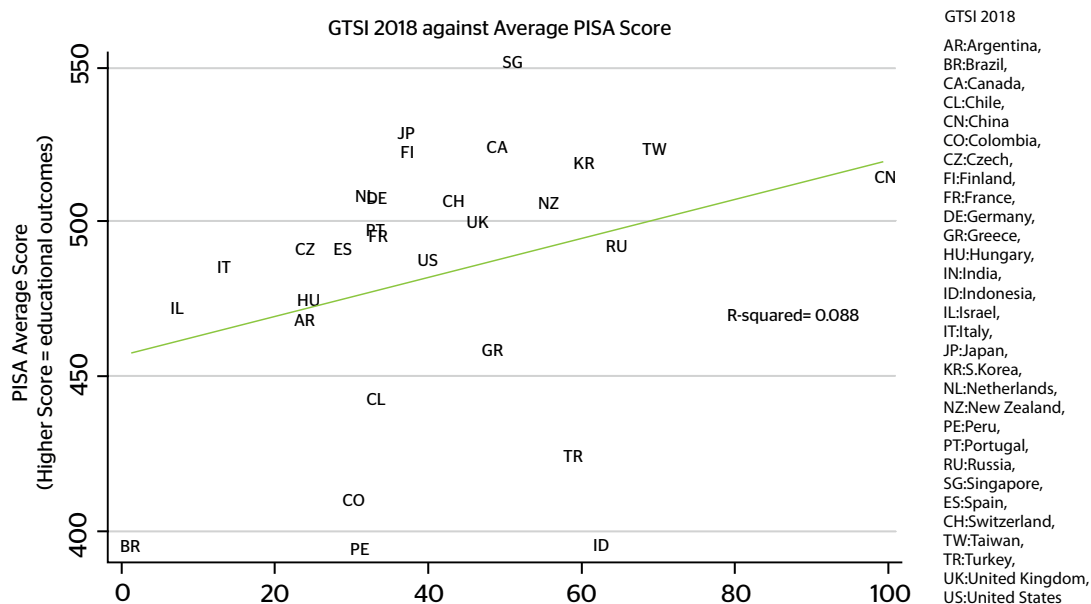
- GTSI 2018 a dosažené výsledky studentů (měřeno prostřednictvím skóre v testech PISA);
- GTSI 2018 a výše platů učitelů.

Zároveň se v této kapitole autoři snaží potvrdit dříve nalezený vztah mezi platy učitelů a skóre PISA (viz Dolton, Marcenaro, 2012).

3.6.1 Vztah mezi GTSI a skóre v testech PISA

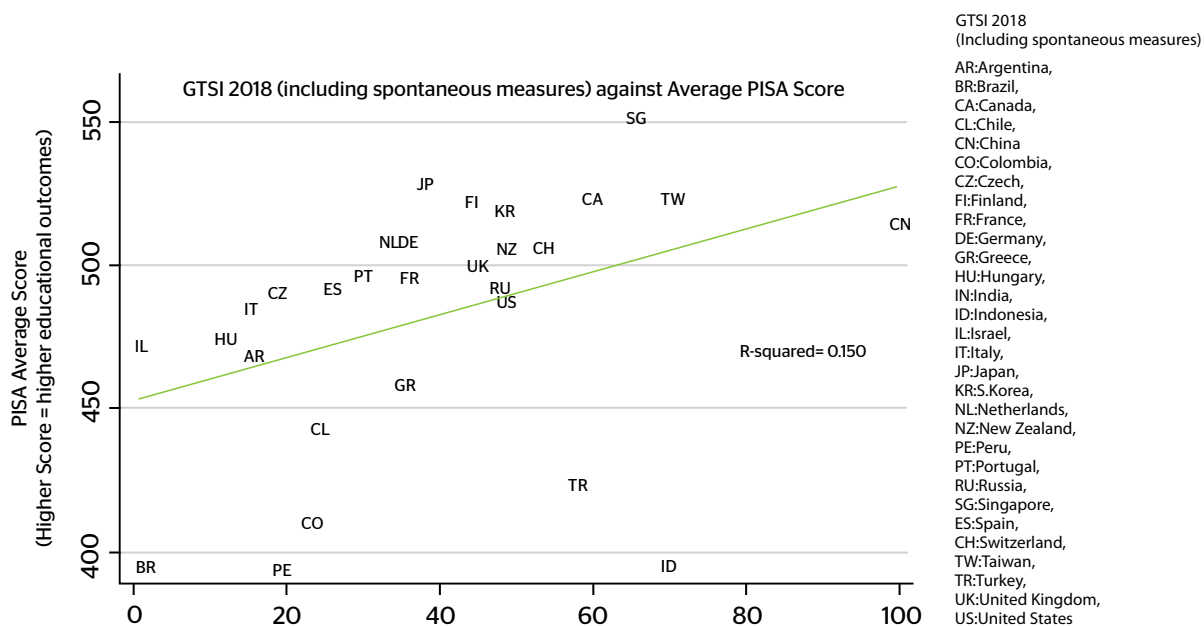
Graf 3.6.1 zobrazuje původní skóre GTSI 2018 (bez spontánních odpovědí) pro každou zemi a její průměrné skóre v testech PISA za rok 2015. Z grafu je patrná mírná pozitivní korelace mezi statutem učitele (měřeno prostřednictvím GTSI 2018) a skóre v testech PISA 2015.

Graf 3.6.1 Bodový graf zachycující vztah mezi GTSI 2018 a skóre v testech PISA 2015. Dle jednotlivých zemí



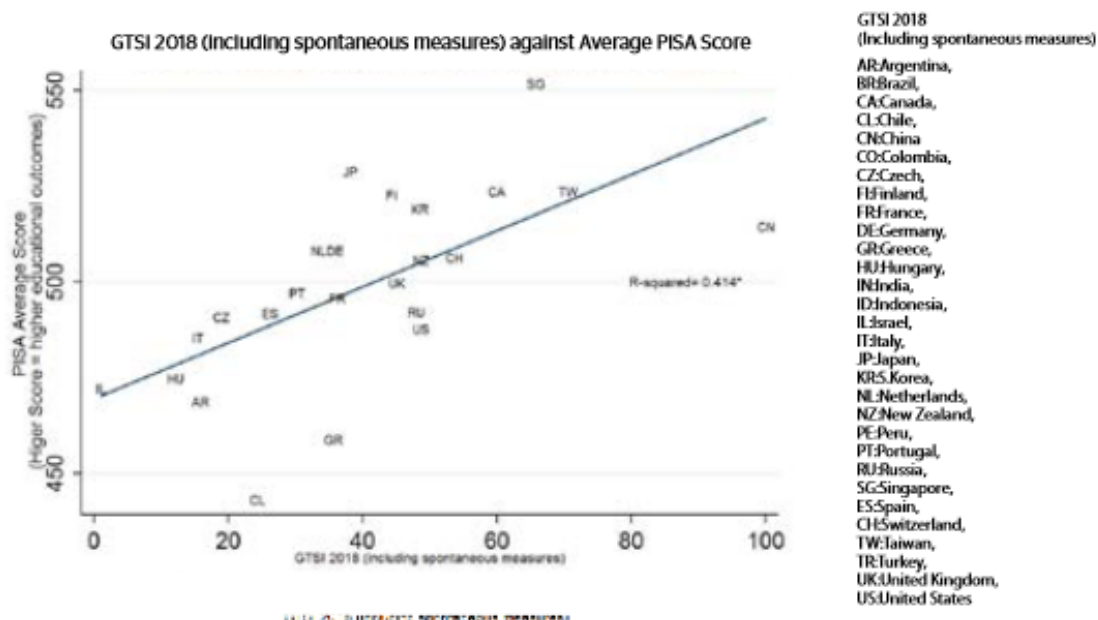
Zdroj: Global Teacher Status Index 2018

Graf 3.6.2a Bodový graf zachycující vztah mezi GTSI 2018 (včetně spontánních odpovědí) a skóre v testech PISA 2015. Dle jednotlivých zemí.



Zdroj: Global Teacher Status Index 2018

Graf 3.6.2b Bodový graf zachycující vztah mezi GTSI 2018 (včetně spontánních odpovědí) a skóre v testech PISA za rok 2015. Dle jednotlivých zemí bez odlehlých hodnot.



Zdroj: Global Teacher Status Index 2018

Graf 3.6.2a zobrazuje stejná data, ale nahrazuje původní skóre GTSI 2018 pro každou zemi skórem GTSI 2018, které má v sobě zakomponovaná data ze spontánních/implicitních měření statusu učitele (GTSI 2018 + spontánní odpovědi). Graf ukazuje, že zahrnutí spontánních měření výrazně zlepšuje korelaci mezi statutem učitele a skóre v testech PISA 2015.

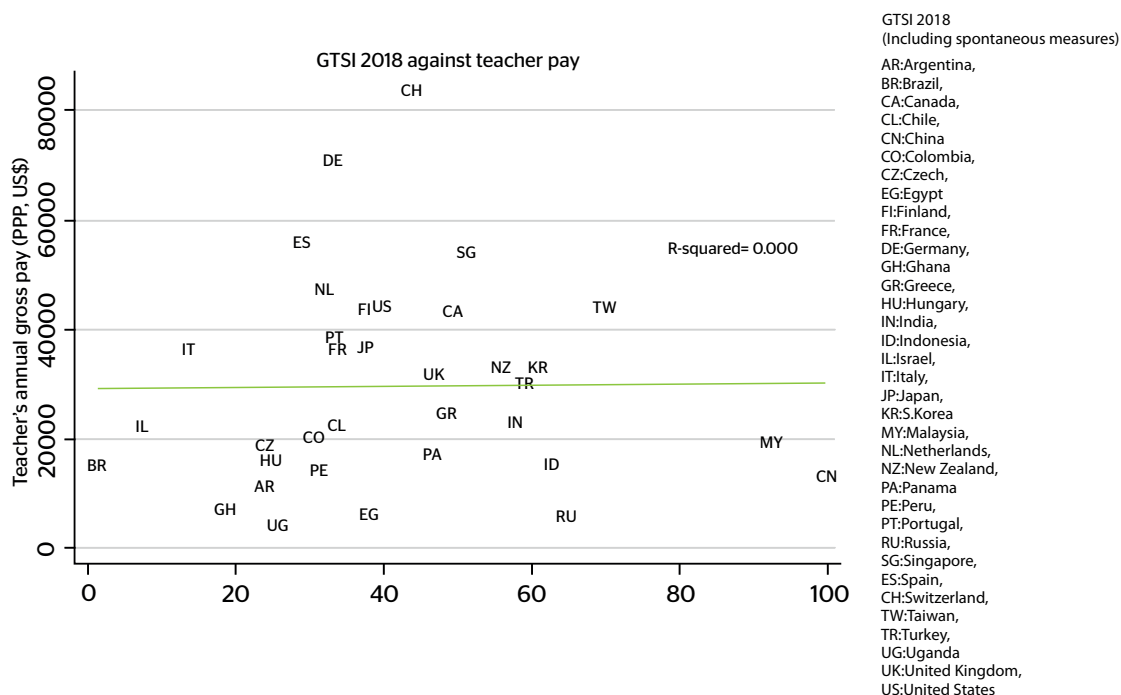
V obou výše zmíněných grafech (3.6.1 i 3.6.2a) jsou patrné tytéž odlehlé země, jmenovitě se jedná o Brazílii, Peru, Kolumbii, Tchaj-wan a Indii. Vyloučení těchto zemí poskytuje ještě jasnější vztah mezi skóre v testech PISA 2015 a GTSI 2018 + spontánní odpovědi, jak ukazuje obrázek 3.5.2b.

3.6.2 Vztah mezi GTSI 2018 a platy učitelů

Graf 3.6.3 ukazuje pro každou účastnickou zemi vztah mezi hodnotami Indexu GTSI a skutečnými průměrnými platy učitelů. Zdá se, že mezi statutem učitelů a průměrnými aktuálními platy učitelů není vůbec žádná korelace, jsou-li pro každou zemi použity informace o platech učitelů uvedené ve zprávě OECD, které jsou přepočteny na paritu kupní síly v USD.

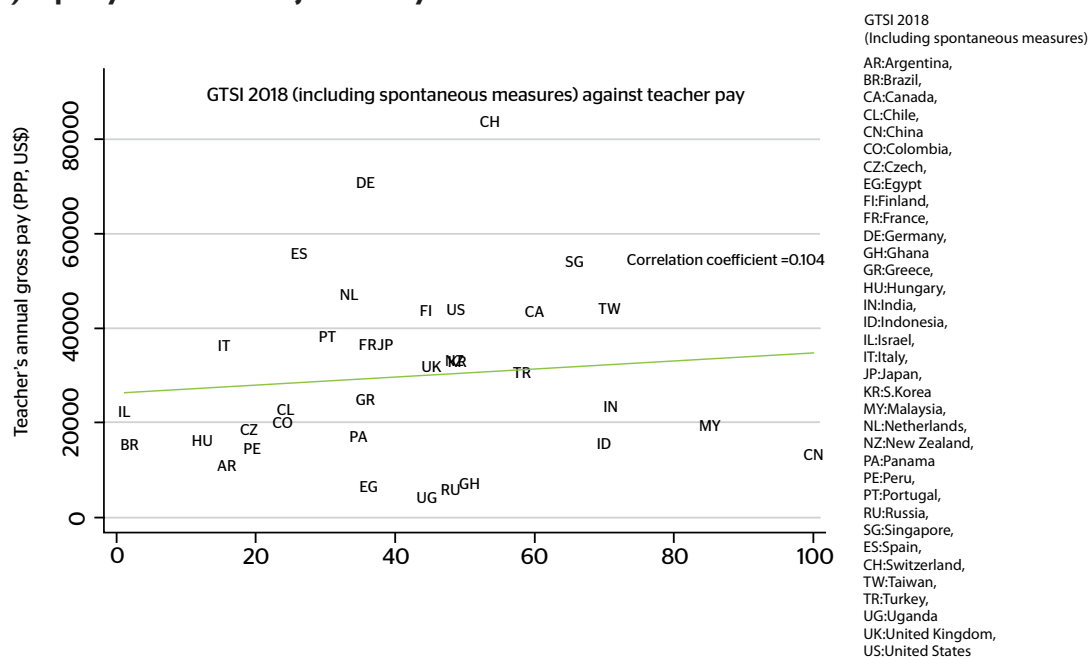
Graf 3.6.4 zobrazuje stejná data, pouze nahrazuje původní skóre GTSI 2018 za skóre GTSI 2018, ve kterém jsou již zakomponovaná data získaná prostřednictvím spontánních odpovědí respondentů. Graf ukazuje, že zahrnutím

Graf 3.6.3 Bodový graf zachycující vztah mezi GTSI 2018 a průměrnými platy učitelů. Dle jednotlivých zemí.



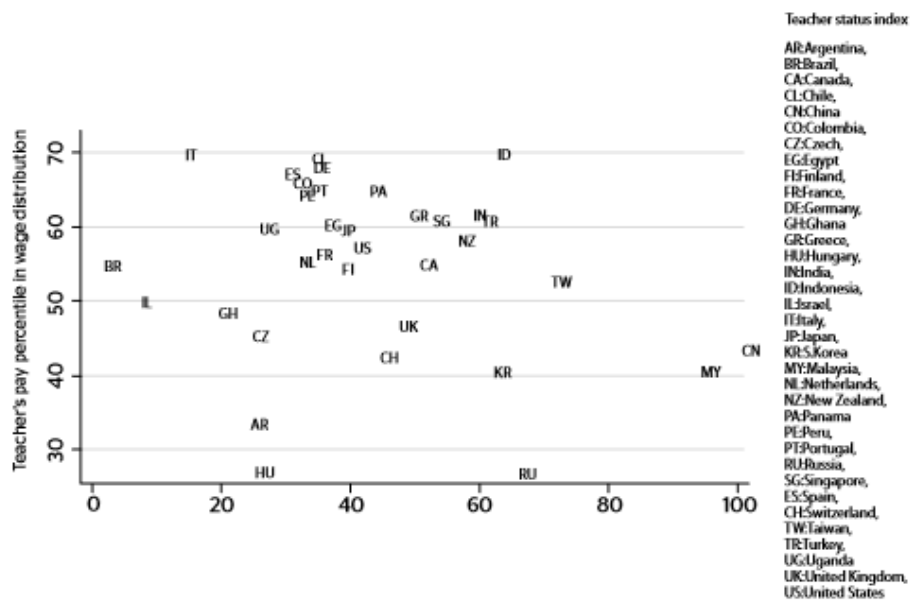
Zdroj: Global Teacher Status Index 2018

Graf 3.6.4 Bodový graf zachycující vztah mezi GTSI 2018 (po zakomponování spontánních odpovědí) a platy učitelů. Dle jednotlivých zemí.



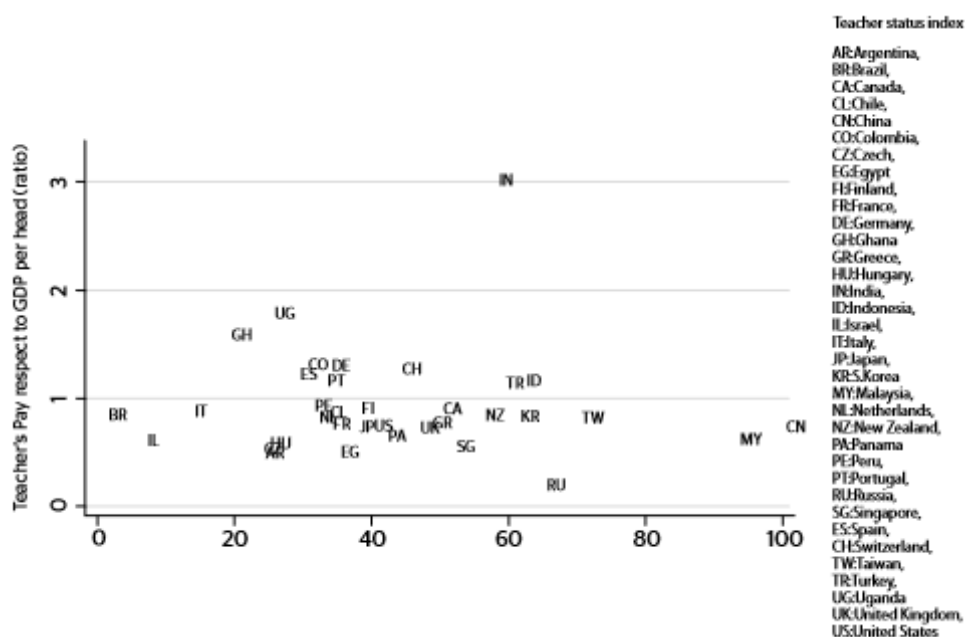
Zdroj: Global Teacher Status Index 2018

Graf 3.6.5 Bodový graf zachycující vztah mezi GTSI 2018 a relativní pozice platu učitele v mzdové distribuci v dané zemi (vyjádřené percentilem)



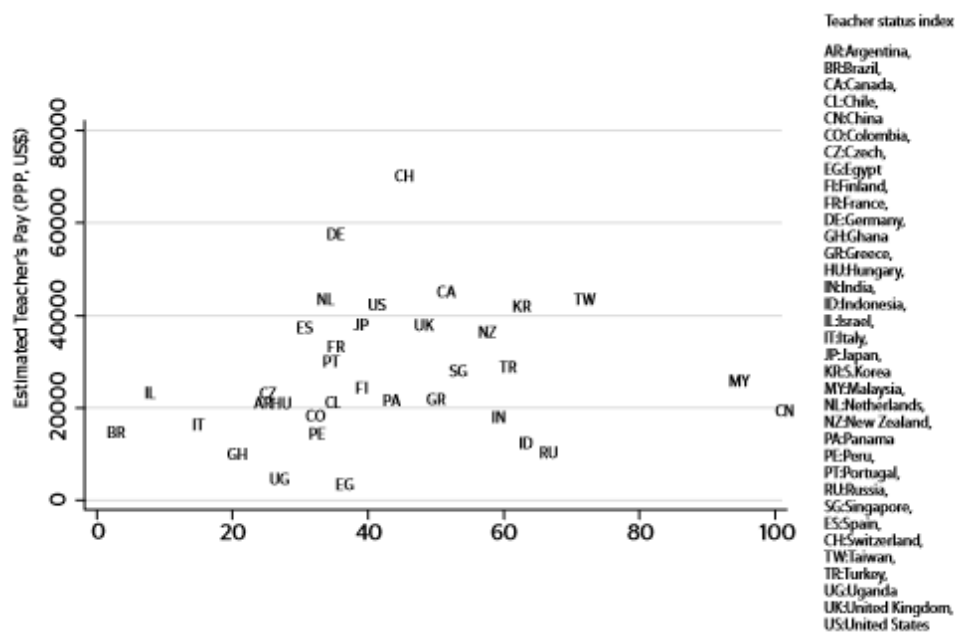
Zdroj: Global Teacher Status Index 2018

Graf 3.6.6 Bodový graf zachycující vztah mezi GTSI 2018 a platy učitelů v poměru k HDP na obyvatele. Dle jednotlivých zemí.



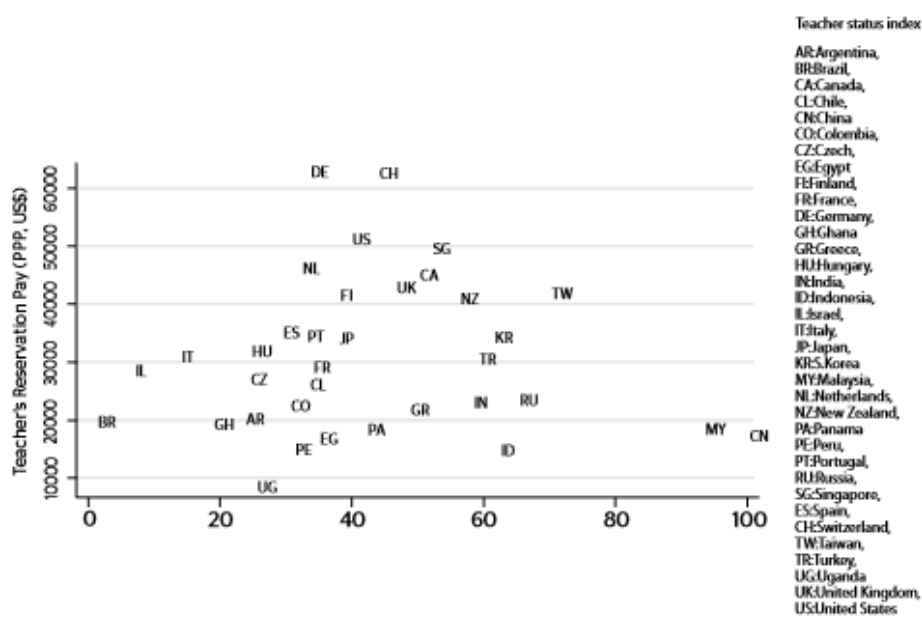
Zdroj: Global Teacher Status Index 2018

Graf 3.6.7 Bodový graf zachycující vztah mezi GTSI 2018 a odhadovanému průměrnému platu učitelů. Dle jednotlivých zemí.



Zdroj: Global Teacher Status Index 2018

Graf 3.6.8 Bodový graf zachycující vztah mezi GTSI 2018 a „rezervačního platu“ učitelů. Dle jednotlivých zemí.



Zdroj: Global Teacher Status Index 2018

spontánních odpovědí se významně zlepšuje korelace mezi statusem učitelů a platy učitelů. Nicméně vztah stále zůstává slabý.

Podobně grafy 3.6.5 až 3.6.8, které zkoumají vztah mezi různými dimenzemi odměňování učitelů a jejich statusem, nevykazují žádnou korelaci, což naznačuje, že status učitelů není ve sledovaných zemích hybnou silou odměňování. Jedním z důležitých vysvětlení tohoto jevu je, že se na tento vztah díváme na úrovni souhrnných zemí. Souvislost může být slabá, protože GTSI 2018 bylo vytvořeno agregací 41 000 odpovědí. Naproti tomu jsou platy učitelů v každé zemi určovány specifickými silami dané země, které jsou utvářeny různými vzdělávacími systémy, vládními a fiskálními omezeními, vzdělávacími institucemi a bohatstvím země.

3.6.3 Vztah mezi platy učitelů a skóre v testech PISA

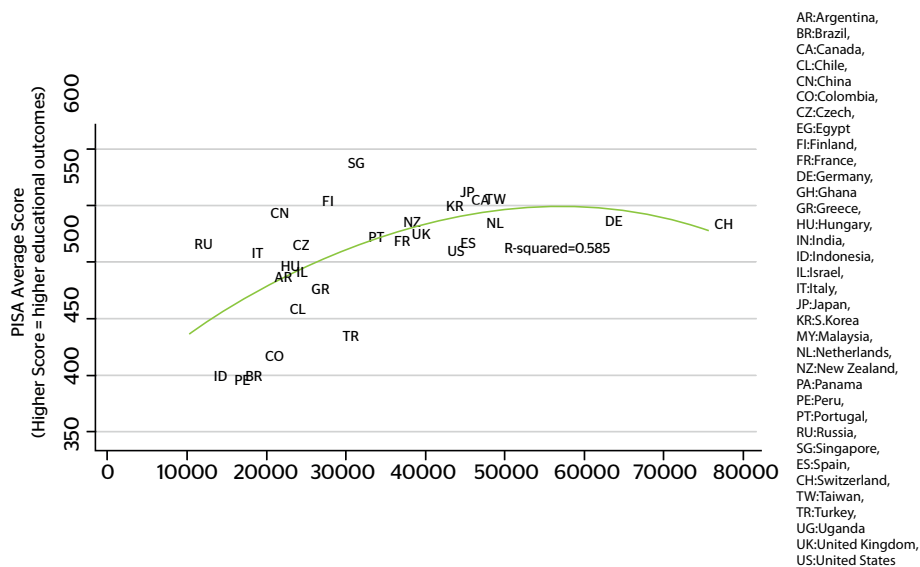
Předchozí výzkum realizovaný Doltonem a Marcenarem (2011) naznačuje, že kvalita učitelů – považovaná za klíčový prediktor akademických výsledků studentů, bude pravděpodobně vyšší, budou-li v relativním měřítku placeni více. V souladu s touto domněnkou autoři zprávy předpokládají, že by **platy učitelů měly korelovat s výsledky studentů**. Aby ověřili, do jaké míry jejich data podporují tuto hypotézu, zjišťovali korelaci průměrného skóre v testech PISA pro každou z participujících zemí (v absolutním i relativním vyjádření) s odhadovaným aktuálním platem, viz grafy 3.6.9 a 3.6.10. Oba grafy naznačují, že **existuje významný nelineární vztah mezi odhadovanými platy učitelů a výkonem studentů, což znamená, že v případě překročení určité úrovně platu je tento vztah méně strmý**.

Je zajímavé, že když byly nahrazeny odhadované platy učitelů skutečnými platy a vnímanými spravedlivými platy a použit model pracující s nelineárními vztahy, model vysvětlil 47 procent, respektive 48 procent variability ve výsledcích studentů, což není daleko od 58,5 procent získaných při respondenty odhadovaném aktuálním platu. A co víc, procento vysvětlené variability průměrných skóre PISA předpovězené z odhadovaných aktuálních platů se zvyšuje až na 65 procent, když se snažíme vysvětlit percentilové postavení průměrných skóre PISA každé země v rámci celkového rozdělení (graf 3.6.10). Čím vyšší je tedy plat učitelů v zemi, tím lepší jsou výsledky studentů.

Kromě odhadovaného platu učitele ukazuje graf 3.6.11 skutečný plat učitelů korelovaný se skóre v testech PISA a graf 3.6.12 představuje skutečný plat učitelů (zde i v celém textu) korelovaný s percentilovou pozicí v testech PISA. **Byl nalezen nelineární vztah mezi skutečným platem učitelů a výkonem studentů, což potvrzuje, že vyšší platy učitelů souvisí s lepšími výsledky studentů.**

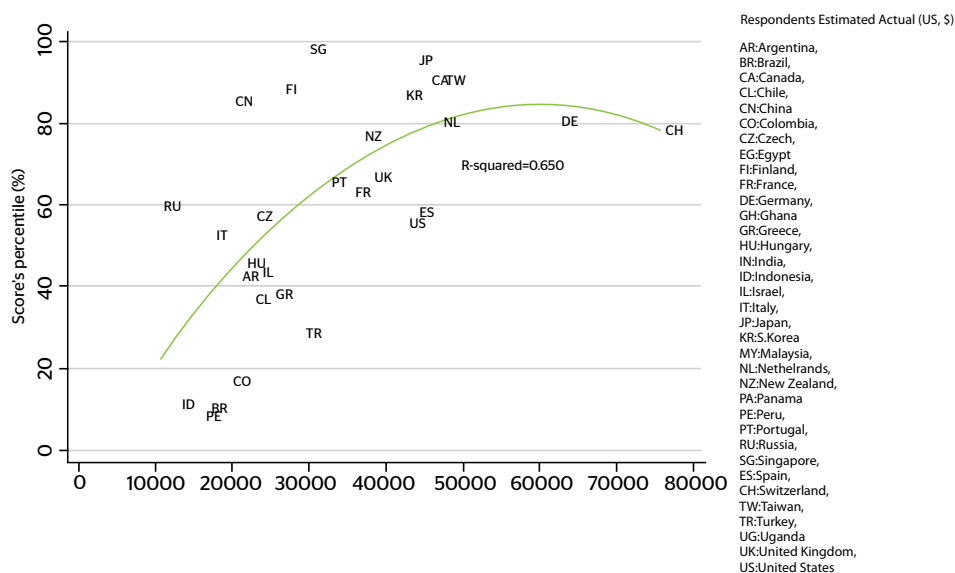
Graf 3.6.11 ukazuje pozitivní vztah mezi skutečným platem učitele a výsledky studentů a naznačuje, že vztah by mohl být nelineární. Nicméně je zřejmé, že existují země představující outliery, jako je např. Čína a Rusko, ve kterých jsou výsledky studentů dobré, i když učitelé mají nízké platy. Země jako Švýcarsko a Německo si ovšem vedou v testech PISA dobře, a zároveň mají velmi vysoké platy učitelů. Tyto závěry jsou objasněny

Graf 3.6.9 Bodový graf zachycující vztah mezi respondenty odhadovaným platem učitelů a skóre v testech PISA z roku 2015. Dle jednotlivých zemí.



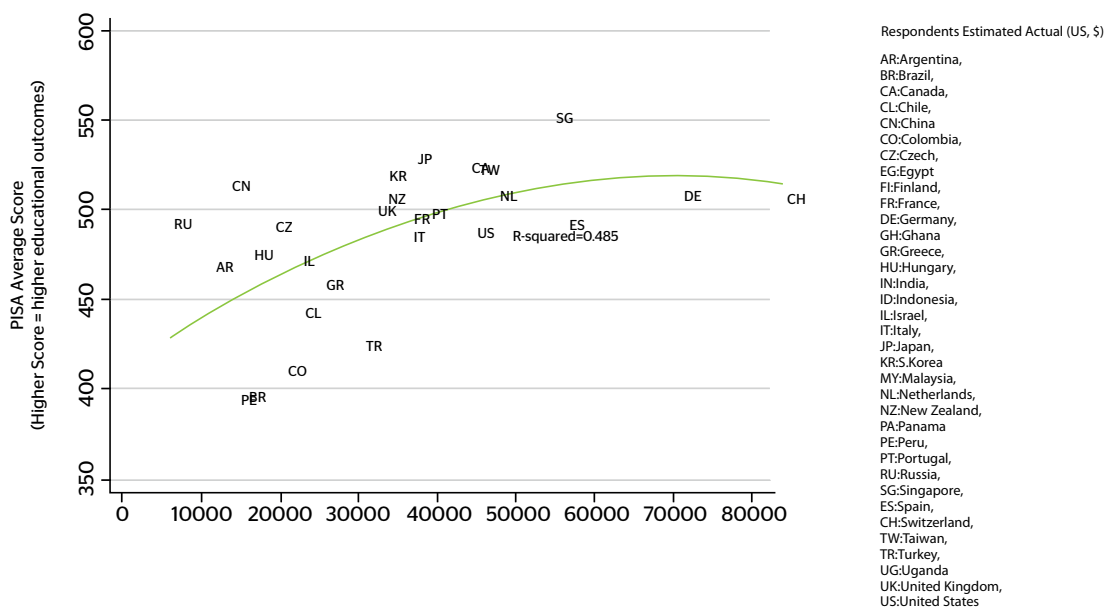
Zdroj: Global Teacher Status Index 2018

Graf 3.6.10 Korelace mezi respondenty odhadovaným platem učitelů s percentilovou pozicí každé země ve výsledcích v testech PISA za rok 2015



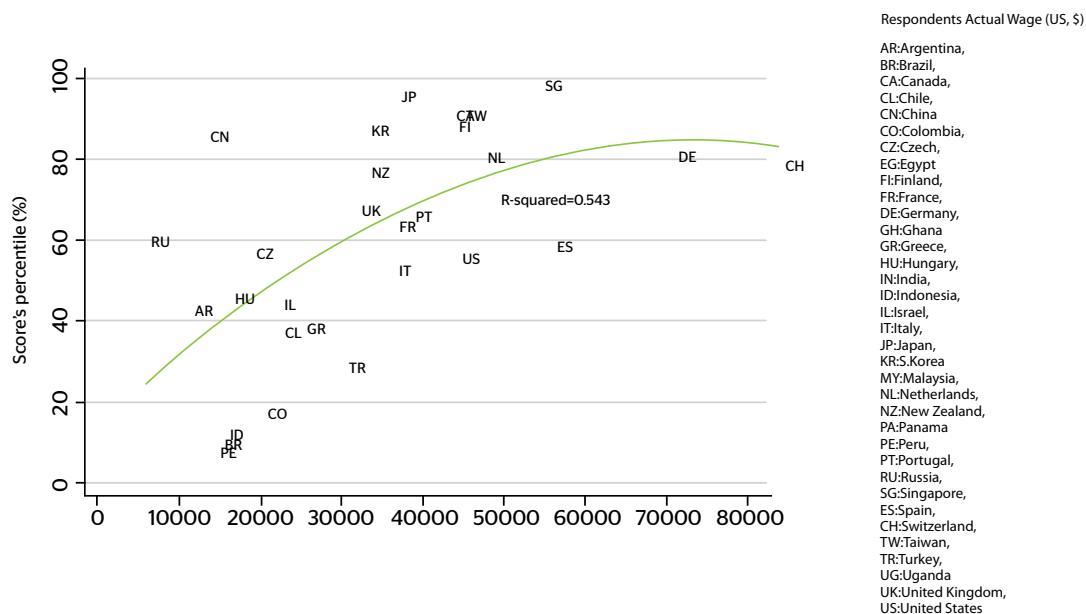
Zdroj: Global Teacher Status Index 2018

Graf 3.6.11 Korelace skutečného platu učitelů a skóre v testech PISA za rok 2015



Zdroj: Global Teacher Status Index 2018

Graf 3.6.12 Korelace skutečného platu učitelů s percentilovou pozicí každé země v distribuci skóre v testech PISA za rok 2015



Zdroj: Global Teacher Status Index 2018

zkoumáním výsledků regrese v tabulce 3.6.I. V tabulce jsou uvedeny regresní koeficienty zachycující vztahy mezi průměrným skóre v testech PISA, skutečným platem učitelů a GTSI. Výsledky ukazují, že vztah mezi skóre v testech PISA a platy učitelů je poměrně robustní a zesílí, pokud je odhadován nelineárně. Z těchto výsledků vyplývá, že existují dobré důkazy, že **vyšší platy učitelů pozitivně souvisí s vyššími průměrnými skóre v testech PISA**. Zdá se také, že **existuje jasný vztah mezi skóre GTSI 2018 a PISA**. To je zřejmé z výsledků vícenásobné regrese uvedené ve sloupci (2) (v lineárním vyjádření) a sloupci (3) (nelineárním vyjádření) tabulky 3.6.I. Z uvedeného vyplývá, že jsou GTSI 2018 i platy pozitivně statisticky významné při určování skóre v testech PISA, i když platy jsou v tomto vztahu zjevně podstatně důležitější než GTSI 2018. Jinými slovy, ačkoli se skóre GTSI 2018 a PISA nezdá být pozitivně spojeno, když je považováno za jednoduchý dvourozměrný vztah, je pravda, že GTSI 2018 se skutečně stává významným pozitivním determinanem skóre PISA, pokud je uvažováno ve spojení s platy učitelů. Můžeme tedy dojít k závěru, že **jak platy učitelů, tak status učitele významně přispívají k určování výkonu studentů a jejich variací v jednotlivých zemích**.

Tabulka 3.6.I Základní parametry regresních modelů vysvětlujících průměrné skóre v testech PISA

	(1)	(2)	(3)
Actual Wage	0.00128***	0.00128***	
	(3.34)	(3.53)	
GTSI 2018 Index		0.647*	
		(2.00)	
log GTSI 2018 Index			16.90**
			(2.15)
log Actual Wage			33.66***
			(3.01)
Constant	439.7***	413.4***	77.94
	(30.39)	(21.74)	(0.68)
N	29	29	29
R ²	0.293	0.387	0.381

t statistics in parentheses

* p < 0.10, ** p < 0.05, *** p < 0.01

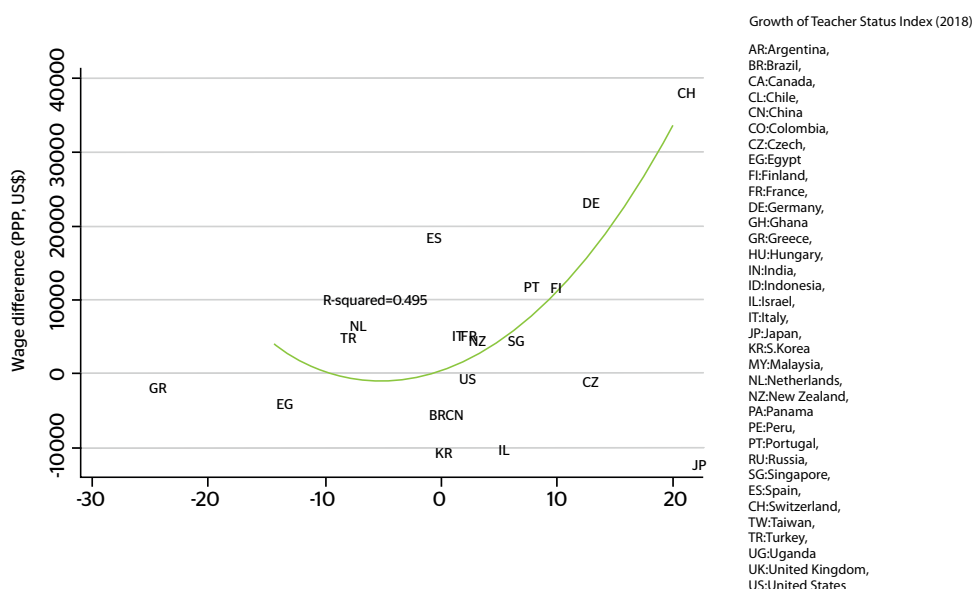
Zdroj: Global Teacher Status Index 2018

3.6.4 Porozumění klíčovým vztahům mezi statutem, platem a výsledky studentů

Tato zpráva zkoumá dvě podstatné potenciální souvislosti, a to souvislost mezi statutem učitele a platem učitele a mezi statutem učitele a výsledky studentů (měřené výkonem v mezinárodních testech).

Výzkum prokázal, že ve vnímání veřejnosti existuje pro jednotlivá povolání jasná souvislost mezi sociálním statutem a platem. Pro většinu povolání platí, že vyšší status povolání je spojen s představou veřejnosti o vyšším finančním ohodnocení daného povolání. Učitelství bylo v porovnání s jedenácti obdobnými profesemi ve většině zemí vnímáno jako povolání s nižším sociálním postavením a zároveň nižším platem.

Graf 3.6.13 Změny v GTSI mezi roky 2013 a 2018 a jejich souvislost s růstem platů učitelů v tomto období. Dle jednotlivých zemí



Zdroj: Global Teacher Status Index 2018

Nebyla ovšem nalezena téměř žádná souvislost mezi sociálním statutem učitelů (měřeno GTSI 2018) a skutečnými platy učitelů. Ačkoliv platy a sociální status v myslích mnoha lidí korelují a zvýšení platů pravděpodobně povede ke zvýšení statusu, neexistuje žádná vazba mezi platy, které se země rozhodnou platit učitelům, a postavením, které učitelé mají v očích veřejnosti v dané zemi. Je tomu tak proto, že na úrovni země je plat učitelů stanoven kombinací faktorů včetně relativního bohatství země, vyjednávací síly vlády, relativní atraktivity učitelské profese a mnoha dalších faktorů. Zpráva dochází k závěru, že ačkoli zvýšení platu pravděpodobně zlepší status učitelů, je možné, aby se učitelství stalo vysoce respektovanou profesí s vysokým sociálním statutem, a to aniž by byl relativní plat učitelů vysoký. Nejvhodnější analogií profesí

učitele je v tomto ohledu profese zdravotní sestry, které mají ve většině zemí ještě nižší plat než učitelé, ale těší se ve společnosti velké úctě.

Zpráva zároveň zkoumala souvislost mezi postavením učitelů a výkonem studentů. GTSI 2013 ukázal možnou souvislost mezi statusem učitelů a výkonem studentů. Nová data získaná v roce 2018 tento vztah znovu potvrzují. To znamená, že zvýšení statusu učitelů v zemi je jasným motorem (společně s vyšším platem) lepšího výkonu studentů (měřeno výsledky 15letých studentů v testech PISA). Tato zpráva dále ukazuje, že v případě, že bereme v úvahu navíc spontánní/implicitní postoje respondentů, je identifikovaný vztah ještě silnější. Země s vysokým statusem učitelů, jako je Čína, Tchaj-wan a Singapur, mají lepší výsledky studentů než země s nízkým statusem učitelů, jako je Brazílie a Izrael.

Při hledání vysvětlení vztahu mezi platem a postavením se autoři zprávy snažili prozkoumat možný mechanismus změny. Zpráva jasně ukazuje korelaci mezi změnou statusu učitelů a změnou výše platu učitelů, viz obrázek 3.6.13. V zemích, ve kterých se relativní plat učitelů mezi roky 2013 a 2018 zvýšil, pravděpodobně vzroste i relativní status učitelů, a naopak. **To naznačuje, že jedním z možných mechanismů pro změnu statusu je změna relativního platu v rámci země.**

3.6.5 Závěr

Jak uvádí autoři zprávy, povaha tohoto výzkumu byla tak rozsáhlá a zkoumané země tak různorodé, že jakákoli jednoduchá zobecnění by byla nevhodná. Je však možné upozornit na některá robustní zjištění a závěry, které by bylo potřeba tvůrcům politik zdůraznit.

Je zřejmé, že profesní status učitelů není snadné v čase změnit. Při porovnávání hodnot Indexu GTSI 2013 a GTSI 2018 nebylo identifikováno mnoho zemí, jejichž pořadí by se za dané sledované pětileté období výrazně změnilo.

V komparaci s jinými obdobnými povoláními nemají učitelé ve společnosti příliš vysoké společenské postavení. Část jejich nízkého sociálního statusu nepochybně souvisí s tím, že jsou ve většině zemí hůře placeni. Přitom ředitelům je přiznáván větší respekt než učitelům v sekundárním vzdělávání, kterým je naopak přiznáván větší respekt než učitelům v primárním vzdělávání.

Obecně platí, že je-li práce vysoce finančně odměňována, je také velmi pravděpodobné, že bude jednat o práci, které je přiznáván vysoký společenský respekt. Nicméně skutečný plat učitelů a průměrné skóre statusu (měřeno prostřednictvím GTSI) na úrovni jednotlivých zemí spolu nekorelují. To ovšem neznamená, že v rámci jednotlivých zemí neexistuje souvislost mezi respektem k učitelské profesi a platem učitelů.

Zdá se, že kulturní faktory hrají obrovskou roli v relativním postavení učitelů v různých zemích. V Číně, Rusku a Malajsii jsou učitelé považováni za profesi, která je svým statusem nejpodobnější lékařům. Nicméně není konkrétně jasné, které z kulturních aspektů jsou hnací silou těchto výsledků.

Celkově lze deklarovat, že učitelé nedostávají plat, o kterém se veřejnost domnívá, že by si zasloužili. Zároveň bylo zjištěno, že veřejnost systematicky podceňuje skutečnou pracovní dobu učitelů.

Data dále naznačují, že existuje jasný a systematický vztah mezi tím, kolik je učitel v dané zemi placen, a výsledky studentů v testech PISA. O něco slabší, ale přesto jednoznačný, je také vztah mezi GTSI 2018 a výsledky studentů v testech PISA. Vztah je nejjasnější, když se vezme v úvahu jak vliv platů učitelů, tak i postavení učitelů ve společnosti na výsledky studentů. Je evidentní, že **vyšší platy učitelů v relativním vyjádření vedou k lepšímu výkonu studentů, a to pravděpodobně proto, že fungují jako nástroj k získávání schopnějších absolventů do profese. Zpráva tedy doporučuje, aby vlády hledaly cesty jak zlepšit postavení učitelů ve společnosti a zvýšit platy učitelů, aby tím podpořily studijní výsledky svých žáků a studentů.**

Závěrem lze říci, že tento výzkum kopíruje a rozšiřuje šetření realizované v roce 2013, které ukázalo, že je status učitele nezbytným ukazatelem pro vlády na celém světě. Přitom vysoké sociální postavení učitelů není jen hezké mít, ale je to něco, co může přímo přispět ke zlepšení výsledků žáků a studentů, protože se očekává, že vyšší postavení učitelé profese společně s vyššími platy do profese přitáhne efektivnější jedince. I když je status v některých zemích již vysoký, v mnoha jiných zůstává učitelství profesí na střední úrovni na statusovém žebříčku.

Klíčová zjištění

- Mezi statusem učitele a skórem PISA existuje jasný pozitivní vztah. Země s vysokým statusem učitele, jako je Čína, Tchaj-wan a Singapur, mají podle měření PISA lepší výsledky studentů v porovnání se zeměmi s nízkým statusem učitele, jako je tomu např. Brazílii a Izraeli.
- Tento vztah je jasnější, i když se berou v potaz jak implicitní, tak i explicitní představy o učitelích.
- Mezi významné výjimky v tomto ohledu patří Turecko a Indonésie – země, ve kterých je status učitelů relativně vysoký, ale výsledky studentů jsou velmi špatné.
- Mezi statusem učitelů a platem učitelů existuje pouze slabý pozitivní vztah. V mnoha zemích, ve kterých je status učitelů vysoký, včetně Číny, Malajsie, Indie a Indonésie, však platy učitelů zůstávají relativně nízké. Podobně v mnoha zemích, kde je status učitele relativně nízký, jako je Španělsko a Německo, jsou platy učitelů relativně vysoké. Vztah mezi platem učitelů a postavením učitelů je silnější, pokud se vezme v úvahu implicitní i explicitní vnímání učitelů, nicméně vztah zůstává nadále slabý.

4. Druhá souhrnná zpráva z šetření GTSI – Reading Between the Lines

Vysoký sociální status učitelů ve společnosti je velmi důležitý pro fungování škol, pro kvalitu výuky, ale i pro navození důvěry rodičů ve vzdělávací systémy. Projekt *Global Teacher Status Index (GTSI)* organizace *Varkey Foundation* představuje nejkompaktnější výzkum, který byl kdy proveden s cílem důkladně zdokumentovat status učitelů po celém světě. Poslední průzkum, který nadace realizovala v roce 2018, shromáždil údaje o statusu učitelů z 35 zemí pokrývajících Afriku, Severní a Jižní Ameriku, Asii, Austrálii a Evropu. Navázal tímto na výzkum nadace z roku 2013, který zdokumentoval status učitelů ve 21 zemích. První zpráva z šetření s názvem *Global Teacher Status Index 2018* vyšla v roce 2018. Tato zpráva s názvem *Reading Between the Lines* vyšla o rok později, tedy v roce 2019.

V první souhrnné zprávě z roku 2018 byly shromážděny různé ukazatele, ze kterých byl následně vytvořen jediný mezinárodní Index statusu učitelů – GTSI 2018, viz zpráva I. Zároveň tato zpráva poukázala na dramatické rozdíly ve statusu učitelů mezi jednotlivými zeměmi a skutečnost, že by tyto variace ve statusu učitelů mohly souviset s výsledky studentů v mezinárodním testování PISA.

Cíle této druhé souhrnné zprávy jsou v zásadě trojí:

- prozkoumat koncept statusu učitelů důkladněji, než bylo učiněno v předchozí souhrnné zprávě;
- provést důkladnější zkoumání souvislostí mezi statutem učitelů a výsledky studentů (s využitím aktualizovaných dat PISA 2018);
- prozkoumat faktory, které mohou vysvětlit, proč mají učitelé v některých zemích vyšší postavení než v jiných.

4.1 Nové alternativní míry hodnocení statusu učitelů

Neexistuje žádný univerzálně platný způsob, jak měřit sociální status povolání nebo vytvářet pořadí povolání dle jejich sociálního postavení. Z tohoto důvodu byly velkým zdrojem inspirací při vytváření designu výzkumu odborné texty zaměřené na zjišťování kvality učitele a statusu učitelské profese. Za nejrelevantnější studie byly považovány zejména práce Judge (1988), Verhoevena a kol. (2006) a Evertona a kol. (2007). S využitím těchto dokumentů byly vytvořené teoretické a metodologické rámce a přístupy k tomu, jak měřit postoje jedinců ke kvalitě učitelů a jejich postavení ve společnosti. Zároveň některé otázky, které byly použity v dotazníku GTSI byly převzaty či reformulovány z výše zmíněných studií.

V šetření GTSI byly použity tři různé způsoby měření postavení učitelů:

- **porovnání učitelů s jinými profesemi** – vnímaný status učitelů v relaci s jinými srovnatelnými profesemi
- **implicitně** – podvědomě/implicitně vnímaný status učitelů
- **explicitně** – explicitně vyjádřený status učitelů založený na posouzení vlastností učitelů a jejich pracovních podmínek

V následující části textu budou tyto různé způsoby měření sociálního postavení učitelů podrobně představeny a bude vysvětlen způsob jejich výpočtu.

4.1.1 Měření statusu prostřednictvím porovnávání s jinými profesemi

První způsob měření sociálního statusu učitelů byl postaven na vnímání učitelů v relaci s jinými nabízenými povoláními. V rámci šetření GTSI byli respondenti požádáni, aby na obrazovce počítače metodou „*drag and drop*“ seřadili 14 uvedených povolání dle toho, jak vnímají jejich sociální status, od nejvyššího po nejnižší. Jednalo se o tato povolání:

- učitel v primárním vzdělávání
- učitel v sekundárním vzdělávání
- ředitel školy
- lékař
- zdravotní sestra
- knihovník;
- pracovník místní samosprávy
- sociální pracovník
- webdesignér
- policista
- inženýr
- právník
- účetní
- konzultant v managementu²⁷

V tomto seznamu byla tři povolání pedagogického charakteru: ředitel školy a učitelé primárního a sekundárního vzdělávání. Ostatní povolání nebyla učitelského charakteru. Jednotlivá povolání byla pečlivě vybírána s ohledem na jejich podobnost/nepodobnost s prací učitele a s ohledem na to, aby vykonávání těchto profesí vyžadovalo alespoň

²⁷ Pořadí povolání v seznamu povolání bylo určováno náhodně, aby se zajistilo, že odpovědi nebudou ovlivněny pořadím, ve kterém byla povolání při dotazování uvedena.

středoškolské vzdělání společně s nutností absolvování dalšího odborného vzdělávání a zároveň, aby tato povolání pokryla řadu různých typů práce v soukromém i veřejném sektoru. Požadavek na určení pořadí nenutilo respondenty činit explicitní kvantitativní rozhodnutí o jakémkoli konkrétním povolání. K hodnocení statusu měli respondenti spíše využívat instinktivní pocity o tom, která povolání mají v jejich zemi vyšší sociální status. Tento postup je v mnoha ohledech podobný široce používanému měření statusu povolání (*occupational status*) – CAMSIS (Prandy, Jones, 2001).

Tím, že respondentům bylo poskytnuto mnoho alternativ, výzkumníci byli následně schopni identifikovat statusové pořadí jednotlivých povolání, stejně jako umístění pedagogických povolání ve výsledném statusovém žebříčku (čím výše se v žebříčku povolání umístilo, tím vyšší mělo číselnou hodnotu a tím vyšším statusem disponovalo). Kromě seřazení povolání dle jejich statusu byli respondenti požádáni, aby ze seznamu povolání vybrali jedno povolání, které se dle jejich názoru svým sociálním postavením nejvíce podobá profesi učitele.

Tabulka 4.1.1 Průměrné hodnocení statusu učitelů

(Highest=14; Lowest=1)

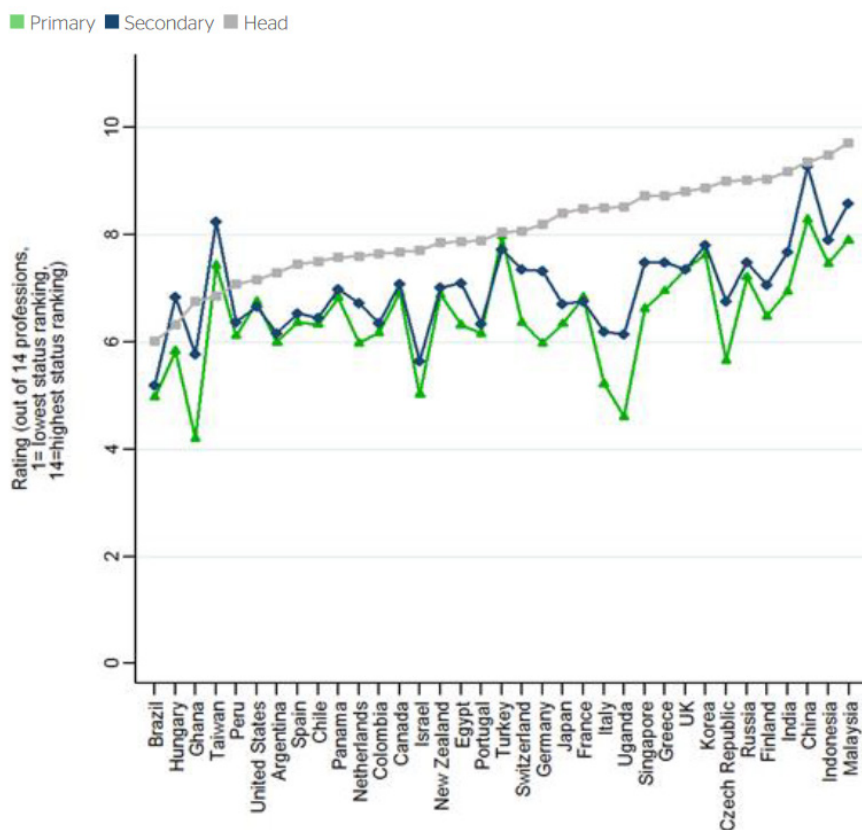
Occupation	Average Rank
Doctor	11.6
Lawyer	9.5
Engineer	9.1
Head teacher	8.1
Police officer	7.8
Nurse	7.4
Accountant	7.3
Local government manger	7.3
Management consultant	7.1
Secondary school teacher	7.0
Primary school teacher	6.4
Web designer	5.9
Social worker	5.8
Librarian	4.6

Zdroj: Reading Between the Lines

Tabulka 4.1.1 ukazuje, že v otázce statusu povolání byly mezi třemi sledovanými pedagogickými profesemi velké rozdíly, zatímco ředitelé se v statusovém žebříčku průměru zařadili mezi první čtyři povolání s nejvyšším statusem, učitelé v primárním a sekundárním vzdělávání se nacházeli těsně nad koncem pomyslného statusového žebříčku, pod nimi byli pouze webdesignéři, sociální pracovníci a knihovníci.

I když tato zjištění nejsou pro učitele příliš lichotivá, uváděná průměrná čísla zakrývají vysokou míru heterogeneity mezi jednotlivými zeměmi, kterou lze sledovat v grafu 4.1.1, který zachycuje průměrné hodnocení udělené každému typu učitelů v každé ze zemí účastnících se GTSI 2018.

Graf 4.1.1 Umístění ředitelů a učitelů v primárním a sekundárním vzdělávání na statusovém žebříčku. Dle jednotlivých zemí.



Zdroj: Reading Between the Lines

Graf 4.1.1 poukazuje na některé konzistentní vzorce. Jednak dokumentuje, že jsou ředitelé dle respondentů ve společnostech více respektováni než učitelé v sekundárním vzdělávání, a to ve všech zemích kromě Tchaj-wanu a Maďarska. Učitelé v sekundárním vzdělávání naopak byli ve všech zemích kromě Turecka, USA a Francie vnímáni statusově výš než učitelé v primárním vzdělávání. Mezi jednotlivými zeměmi však byly identifikovány významné obecné rozdíly ve statusu učitelů. Například v Brazílii a Izraeli se učitelé v sekundárním vzdělávání nacházejí na spodních příčkách statusové žebříčku, zatímco v Číně a Malajsii jsou na druhém konci žebříčku.

Tato zpráva se zabývá rozdíly ve statusu učitelů a snaží se identifikovat, **proč je učitelům v některých zemích přiznávána mnohem vyšší status než v jiných a jaké důsledky má status učitelů pro žáky a studenty. Respektive zda mají žáci a studenti v zemích, kde jsou učitelé vysoce respektováni, lepší výkon.**

4.1.2 Implicitní způsob měření statusu učitelů

Druhý způsob měření sociálního statusu má pomoci nahlédnout „pod povrch problematiky“ a identifikovat podvědomé implicitní (spontánní/automatické) postoje respondentů k učitelům. Ty byly měřeny pomocí sekvence slovních asociací. Respondenti byli požádáni, aby co nejrychleji uvedli, která slova z předložených protikladných dvojic si nejvíce spojují s učiteli (Dolton, Vries, 2019). Jednalo se o tyto dvojice slov:

- schopný – ambiciózní/průměrný
- dobře placený/špatně placený
- vlivný/nevlivný
- inspirativní/neinspirativní
- respektovaný/nerespektovaný
- vysoký status/nízký status
- tvrdě pracující/líný
- starostlivý/nestarostlivý
- důvěryhodný/nedůvěryhodný
- inteligentní/neinteligentní

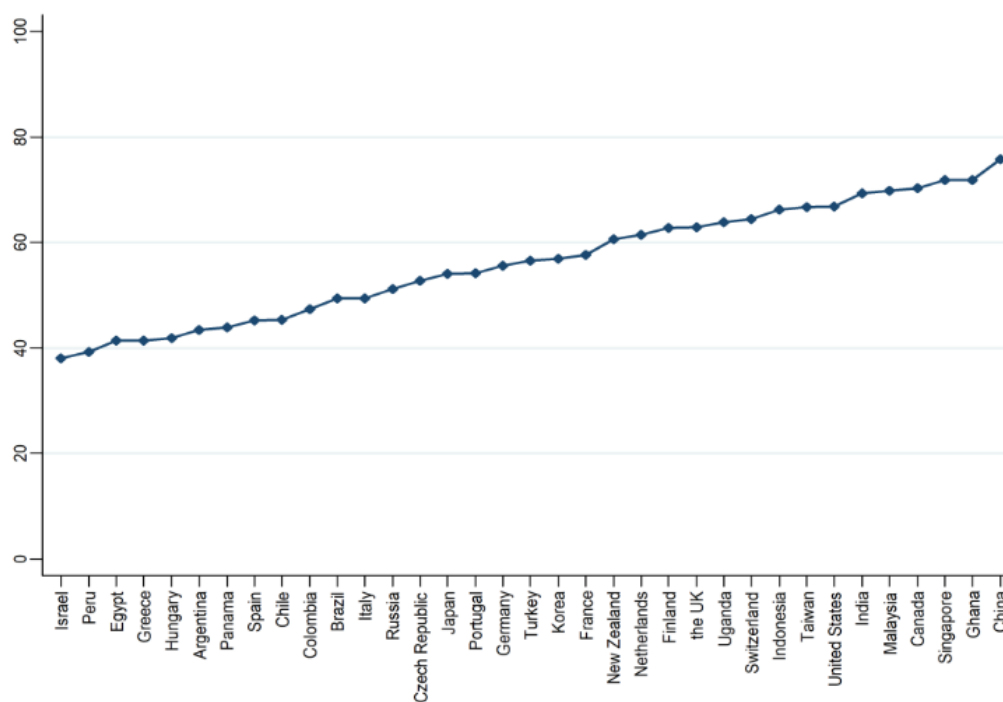
Přitom nebylo hodnoceno pouze to, jaké konkrétní slovo z protikladných dvojic respondenti zvolili, ale také to, jak dlouho jim odpověď trvala. Hodnota skóre tedy závisela i na době, kterou respondent potřeboval na odpověď²⁸. Použitý způsob hodnocení odpovědí vycházel z premisy, že rychlejší reakce svědčí o rozhodnějším pohledu na problematiku. Tyto postupy měření postojů respondentů vycházely z velkého objemu psychologických výzkumů dokumentujících, že spontánní, nereflektované pocity lidí se mohou zcela lišit od jejich deklarovaných, záměrných a uvážených postojů (Mayerl, 2013). Tímto způsobem byly například odhaleny negativní postoje k etnickým menšinám, které konvenční dotazníkové otázky zpravidla nejsou schopny zachytit (Banaji, 2013). Podrobněji viz: Dolton a Vries (2019).

Pokládání konvenčních otázek v dotazníku totiž může vést k určitému sociálně žádoucímu zkreslení odpovědí (*social desirability bias*) způsobenému tím, že by respondenti mohli mít tendenci podhodnocovat sociálně nežádoucí postoje a chování a nadhodnocovat společensky více žádoucí či společensky oceňované postoje. Např. Dovidio a kol. (1997) se domnívají, že konvenčně položené otázky v dotaznících mohou spíše odrážet to, co si respondenti myslí, že je ukáže v nejlepším světle, než jejich skutečné pocity. Ke zkreslení ovšem může dojít i tehdy, jestliže jsou dotyčné negativní postoje skutečně z velké části implicitní. Implicitní postoje jsou neuvědomované, podvědomé, automaticky aktivované pocity a asociace, které máme ve vztahu k určitým subjektům nebo skupinám (Greenwald a kol., 1998). Většina odborné literatury věnované rozdílům ve spontánních a záměrných postojích se zaměřovala na negativní pocity ohledně tradičně stigmatizovaných skupin (Banaji, 2013). I když učitelé tomuto popisu zjevně neodpovídají, respondenti mo-

²⁸ Odpovědi zadané do dvou sekund byly hodnoceny +5 nebo -5 (v závislosti na tom, zda byla odpověď žádoucí či nežádoucí charakteristika), odpovědím zadaným od dvou do čtyř sekund bylo přiřazeno skóre +4/-4, odpovědím zadaným od čtyř do šesti sekund bylo dáno skóre +3/-3, odpovědím za šest až osm sekund bylo přiřazeno skóre +2/-2 a odpovědím mezi 8 až 10 sekundami skóre +1/-1. Odpovědím po 10 sekundách bylo přiděleno skóre nula. Následně byla jednotlivá skóre sečtena a převedena na škálu od 0 do 100 (Dolton, Vries, 2019).

hou při kladení konvenčních otázek pociťovat společenský tlak stavět učitele do pozitivního světla, i když jsou jejich skutečné pocity nebo přesvědčení odlišné. Respondenti však mohou mít pozitivní nebo negativní nevědomé vnímání učitelů – pocity a asociace, kterých si sami nejsou ani plně vědomi. Metody šetření, která podporují spontánní, reflexní reakce mohou proto nabídnout další vhled do obecného vnímání učitelů v participujících zemích.

Graf 4.1.2 Průměrná hodnota implicitně vnímaného statusu učitelské profese dle jednotlivých zemí



Zdroj: Reading Between the Lines

Graf 4.1.2 ukazuje průměrné skóre vnímaného statusu učitelů ve všech zemích participujících v šetření. Z grafu 4.1.2 vyplývá, že nejvyšší implicitně vnímaný status mají učitelé v Číně, Singapuru, Kanadě a Malajsii. Naopak nejnižší byl naměřen v Izraeli, Peru, Egyptě a Řecku. Česká republika se v tomto ohledu nachází na 22. místě z 35. Je důležité upozornit na to, že implicitně vnímaný status učitelů je v České republice vyšší, než je jejich postavení v případě explicitně vnímaného statusu, viz níže.

4.1.3 Explicitní způsob měření statusu učitelů

Třetí způsob měření sociálního statusu učitelů byl založen na explicitních odpovědích respondentů na položené otázky, které se týkaly charakteristik učitelů a vyučování. Respondenti byli dotázáni, do jaké míry

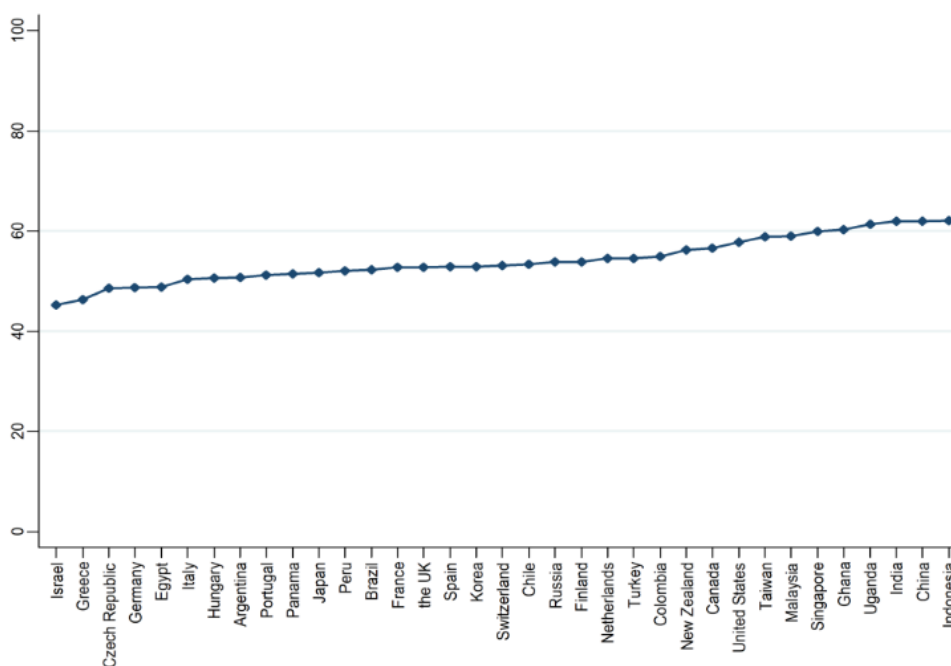
souhlasí/nesouhlasí s následujícími devíti výroky týkající se pracovních podmínek, schopností a profesionality učitelů:

- Být efektivním učitelem vyžaduje kvalitní vzdělávání.
- **Stát se učitelem je příliš snadné.**
- **Kvalita učitelů je příliš proměnlivá.**
- Žáci v mé zemi respektují učitele.
- Učitelé jsou ve škole mých dětí respektováni.
- Učitelé tvrdě pracují.
- Učitelé mají pozitivní mediální obraz.
- **Učitelé mají dlouhé prázdniny.**
- Učitelé mají autonomii při uplatňování svého profesního úsudku.

Respondenti u každého výroku volili jednu z nabízených možností:

- rozhodně souhlasím
- spíše souhlasím
- ani souhlas, ani nesouhlas
- spíše nesouhlasím
- rozhodně nesouhlasím

Graf 4.1.3 Průměrná hodnota explicitně vnímaného statusu učitelé profese dle jednotlivých zemí



Zdroj: Reading Between the Lines

K odpovědím bylo následně přiřazované skóre: rozhodně souhlasím (5), spíše souhlasím (3), ani souhlas, ani nesouhlas (0), spíše nesouhlasím (-3), rozhodně nesouhlasím (-5). Zatímco výroky označené červeně indikují negativní pohled na učitele, ostatní výroky indikují pozitivní pohled na učitele. U výpočtu skóre byly odpovědi na negativní výroky kódovány s obrácenou škálou (Dolton, Vries, 2019). Následně byla celá škála převedena na hodnoty 0–100.

Z grafu 4.1.3 vyplývá, že v průměru nejvyšší explicitně vnímaný status má učitelská profese v Indonésii, Číně a Indii. Naopak nejnižší byl naměřen v Izraeli, Řecku a České republice. **Česká republika** v tomto ohledu patří mezi 3 země s nejnižším naměřeným statusem učitelů.

4.1.4 Komparace různých způsobů měření sociálního statusu pedagogů

Tabulka 4.1.2 ukazuje míru korelace mezi třemi výše popsanými mírami statusu učitelů. Z tabulky vyplývá, že v případě, že je status učitelů měřen porovnáváním se statusem jiných profesí a jejich následným pořadím na statusovém žebříčku, status učitelů v sekundárním a primárním vzdělávání spolu silně koreluje (0,55). Respondenti, kteří vysoko hodnotí učitele v sekundárním vzdělávání, mají tendenci vysoko hodnotit i učitele v primárním vzdělávání a naopak. Naproti tomu, pořadí těchto dvou typů učitelů v žebříčku profesí mnohem méně koreluje s pořadím ředitelů, což naznačuje, že míra respektu ředitelů je do jisté míry oddělená od respektu přiznávanému učitelům.

Tabulka 4.1.2 Korelace mezi různými mírami statusu učitele (Pearsonovo R) v úplném vzorku reprezentujícím postoje obecné populace

(N=35,566)

	Rank (Primary)	Rank (Secondary)	Rank (Head)	Implicit status	Explicit status
Rank (Primary)	-	-	-	-	-
Rank (Secondary)	0.55	-	-	-	-
Rank (Head)	0.18	0.23	-	-	-
Implicit status	0.20	0.23	0.13	-	-
Explicit status	0.17	0.18	0.10	0.52	-

Zdroj: Reading Between the Lines

Tabulka zároveň ukazuje na silnou korelaci (0,52) mezi implicitními a explicitními způsoby měření postavení učitele. To ukazuje, že navzdory rozdílům ve způsobech měření, obě tato měření mohou zachycovat určitý společný koncept. Naproti tomu korelace mezi těmito dvěma způsoby měření a měřením založeným na porovnávání profesí, je mnohem slabší. To naznačuje, že tato měření mohou zachycovat různé složky statusu učitele. Je pravděpodobné, že explicitní a implicitní způsoby měření zachycují spíše hodnocení (explicitní a implicitní) atributů učitelů a jejich charakteristik, zatímco porovnávání učitelství s jinými profesemi se více zaměřuje na problematiku prestiže a respektu učitelské profese. Přitom rozdíl mezi těmito koncepty je jasný, když si uvědomíme, že respondent může učitele považovat za dobré ve své práci (kompetentní, schopné, inspirativní, kvalitně vzdělané atd.), nicméně navzdory tomu cítí, že nejsou vysoce respektováni v komparaci s ostatními profesemi (Dolton, Vries, 2019).

4.2 Vztah mezi vnímaným statusem a platem učitelů

Kromě toho, že byli respondenti *GTSI 2018* požádáni, aby učitele (a další povolání) seřadili podle jimi vnímaného sociálního statusu, byli také požádáni, aby je seřadili dle toho, jaký plat se domnívají, že dostávají. Je zřejmé, že se odpovědi respondentů na tyto otázky mohou navzájem ovlivňovat. Například respondenti, kteří hodnotí učitelskou profesi z hlediska vnímaného respektu vysoko, mohou cítit povinnost je hodnotit vysoko

Tabulka 4.2.1 Korelace mezi vnímaným platem učitelů a vnímaným statusem učitelů (Pearsonovo R) v úplném vzorku reprezentujícím postoje obecné populace

(N=35,566)

	Respect (Primary)	Pay (Primary)	Respect (Secondary)	Pay (Secondary)	Respect (Head)	Pay (Head)
Respect (Primary)	-	-	-	-	-	-
Pay (Primary)	0.29	-	-	-	-	-
Respect (Secondary)	0.55	0.21	-	-	-	-
Pay (Secondary)	0.20	0.51	0.27	-	-	-
Respect (Head)	0.18	0.04	0.23	0.09	-	-
Pay (Head)	0.09	0.13	0.13	0.19	0.30	-

Zdroj: Reading Between the Lines

i z hlediska vnímaného platu. Aby se předešlo této situaci, byla náhodně polovině respondentů položena otázka na odhadovanou výši platu učitelů ještě před otázkou týkající se respektu a naopak. Tabulka 4.2.1 ukazuje korelace mezi otázkami týkajícími se platu a respektu učitelů. Tato tabulka opětovně potvrzuje určitý rozpor mezi učiteli na jedné straně a řediteli na straně druhé. Vnímaný plat učitelů v primárním vzdělávání vysoce koreluje s vnímaným platem učitelů v sekundárním vzdělávání, ale vnímání platů obou těchto skupin jen slabě koreluje s vnímaným platem ředitelů.

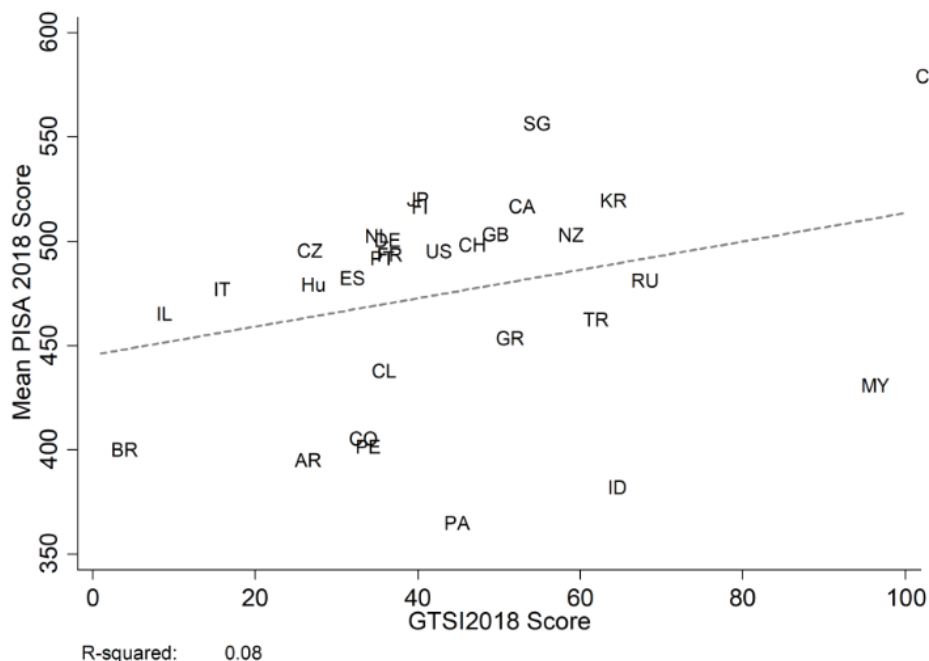
Tabulka 4.2.1 také ukazuje, že existuje pouze slabá korelace mezi vnímaným platem a respektem ke třem sledovaným skupinám učitelů (ředitelům a učitelům), což naznačuje, že vnímání platu a respektu spolu nesouvisí příliš těsně. Respondenti si uvědomovali, že učitelé mohou být vysoce respektováni, ale nemusí být příliš dobře placeni (a naopak). Při opakování stejné analýzy odděleně pro respondenty, kteří nejprve odpověděli na otázku o platu, a pro ty, kteří jako první odpověděli na otázku týkající se respektu, bylo zjištěno, že korelace jsou trvale vyšší u respondentů, kterým byla jako první položena otázka ohledně vnímaného respektu k učitelům. To naznačuje, že respondenti, kteří byli nejprve požádáni, aby zvážili, do jaké míry vnímají status učitelů, byli zároveň nevědomky povzbuzeni k tomu, aby své odpovědi na platy více přizpůsobili svému hodnocení respektu profesí.

4.3 Vztah mezi statusem učitelů a výsledky studentů

Ve zprávě GTSI 2018 byl zkoumán vztah mezi GTSI 2018 a nejnovějšími skóre PISA, které byly k dispozici v době psaní textu, což byla data PISA za rok 2015. Nicméně v době psaní této zprávy již byly k dispozici výsledky testů PISA, které žáci absolvovali v roce 2018. Ty jsou mnohem vhodnější pro analýzu, protože GTSI 2018 byl realizován ve stejném roce jako testování PISA 2018. V této zprávě jsou proto aktualizovány předchozí analýzy vztahu mezi statusem učitelů a výsledky studentů měřené prostřednictvím PISA. Zároveň jsou v této zprávě analýzy rozšířeny o porovnání prediktivní síly nových tří alternativních měřítek statusu učitelů. Na základě předchozích výsledků je očekáváno, že země, ve kterých mají učitelé vyšší status, budou mít také lepší výsledky studentů v testech PISA.

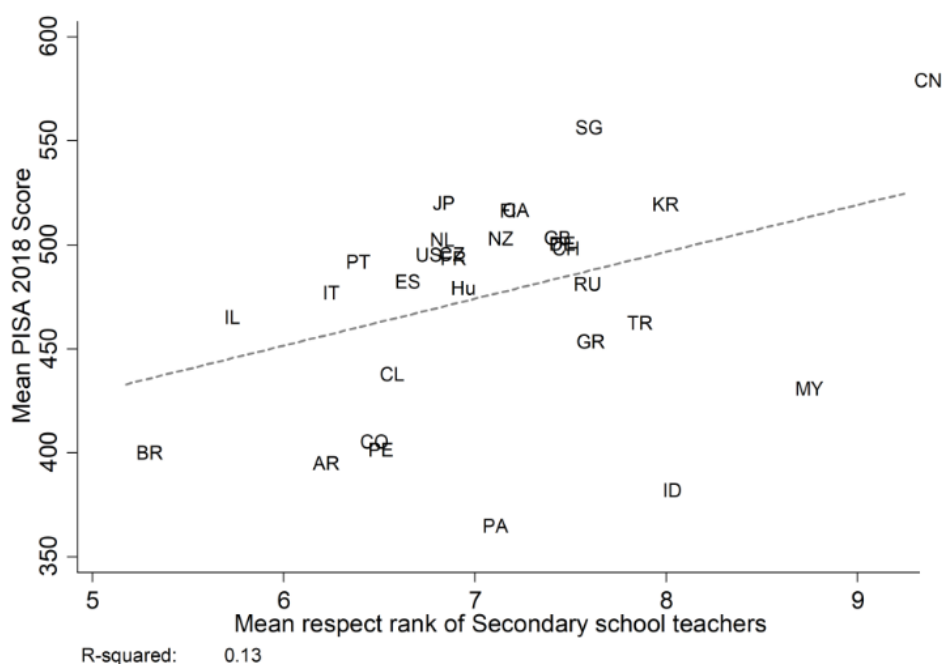
Graf 4.3.1 replikuje analýzu ze zprávy GTSI 2018 vynesení průměrného skóre statusu učitelů každé země participující na šetření oproti skóre PISA 2018. Celkové skóre PISA je průměrem absolutních skóre každé země ve čtení, vědě a matematice. Skóre GTSI 2018 představuje pokus zkonstruovat jedinou, globální míru postavení učitelů v každé zemi. Podrobně je představena v předchozí zprávě GTSI 2018. Zároveň se nejedná o jednu ze tří alternativních ukazatelů statusu, na které se zaměřuje tato zpráva. Graf ukazuje, že existuje pozitivní vztah mezi skóre GTSI a PISA za rok 2018. Země, ve kterých mají učitelé dle GTSI vysoké postavení ve společnosti, obvykle dosahují lepších výsledků i v testech PISA. Tento vztah však není nijak zvlášť silný: korelační koeficient je 0,28, což ukazuje na mírnou souvislost. Přitom R Square je 0,08, což naznačuje, že přibližně 8 procent odchylek ve skóre PISA mezi zeměmi lze vysvětlit rozdíly ve statusu učitelů dle GTSI 2018. Grafy 4.3.2–4.3.4 ukazují stejný vztah mezi statusem učitelů a PISA skóre, a to zvlášť pro každé ze tří nových měř statusu učitelů. Analýzy se přitom zaměřují specificky na učitele v sekundárním vzdělávání, protože testy PISA jsou zadávány žákům a studentům na druhém stupni základních škol (ve věku 15 let).

Graf 4.3.1 Bodový graf průměrného skóre učitelů v Indexu sociálního statusu (dle GTSI 2018) vůči skóre v testech PISA 2018 (ve sledovaných zemích)



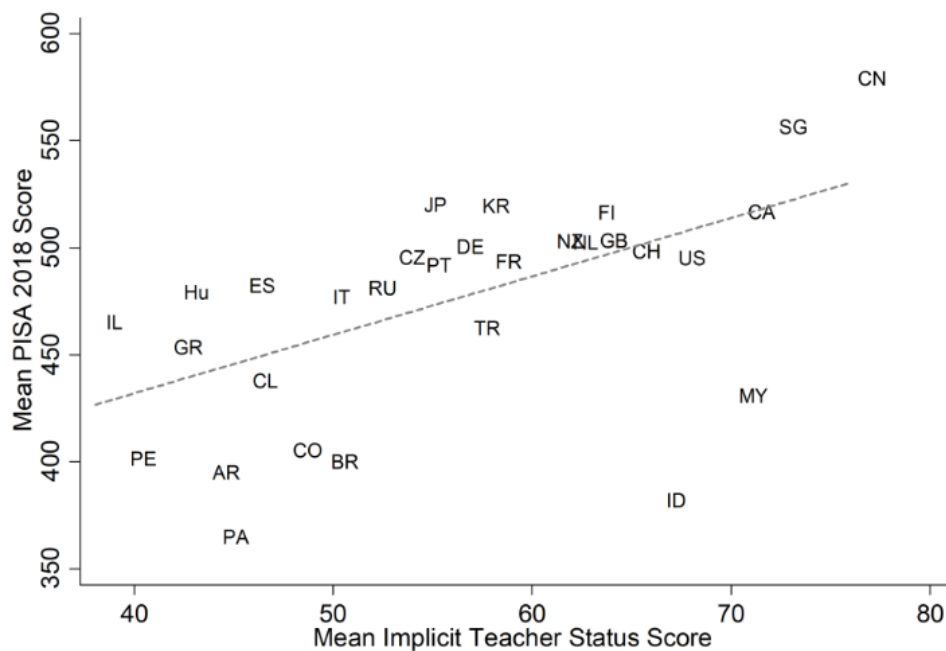
Zdroj: Reading Between the Lines

Graf 4.3.2 Bodový graf průměrného skóre statusu učitelů (dle porovnávání pořadí statusu učitelů s jinými profesemi) vůči skóre v testech PISA 2018 (ve sledovaných zemích)



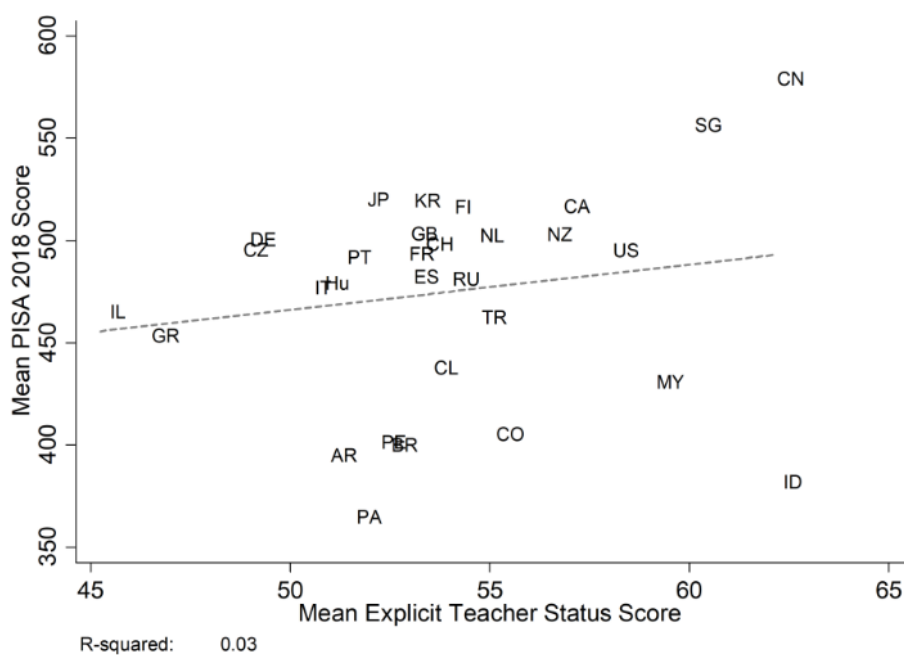
Zdroj: Reading Between the Lines

Graf 4.3.3 Bodový graf průměrného skóre učitelů ve statusu (dle implicitního měření) vůči skóre v testech PISA 2018 (ve sledovaných zemích)



Zdroj: Reading Between the Lines

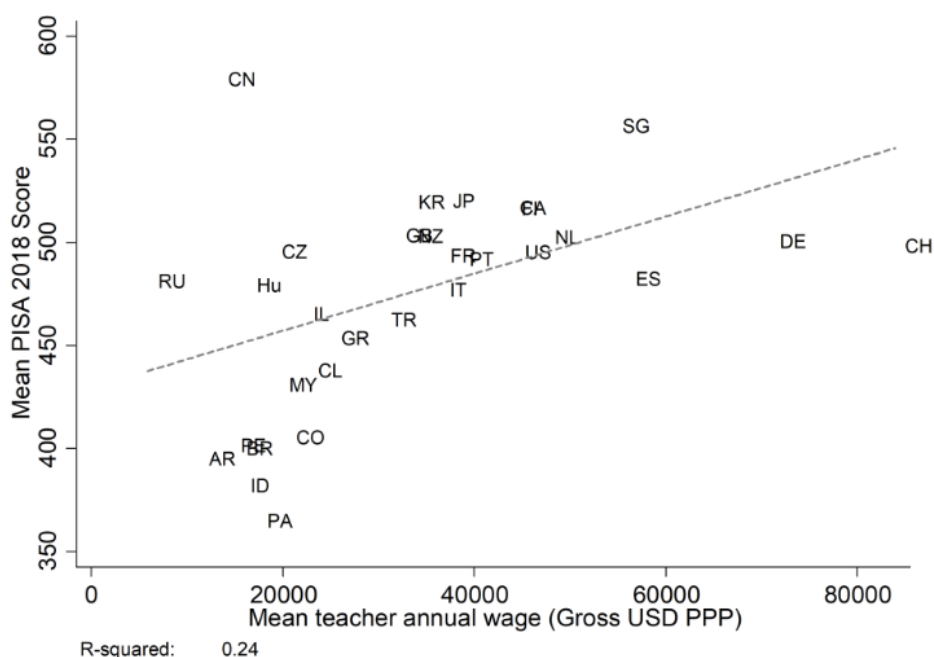
Graf 4.3.4 Bodový graf průměrného skóre učitelů ve statusu (dle explicitního měření) vůči skóre v testech PISA 2018 (ve sledovaných zemích)



Zdroj: Reading Between the Lines

Grafy 4.3.2–4.3.4 ukazují, že ze tří měření statusu učitelů jsou **skóre implicitního statusu učitele nejsilnějším prediktorem výsledků PISA**. Korelace mezi skóre implicitního statusu učitelů a skóre studentů v testech PISA 2018 je pozoruhodně silná (korelační koeficient 0,55), přičemž hodnota R Square ukazuje, že téměř třetinu (0,31) variace ve skóre v testech PISA lze vysvětlit tímto způsobem měření statusu učitelů. Existuje také středně silná korelace (korelační koeficient 0,36, R Square 0,13) mezi hodnoceným statusem učitelů pomocí porovnávání pořadí učitelů v komparaci s jinými profesemi a skóre studentů v testech PISA 2018. Nicméně vztah mezi explicitně měřeným statusem učitelů a skóre studentů v testech PISA 2018 je podstatně slabší (korelační koeficient 0,17, R Square 0,03). **Uvedené výsledky naznačují, že míra, do jaké jsou učitelé implicitně respektováni a obdivováni, je pro výsledky studentů podstatně důležitější než explicitní hodnocení kvality učitelů a jejich pracovních podmínek. To je překvapivé zjištění, vzhledem k tomu, že by se dalo očekávat, že hodnocení kvality učitelů a jejich pracovních podmínek bude mít užší vztah ke skóre v testech PISA, které je často považováno za ukazatel kvality výuky a podpory, které se studentům dostává.**

Graf 4.3.5 Bodový graf srovnávající průměrné roční platy učitelů v sekundárním vzdělávání a skóre v testech PISA 2018 (ve sledovaných zemích)



Zdroj: Reading Between the Lines

Graf 4.3.5 ukazuje vztah mezi skóre studentů PISA 2018 a výši ročních platů, které učitelé v sekundárním vzdělávání dostávají v ekvivalentu USD.

Graf ukazuje, že **platy učitelů jsou silným prediktorem skóre žáků a studentů v testech PISA. Je však pozoruhodné, že nejsou tak silným prediktorem skóre PISA jako implicitně měřený status učitelů.**

Výše uvedené analýzy zkoumají pouze přímý, dvourozměrný vztah mezi statusem učitelů a platem a skóre v testech PISA. Naproti tomu Tabulka 4.3.1 ukazuje výsledky řady lineárních regresních modelů předpovídajících skóre v testech PISA u každé ze tří nových měr statusu učitele (a z vnímaného platového zařazení učitelů) po kontrole vlivu rozdílů v průměrných platech učitelů. Tato tabulka **ukazuje jasný vztah mezi sociálním statusem učitelů (dle porovnávání učitelů na statusovém žebříčku) a skóre v testech PISA**. Země, ve kterých se učitelé v sekundárním vzdělávání umisťují při srovnání jejich statusu s jinými profesemi o jednu příčku výše, mají v testech PISA v průměru o 21,3 bodu lepší skóre. Naproti tomu vnímaný plat učitelů nepředpovídá silně skóre v testech PISA.

Tabulka 4.3.1 Regresní analýza ukazující souvislosti mezi výsledky v testech PISA 2018 a skóre statusu učitelů dle různých alternativních způsobů jeho měření (po kontrole vlivu odlišnosti v platech)

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	Respect rank	Pay rank	Implicit score	Explicit score	GTSI2018
Teacher wage	0.00152*** (3.24)	0.00170*** (3.11)	0.00106** (2.15)	0.00156*** (3.12)	0.00164*** (3.46)
Respect rank	21.28** (2.24)	26.12** (2.16)			
Pay rank		-9.483 (-0.66)			
Implicit score			2.082** (2.66)		
Explicit score				2.178 (1.04)	
GTSI2018					0.779** (2.12)
Constant	279.7*** (4.13)	295.3*** (4.08)	327.0*** (8.04)	310.7** (2.76)	392.4*** (17.11)
Observations	30	30	30	30	30
R2	0.374	0.384	0.411	0.286	0.364

t statistics in parentheses

* p < 0.10, ** p < 0.05, *** p < 0.01

Zdroj: Reading Between the Lines

V souladu s výsledky uvedenými v grafu 4.3.3 tabulka 4.3.1 ukazuje, že implicitně měřený status učitelů silně predikuje skóre v testech PISA, a to i po zohlednění mezd učitelů. Zároveň ukazuje, že v zemích, ve kterých je skóre implicitního statusu učitelů o 10 bodů vyšší (na škále 0–100), lze očekávat, že v testech PISA žáci a studenti získají o 20,8 bodů vyšší skóre. Naproti tomu skóre explicitního statusu učitelů není statisticky významně prediktivní pro určení skóre v testech PISA. Skóre GTSI 2018 je naopak významným prediktorem dosaženého skóre v testech PISA. To je důležitý výsledek, protože potvrzuje zjištění ze zpráv GTSI za rok 2013 a 2018 a ukazuje, že vztah mezi statusem učitele dle GTSI a skóre v testech PISA je silný, což bylo dokazováno ve dvou různých průzkumech statusu učitele (GTSI 2013 a GTSI 2018).

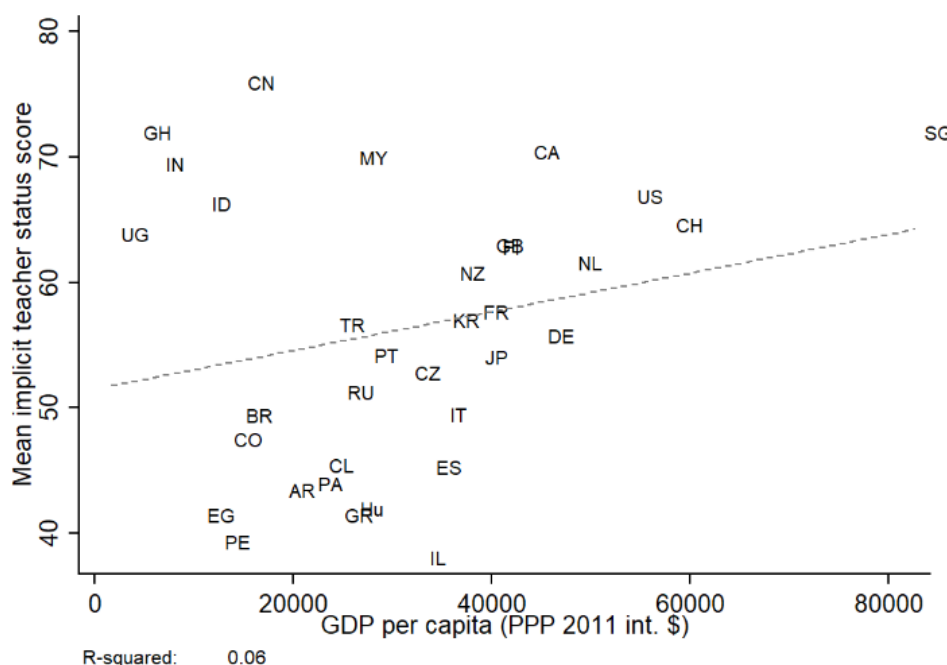
4.4 Zkoumání rozdílů ve statusu učitelů v jednotlivých zemích

Pokud chceme identifikovat, co lze učinit pro zlepšení postavení učitelů v zemích, ve kterých je jejich status nízký, musíme si položit otázku, proč je postavení učitelů v některých zemích výrazně vyšší nebo naopak nižší než v jiných. Zároveň je důležité sledovat, jak může status učitele ovlivnit výsledky studentů (zejména skóre PISA). Pokud nějaký jiný faktor (například výdaje na vzdělávání) silně předpovídá status učitele a skóre PISA, pak je to možná právě tato skutečnost, která vysvětluje, proč jsou skóre statusu a dosažené skóre PISA propojeny, spíše než kauzální vliv statusu učitele.

4.4.1 Status učitelů a jeho souvislost s dalšími ukazateli ve vzdělávání

V této části textu je zkoumán vztah mezi postavením učitelů a řadou dalších důležitých ukazatelů ve vzdělávání. Vzhledem k tomu, že předchozí analýzy ukázaly, že je implicitní status učitelů nejtěsněji spojen se skóre studentů v testech PISA, je s ním pracováno v následujících analýzách. Pokud není uvedeno jinak, jsou všechny vzdělávací ukazatele převzaty z databáze statistik vzdělávání Světové banky (*EdStats*) za rok 2018 nebo za poslední dostupný předchozí rok.

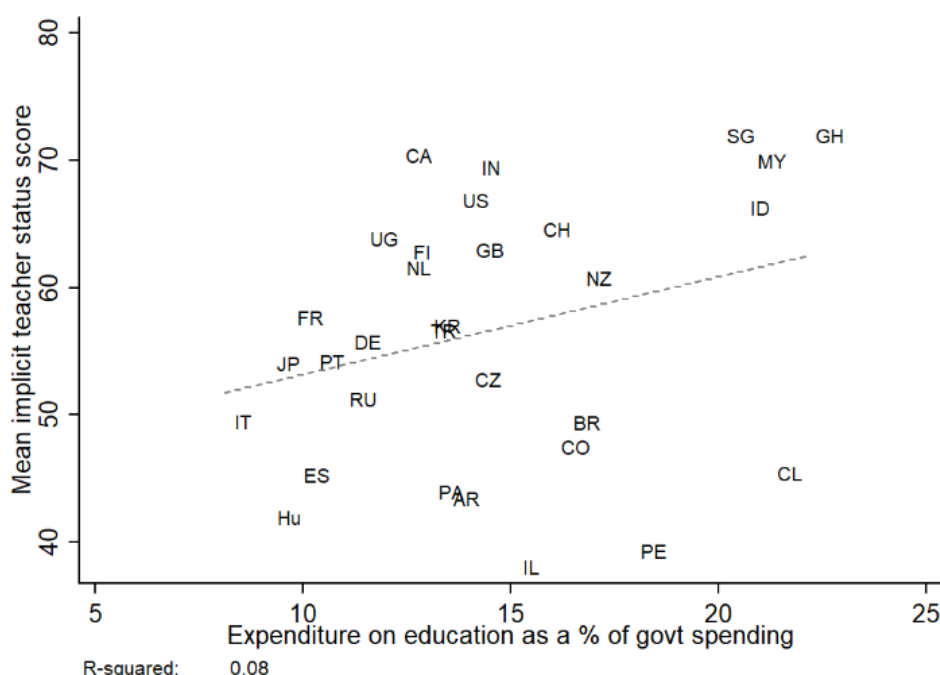
Graf 4.4.1 Bodový graf srovnávající průměrné skóre implicitního statusu učitele a HDP na obyvatele



Zdroj: Reading Between the Lines

Prvním krokem je prozkoumat vztah mezi postavením učitelů a ukazateli národního bohatství a výdajů na vzdělávání. Dá se předpokládat vyšší postavení učitelů v bohatších zemích, které si mohou dovolit vynakládat na vzdělávání více. Grafy 4.4.1 a 4.4.2 ukazují, že tomu tak skutečně je, i když korelace je v obou případech pouze slabá, tj. **mezi výdaji země na vzdělávání a postavením učitelů v dané zemi existuje pouze slabá korelace.**

Graf 4.4.2 Bodový graf srovnávající průměrné skóre implicitního stavu učitele a podíl celkových vládních výdajů vyčleněných na vzdělávání

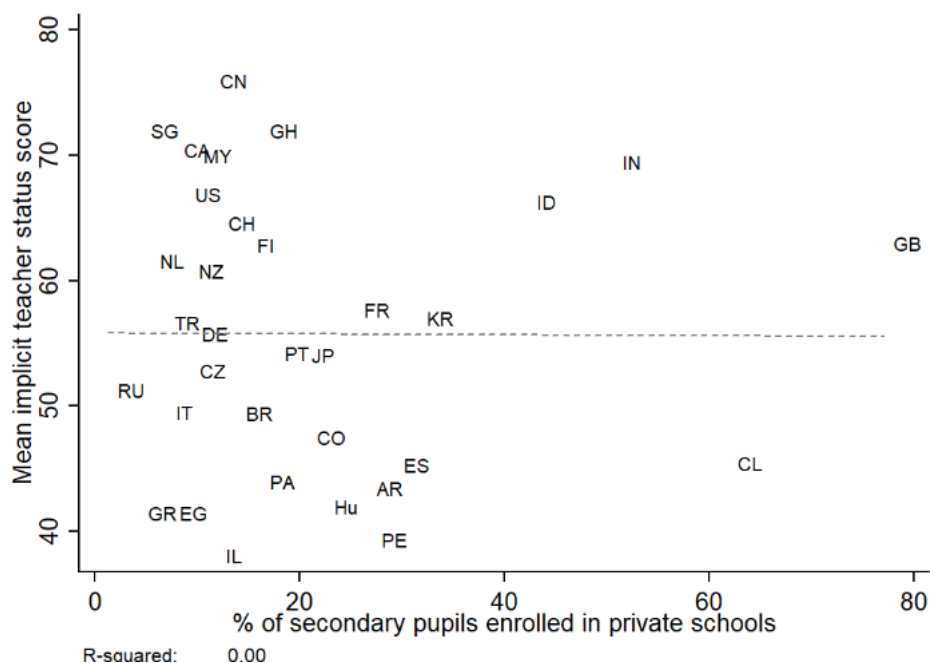


Zdroj: *Reading Between the Lines*

Kromě národního bohatství a výdajů dedikovaných na vzdělávání mohou postavení učitelů v dané zemi ovlivnit i charakteristiky daného vzdělávacího systému. Učitelé mohou být například hodnoceni odlišně ve vzdělávacích systémech, v nichž silně dominuje soukromý sektor. Graf 4.4.3 znázorňuje vztah mezi postavením učitelů a podílem studentů 2. stupně základní škol a středních škol, kteří jsou zapsáni v soukromých vzdělávacích institucích.

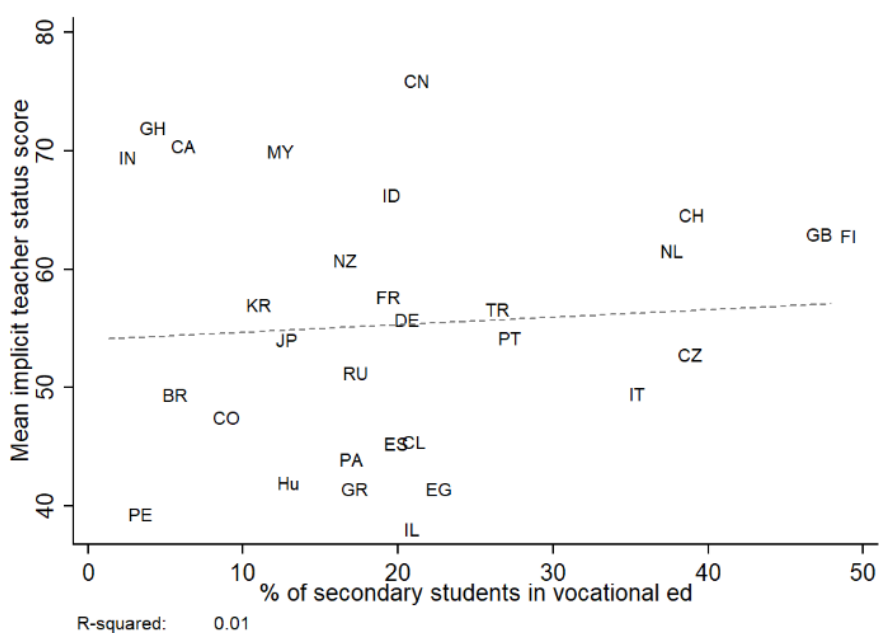
Z grafu vyplývá, že ve skutečnosti neexistuje žádný vztah mezi postavením učitelů a podílem středních škol. Pokud jde o charakteristiky studentů, nabízí se domněnka, že učitelé mohou mít nižší postavení v zemích, kde je středoškolský vzdělávací systém silněji zaměřen na odborné vzdělávání oproti akademickému vzdělávání. Graf 4.4.4 však ukazuje, že status učitelů nesouvisí s podílem studentů zapsaných do odborných programů.

Graf 4.4.3 Bodový graf srovnávající hodnoty průměrného implicitního statusu učitelů a podílu studentů středních škol, kteří jsou zapsáni v soukromých školách

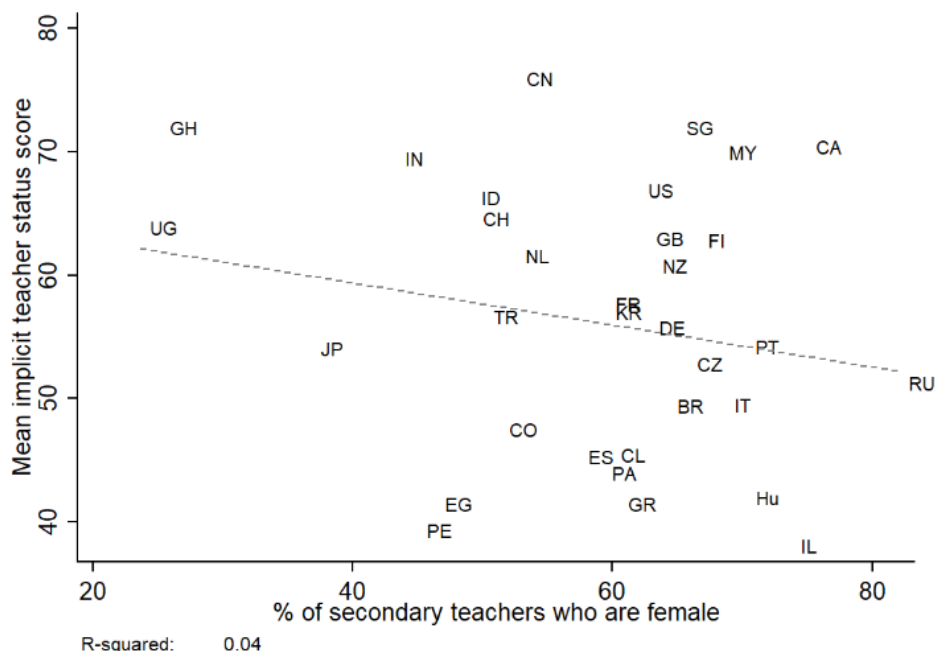


Zdroj: Reading Between the Lines

Graf 4.4.4 Bodový graf srovnávající hodnotu průměrného implicitního statusu učitelů a podílu studentů středních škol zapsaných do odborného vzdělávání



Zdroj: Reading Between the Lines

Graf 4.4.5 Bodový graf průměrného implicitního statusu učitele proti podílu žen-učitelek na středních školách

Zdroj: Reading Between the Lines

Nakonec bylo předpokládáno, že kvůli sexistickým postojům mohou mít učitelé nižší postavení v zemích, ve kterých v této profesi výrazněji dominují ženy. Graf 4.4.5 ukazuje, že skutečně existuje slabá negativní korelace mezi postavením učitelů a podílem učitelek na 2. stupni základních škol a ve středních školách.

Tyto výsledky ukazují, že **existuje řada faktorů, které mohou být důležitými prediktory implicitního statusu učitelů, včetně národního bohatství, výdajů na vzdělávání a genderového složení učitelské pracovní síly.**

Pokud jsou tyto faktory také prediktorem výsledků PISA, mohou tedy alespoň částečně vysvětlit souvislost mezi sociálním postavením učitelů a výkonem studentů v těchto mezinárodních standardizovaných testech. Pro analýzu tohoto vztahu byl nejprve zkoumán vztah mezi každým výše uvedeným ukazatelem a skóre PISA. Bylo zjištěno, že pouze **HDP má pozitivní vztah s postavením učitelů a skóre v testech PISA**. Následný lineární regresní model ukázal, že vztah mezi implicitním statutem učitelů a skóre PISA byl robustní vůči zahrnutí HDP na obyvatele mezi vysvětlující proměnné. A jak bylo ukázáno v předchozí části, souvislost mezi implicitním statutem učitelů a skóre PISA také není vysvětlena tím, že učitelé dostávají vyšší plat v zemích, kde mají vyšší status.

4.4.2 Status učitelů a jeho souvislost s kulturními faktory

V této části textu jsou mezinárodní rozdíly v postavení učitelů zkoumány s použitím jiného přístupu. V tabulce 4.4.1 jsou všechny země, které participovaly na šetření GSTI 2018, seřazeny podle skóre, které získaly ve všech třech alternativních ukazatelích statusu učitele. Jedním ze způsobů jak číst tuto tabulku je vybrat si konkrétní zemi a prozkoumat její pořadí v každé položce. Např. při zvolení Číny, jako ukázkové země, je možné sledovat, že se

Tabulka 4.4.1 Pořadí zemí podle tří ukazatelů statusu učitelů

■ Asian countries ■ South American countries

	Rank (Primary)	Rank (Secondary)	Rank (Head)	Implicit status	Explicit status
1	China	China	Malaysia	China	Indonesia
2	Turkey	Malaysia	Indonesia	Ghana	China
3	Malaysia	Taiwan	China	Singapore	India
4	Korea	Indonesia	India	Canada	Uganda
5	Indonesia	Korea	Finland	Malaysia	Ghana
6	Taiwan	Turkey	Russia	India	Singapore
7	UK	India	Czech Republic	USA	Malaysia
8	Russia	Greece	Korea	Taiwan	Taiwan
9	India	Singapore	UK	Indonesia	USA
10	Greece	Russia	Greece	Switzerland	Canada
11	Canada	Switzerland	Singapore	Uganda	New Zealand
12	New Zealand	Germany	Uganda	UK	Colombia
13	France	UK	Italy	Finland	Turkey
14	Panama	Canada	France	Netherlands	Netherlands
15	USA	Egypt	Japan	New Zealand	Finland
16	Singapore	Finland	Germany	France	Russia
17	Finland	New Zealand	Switzerland	Korea	Chile
18	Switzerland	Panama	Turkey	Turkey	Switzerland
19	Japan	Hungary	Portugal	Germany	Korea
20	Spain	France	New Zealand	Portugal	Spain
21	Egypt	Czech Republic	Egypt	Japan	UK
22	Chile	Japan	Israel	Czech Republic	France
23	Colombia	Netherlands	Colombia	Russia	Brazil
24	Peru	USA	Canada	Italy	Peru
25	Portugal	Spain	Netherlands	Brazil	Japan
26	Germany	Chile	Panama	Colombia	Panama
27	Netherlands	Peru	Chile	Chile	Portugal
28	Argentina	Colombia	Spain	Spain	Argentina
29	Hungary	Portugal	Argentina	Panama	Hungary
30	Czech Republic	Uganda	USA	Argentina	Italy
31	Italy	Italy	Peru	Hungary	Egypt
32	Israel	Argentina	Taiwan	Greece	Germany
33	Brazil	Ghana	Ghana	Egypt	Czech Republic
34	Uganda	Israel	Hungary	Peru	Greece
35	Ghana	Brazil	Brazil	Israel	Israel

Zdroj: Reading Between the Lines

nachází na prvních třech místech ve všech sledovaných ukazatelích statusu profesí. Naproti tomu Izrael je ve všech třech ukazatelích v dolní čtveřici. Pokud by se postupovalo obdobně pro každou další zemi, bylo by možné vysledovat, že mezi hodnoceními je u každé země vysoký stupeň shody (jak napovídá i vysoká míra korelace).

Dalším zajímavým aspektem je, že země, které se nacházejí na stejném kontinentu, mají tendenci mít obdobné charakteristiky statusu učitelů. To je zvláště patrné u asijských zemí (označených červeně), které se trvale objevují v horních částech tabulky. Je také zřejmé, že země Jižní Ameriky (označené zeleně) se často (i když o něco méně konzistentně) objevují ve spodní polovině tabulky. Toto geografické shlukování naznačuje, že mohou existovat společné kulturní faktory, které vysvětlují rozdíly v postavení učitelů. To samozřejmě neznamená, že všechny asijské nebo jihoamerické země sdílejí společnou kulturu, ale pouze to, že země, které jsou si geograficky bližší, mají tendenci být si podobnější, pokud jde o sdílení kultury, jazyky a mohou mít i společnou historii.

Z tohoto důvodu byla zkoumána souvislost mezi statusem učitelů a různými kulturními hodnotami zachycenými ve výzkumu *World Values Survey 2010–2014* (nejnověji shromážděná data)²⁹. Bylo zjištěno, že implicitní status učitelů obecně příliš těsně nesouvisí s indikátory individualismu (do jaké míry si lidé v zemi cenili osobního bohatství a úspěchů oproti pomoci druhým) nebo s podílem obyvatel země, kteří cítili, že poslušnost (oproti sebevyjádření) je vlastnost, kterou je třeba u dětí podporovat. Zároveň bylo zjištěno, že implicitní status učitelů

29 Pro analýzu kulturních korelátů statusu učitele byla použita data o kulturních hodnotách z v dané době aktuálního výzkumu *World Values Survey (WVS)*.

Data pro tento výzkum byla shromažďována v období 2010–2014. Ze zemí, které se toto výzkumu účastnila, se 20 zemí zúčastnilo také průzkumu GTSI 2018. Jedná se o tyto země: *Argentina, Brazílie, Chile, Čína, Egypt, Ghana, Indie, Japonsko, Kolumbie, Malajsie, Německo, Nizozemsko, Nový Zéland, Peru, Rusko, Singapur, Spojené státy americké, Španělsko, Tchaj-wan a Turecko*. Výzkumy ohledně kulturních vlivů se proto týkají pouze těchto zemí. V rámci šetření GTSI byl zkoumán vztah mezi postavením učitele a následujícími čtyřmi ukazateli pocházejícími z *World Values Survey 2010–2014*:

Individualismus:

Zkombinováním dat ze tří položek v *Schwartz Human Values* byly odvozeny stupně individualismu. Respondentům byl předložen seznam atributů hypotetické osoby. Byli požádáni, aby uvedli, zda se jim tyto atributy podobají, pomocí stupnice od jedné („velmi se mi líbí“) do šesti („vůbec se mi nelíbí“). Pro výpočet stupnice individualismu byly vypočítány průměrné hodnoty v následujících třech položkách (hvězdičky označují položky, kde byly kódovány obráceně). Vyšší čísla znamenala vyšší stupeň individualismu:

- Pro tuto osobu je důležité být bohatý; mít hodně peněz a drahé věci.*
- Pro tohoto člověka je důležité, aby se měl „dobře“ a „rozmazloval“ se.*
- Pro tohoto člověka je důležité udělat něco pro dobro společnosti.

Hodnota poslušnosti vs. sebevyjádření:

Respondentům WVS byl ukázán seznam 11 „vlastností, které lze u dětí v rodině povzbuzovat“. Byli požádáni, aby vybrali až pět, které považovali za zvláště důležité. Hodnota poslušnosti a sebevyjádření na úrovni země byla měřena podílem respondentů v každé zemi, kteří si ze seznamu vybrali jako důležité vlastnosti přisuzované poslušnosti, resp. sebevyjádření.

Úcta k autoritě:

Respondenti WVS byli dotázáni na změny, které by mohly nastat v blízké budoucnosti, a zda by si mysleli, že by tyto změny byly dobré, špatné nebo že by jim to nevadilo. Respekt k autoritě byl měřen podle podílu respondentů, kteří odpověděli, že „Větší respekt k autoritě“ by byl dobrý.

mírně negativně koreloval (korelační koeficient -0,34) s indikátorem míry respektu k autoritě (podíl populace, která věří, že „větší respekt k autoritě“ by byl pozitivním směrem vývoje). To naznačuje, že v zemích, ve kterých je respekt k autoritě více ceněn, je status učitele nižší. Tyto výsledky jsou v zásadě konzistentní i pro další dva způsoby měření statusu učitele (explicitní a pomocí pořadí učitelů v komparaci s jinými profesemi).

Výsledky naznačují, že status učitele může být silně kulturně determinován. Nezdá se však, že by byl silně predikován jinými souvisejícími kulturními hodnotami, jako je individualismus. Místo toho je možné, že status učitele je součástí širšího shluku postojů a přesvědčení týkajících se hodnoty vzdělání.

4.5 Shrnutí a závěr

V této zprávě byly představeny a prozkoumány tři různé definice a míry postavení učitelů ve společnosti. Míry vycházely z:

- pořadí statusu učitelů v porovnání s jinými srovnatelnými profesemi, tj. jak respondenti hodnotili sociální status učitelů ve vztahu k jiným profesím;
- zjišťování implicitního statusu učitelů prostřednictvím reakcí respondentů na slovní asociace s cílem zjistit jejich podvědomé implicitní vnímání učitelů a
- zjišťování explicitního statusu učitelů prostřednictvím reakcí respondentů na řadu explicitních otázek týkajících se vlastností učitelů a jejich pracovních podmínek (včetně úrovně jejich vzdělání, celkové kvality a prostoru k projevení svého profesního úsudku).

Bylo zjištěno, že ačkoli výsledky dosažené různými způsoby měření statusu učitelů spolu souvisely, přesto byly v některých ohledech odlišné. Zatímco implicitní a explicitní vnímání učitelů spolu silně korelovalo, méně silně korelovaly s mírou založenou na pořadí postavení učitelů v komparaci s jinými srovnatelnými profesemi. Zdá se, že implicitní a explicitní vnímání učitelů nabízí pohled na hodnocení určitých atributů učitelů – zejména jejich kvality. Naproti tomu porovnávání pořadí statusu učitelů v komparaci s jinými srovnatelnými profesemi mnohem více ukazuje na instinktivní vnímání respektu, která je učitelům dle respondentů přiznávána v jejich zemích. Z těchto výsledků je patrné, že respondenti jsou schopni oddělit své vnímání toho, jak jsou učitelé obecně respektováni společností, od svých vlastních postojů k učitelům (a zejména hodnocení kvality učitelů).

Nicméně je potřeba poznamenat, že ačkoli implicitní a explicitní měření statusu učitelů vysoce korelovalo, nebylo totožné. To naznačuje, že i když se obsahově překrývají, nabízejí dva různé vhledy do toho, jak jedinci vnímají učitele. Toto rozlišení je důležité pro analýzu vztahu mezi postavením učitelů a výsledky studentů. V předchozích zprávách z roku 2013 a 2018 byl pozorován jasný vztah mezi statusem učitelů (měřeno mírou statusu učitelů – GTSI) a výsledky studentů měřenými prostřednictvím skóre, které žáci a studenti získali v mezinárodních testech PISA. Tato zpráva předchází zjištění znovu potvrzuje na nově zveřejněných datech PISA za rok 2018. Toto je obzvláště důležitý výsledek, protože ukazuje, že vztah mezi statusem učitelů a výsledky studentů

je silný, a to i ve zcela samostatných souborech dat shromážděných od z jiných kohort v každé zemi s odstupem pěti let. To podstatně zvyšuje pravděpodobnost, že tato zjištění odráží skutečný vztah mezi postavením učitelů a výsledky studentů.

V této zprávě byl vztah mezi statutem učitelů a studijními výsledky studentů zkoumán pomocí tří nově představených alternativních indikátorů statusu učitele, a to pro každý indikátor zvlášť. Přitom bylo zjištěno, že se skóre v testech PISA nejvíce korelovalo s výsledky implicitního měření statusu učitelů. Analýza ukázala, že téměř třetinu (31 procent) rozdílů ve skóre PISA mezi jednotlivými zeměmi lze vysvětlit použitím této míry. Tato asociace (a asociace mezi mírou založenou na porovnávání statusu učitele s jinými profesemi a skóre PISA) byla robustní i po kontrole vlivu skutečných platů učitelů v každé zemi (v paritě kupní síly). To naznačuje, že vedle platu učitele je rozhodujícím určujícím faktorem studijních výsledků i status učitele.

Naproti tomu explicitní měření statusu učitelů nebylo významným prediktorem skóre PISA. Tento rozdíl mezi použitými mírami naznačuje, že explicitní hodnocení (například kvality učitelů respondenty) je pro výsledky studentů méně relevantní než implicitní vnímání učitelů a status, který učitelé disponují. Toto zjištění lze považovat za překvapivé a neintuitivní, protože by se dalo očekávat, že explicitní, uvážená hodnocení respondentů budou hrát silnější roli než podvědomé intuitivní vnímání statusu učitelství profese „instinktem“. Tyto výsledky naznačují, že uvědomované názory jsou více náchylné ke zkreslení než podvědomé automatické reakce. Mohou tedy nabídnout pravdivější obraz instinktivního vnímání učitelů a učitelství, a právě toto vnímání silněji reprezentuje to, jak se s učiteli skutečně zachází v analyzovaných společnostech, které participovaly na šetření GTSI 2018.

Vzhledem k zjevné důležitosti statusu učitelů pro výsledky studentů se tato zpráva zaměřila také na prediktor statusu učitele. Bylo zjišťováno, jaké faktory vysvětlují, proč mají učitelé v některých zemích podstatně vyšší postavení než v jiných. Výsledky, možná nepřekvapivě, ukazují, že **učitelé mají** vyšší sociální status v bohatších zemích (měřeno HDP na obyvatele) a v zemích, kde vláda utrácela na vzdělávání vyšší část svého rozpočtu. Zároveň bylo zjištěno, že status učitelů byl nižší v zemích, ve kterých učitelství pracovní síle výrazněji dominovaly ženy. To je skličující zjištění, které naznačuje míru možného genderového stereotypu nebo společenského sexismu, který může poškodit status učitele v zemích, ve kterých je tato profese více feminizovaná. Nicméně tato zjištění jsou v souladu s předchozím výzkumem, který naznačoval, že status a platy povolání mají tendenci klesat, když v nich více dominují ženy (Levanon, England, Allison, 2009). Pokud jde o ukazatele vzdělávací politiky, bylo zjištěno, že status učitelů nesouvisí s tím, do jaké míry jsou školy řízeny soukromým sektorem, ani s tím, do jaké míry je vzdělávací systém orientován na odborné vzdělávání.

Je třeba poznamenat, že skutečnost, že učitelé mají vyšší status v bohatších zemích, které vydávají více financí na vzdělávání, nabízí potenciální alternativní vysvětlení pro souvislost, která byla pozorována mezi statutem učitele a skóre PISA. Je například možné, že země, v nichž je učitelům přiznán vysoký status, si vedou dobře ve skóre PISA ne proto, že je postavení učitelů vyšší, ale proto, že jsou bohatší, a proto mohou investovat více osobních a veřejných zdrojů do zvyšování výsledků. Tato analýza však ukazuje, že vztah mezi vládními výdaji na vzdělávání (jako podíl na celkových výdajích) a skóre PISA je ve skutečnosti negativní a že vztah mezi statutem učitelů a skóre PISA je robustní i po kontrole vlivu HDP.

Přestože národní bohatství, výdaje na vzdělávání a genderové složení učitelské profese mohou být důležité pro vysvětlení národních rozdílů v postavení učitelů, prezentované analýzy naznačují, že zásadní roli mohou hrát i kulturní rozdíly. Země, které jsou geograficky a kulturně blízké, mají tendenci skórovat podobně, pokud jde o status učitelů, a to způsobem, který, jak se zdá, nelze vysvětlit jinými faktory skrytými v pozadí. Zároveň analýza kulturních korelátů statusu učitelů poskytuje jen slabé důkazy o tom, že vysoký status učitelů je součástí jiných hodnot nesouvisejících se vzděláváním (jako je individualismus). Nicméně autoři zprávy nebyli schopni prozkoumat vztah mezi postavením učitelů a postoji jedinců ke vzdělávání.

Předchozí výzkumy (například Merriman a Nicoletti, 2007; Pelham, Crabtree a Nyiri, 2009) argumentovaly kulturními rozdíly ve vnitřní hodnotě připisované vzdělání. Může sem například patřit rozsah, v jakém je „dobrý prospěch ve škole“ – tedy vysoké dosažené vzdělání – považováno za důležitý cíl pro děti a mladé lidi. Zdá se vysoce pravděpodobné, že toto (kulturní hodnota připisovaná vzdělávání) může být důležitým prediktorem postavení učitelů. Autoři zprávy udávají, že pokud jim je však známo, neexistují žádné údaje z mezinárodních průzkumů, které by poskytovaly informace o hodnotě vzdělání napříč různými kulturami. A budoucí explorativní výzkum na toto téma by byl velmi cenný.

Stručné shrnutí hlavních zjištění:

- **Mezi zeměmi existují velké rozdíly v postavení učitelů.**
- **Globální koncept „stavu učitelů“ (GTSI) lze rozložit na komponenty a měřit různými způsoby. Rozdíl mezi výsledky ohledně statusu učitelů zjištěnými různými způsoby má důležité důsledky pro vztah mezi statusem učitelů a výsledky studentů.**
- **Podvědomé, implicitní a automatické vnímání učitelů respondenty může věrohodněji odrážet způsob, jakým je s učiteli ve společnosti zacházeno – přičemž toto zacházení je pro výsledky studentů nejdůležitější.**
- **Výsledky studentů v dané zemi (měřené pomocí skóre PISA) silně souvisí se statusem učitelů (zejména pokud jsou měřeny implicitně), a tento vztah nelze vysvětlit pouze rozdíly v národním bohatství nebo platech učitelů. Jasným důsledkem toho je, že by se měl klást větší důraz na zvyšování sociálního postavení učitelů na celém světě.**
- **Status učitelů souvisí s národním bohatstvím, výdaji na vzdělávání a genderovým složením učitelské pracovní síly.** Nicméně přímo nesouvisí s jinými ukazateli ve vzdělávacích politikách, jako jsou role soukromého sektoru při poskytování vzdělání nebo rozsah, v jakém je vzdělávací systém zaměřen na odborné vzdělávání.
- **Status učitelů je pravděpodobně částečně podmíněn kulturou, i když zůstává otevřenou otázkou, zda je vysoký status učitelů součástí širšího souboru postojů souvisejících s vnitřní hodnotou vzdělání.**

5. Hlavní zdroje:

Dolton, P., Marcenaro, O., De Vries, R., She, P.-W. (2018). *Global teacher status index 2018*. University of Sussex: Varkey Foundation.

Dolton, P., Vries, R.. (2019). *Reading Between the Lines*. Varkey Foundation.

5.1 Zdroje literatury, které jsou uvedené v I. zprávě

Akerlof, G. and Shiller, R. (2009) *Animal Spirits*, Chp 2 'Fairness', Princeton University Press, Princeton, New Jersey.

Banaji, M. R. (2013). The Implicit Association Test at age 7: A methodological and conceptual review. *Social psychology and the unconscious: The automaticity of higher mental processes*, Psychology Press, London.

Barmby, P. W. (2006) "Improving teacher recruitment and retention: the importance of workload and pupil behaviour", *Educational research*, 48 (3). pp. 247-265.

Barton, N. & Bold, T. & Sandefur, J. (2017). "Measuring Rents from Public Employment: Regression Discontinuity Evidence from Kenya – Working Paper 457," Working Papers 457, Center for Global Development.

Becker, G., Murphy, K. and Werning, I. (2000) 'Status and Inequality', chp 8 in Becker, G., Murphy, K. (2000) *Social Economics: Market Behaviour in a Social Environment*, Belknap Press of Harvard University Press, Cambridge, Mass.

Chan, T.W. and Goldthorpe, J. (2007) 'Class and status: The conceptual distinction and its empirical relevance', *American Sociological Review*, 72(4), 512-32.

Clark, G. (2014) *The Son also Rises*, Princeton University Press, Princeton, New Jersey.

Coelli, T. (1996). "A guide to DEAP version 2.1: A data envelopment analysis (Computer) program". Working Paper Center for Efficiency and Productivity Analysis. Department of Economics University of New England.

Dolton, P. (1990) 'The Economics of Teacher Supply' *Economic Journal*, Vol.100, pp. 91-104.

Dolton, P. (2006). "Teacher Supply". *Handbook of the Economics of Education*, Elsevier.

Dolton, P. (2017) 'Public Opinion on Teacher Pay and Status: Cross Country Evidence', forthcoming MIT Press

Dolton, P., G Makepeace and W Van der Klaauw (1989). 'Occupational Choice and Earnings determination: The Role of Sample Selection and Non-Pecuniary Factors', *Oxford Economics Papers*, Vol.41, pp. 573-594.

Dolton, P. & Marcenaro-Gutierrez, O. D. (2011). 'If You Pay Peanuts Do You Get Monkeys? A Cross-Country Analysis of Teacher Pay and Pupil Performance'. *Economic Policy*, Vol. 26, No. 65, 5-55.

Dolton, P. & Marcenaro-Gutierrez, O. D. (2013) *An International Index of Teacher Status Oct 2013*. Published by the Varkey GEMS Foundation

Dolton, P. & Marcenaro-Gutierrez, O. D. (2014) *The Efficiency Index: Which Education Systems deliver the Best Value for Money?* published by GEMS Education Solutions.

Dolton, P. & Marcenaro-Gutierrez, O. D. (2016) 'How to Get the Best Bang for Your Buck: The Relative Efficiency of Educational Systems: A Cross Country Prescriptive Analysis', mimeo University of Sussex.

Hlavní zdroje:

Dolton, P. and K Mavromaras (1994) 'Intergenerational Occupational Choice Comparisons: The Case of Teachers in the UK', *Economic Journal*, Vol.104, pp. 841-863.

Dolton, P. and M Kidd (1994) 'Occupational Access and Wage Discrimination', *Oxford Bulletin of Economics and Statistics*, Vol.56, No.4, pp. 457-474.

Dolton, P. and R, Tol (2016). A survey of the UK population on public policy. Working Paper Series 08416, Department of Economics, University of Sussex, February 2016. URL <https://ideas.repec.org/p/sus/susewp/08416.html>.

Dolton, P. and W. Van der Klaauw (1999) 'The Turnover of UK Teachers: A Competing Risks Explanation' *Review of Economics and Statistics*. Vol.81(3), August 1999, pp.543-552

Technical Appendices 170 171 Copyright © The Varkey Foundation, 2018 Copyright © The Varkey Foundation, 2018

Dolton, P., McIntosh, S. and Chevalier, A. (2007) Recruiting and Retaining Teachers in the UK: An Analysis of Graduate Occupation Choice from the 1960s to the 1990s. *Economica*, vol.74, pp.69-96.

Dovidio, J. F., Kawakami, K., Johnson, C., Johnson, B., & Howard, A. (1997). On the nature of prejudice: Automatic and controlled processes. *Journal of Experimental Social Psychology*, 33(5), 510-540.

Dunteman G, (1989) *Principal Component Analysis*, Sage University, US, Paper 69. Economist the Big Mac index. <https://www.economist.com/news/2018/07/11/the-big-mac-index>

Everton T, Turner P, Hargreaves L, and Pell T (2007) 'Public perceptions of the teaching profession.' *Research Papers in Education*, 22:3, 247-265.

Farrell, M. J. (1957). 'The measurement of productive efficiency', *Journal of the Royal Statistical Society A*, 120, 253-281.

Feenstra, R. C., Inklaar, R. & Timmer, M. P. (2015). "The Next Generation of the Penn World Table", *American Economic Review*, 105(10), 3150-3182.

Frank, R. (1985) *Choosing the Right Pond: Human Behaviour and the Quest for Status*, Oxford University Press, London.

Frederick, S. (2005) 'Cognitive reflection and decision making', *Journal of Economic Perspectives*, 19, 25-42.

Freeman, R. and Ostendorp, R. (2002) 'Wages around the World: Pay and Occupations and Countries', in *Inequality Around the World*, ed by Freeman, R Palgrave, International Economic Association.

Fryer, R. & Dobbie W. (2013). "Getting Beneath the Veil of Effective Schools: Evidence from New York City". *American Economic Journal: Applied Economics*, 5 (4), 28-60.

Guarino, C. M., Santibanez, L., & Daley, G. (2006). "Teacher recruitment and retention: A review of the recent empirical literature", *Review of Educational Research*, 76(2), 173-208.

Goldhaber, D. (2002). "The Mystery of Good Teaching", *Education Next*, 2(1), Hoover Institute.

Goldthorpe and Hope, (1974) *The Social Grading of Occupations: A New Approach and Scale*, Oxford University Press, Oxford.

Greenwald, A. G., McGhee, D. E., & Schwartz, J. L. (1998). Measuring individual differences in implicit cognition: the implicit association test. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74(6), 1464.

Hofstede, G. (2001) *Culture's Consequences: Comparing Values, Behaviours, Institutions and Organisation Across Nations*, 2nd Edition, Sage Publications, California.

Jackson J E, (1991) *A Users Guide to Principal Components*, John Wiley and Sons, New York.

- Judge H (1988) 'Cross-National Perceptions of Teachers.' *Comparative Education Review*, Vol. 32, No. 2 (May, 1988), 143-158.
- Kahneman, D. (2011) *Thinking Fast, Thinking Slow*, Penguin, London. Lambert, P.S. and Griffiths, D. (2018) *Social Inequalities and Occupational Stratification: Methods and Concepts in the Analysis of Social Distance*. Basingstoke: Palgrave MacMillan.
- Lavy, V. (2002). 'Evaluating the effect of teachers group performance incentives on pupil achievement', *Journal of Political Economy*, 110, 1286–317.
- Louviere, J., Flynn, T. and Marley, A. (2015) *Best Worst Scaling: Theory, Methods and Applications*, Cambridge University Press, Cambridge
- Marley, A., and Louviere, J. (2005) 'Some probabilistic models of best, worst and best-worse choices', *Journal of Mathematical Psychology*, 49, 464-480. Mayerl, J. (2013). Response latency measurement in surveys. Detecting strong attitudes and response effects. *Survey Methods: Insights from the Field* [available at: <https://surveyinsights.org/?p=1063>].
- McKinsey & Company (2007). *How the World's Best-Performing School Systems come out on Top*. McKinsey, London.
- Meyer, E. (2014) *The Culture Map*, Public Affairs, New York. Technical Appendices 172-173 Copyright © The Varkey Foundation, 2018 Copyright © The Varkey Foundation, 2018
- Moss-Racusin, C. A., Dovidio, J. F., Brescoll, V. L., Graham, M. J., & Handelsman, J. (2012). Science faculty's subtle gender biases favour male students. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 109(41), 16474-16479.
- OECD (2013). *PISA 2012 results: What makes schools successful? Resources, policies and practices (Vol. IV)*. Paris: PISA, OECD Publishing.
- OECD (2006). *Eurostat-OECD Methodological Manual on Purchasing Power Parities*, Paris. (<https://doi.org/10.1787/9789264011335-en>) Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD), 2008: *Handbook on Constructing Composite Indicators: Methodology and User Guide*, Paris.
- Peston, M. (1972) *Public Goods and the Public Sector*, Macmillan, London.
- Ravillion, M. (2016) *The Economics of Poverty: History, Measurement and Policy*, Oxford University Press, Oxford.
- Reise, S. Ventura, J. Nuechterlein, K., and Kim, K. (2005) 'An illustration of multilevel factor analysis', *Journal of Personality Assessment*, 84(2), 126-136.
- Rivkin, S., Hanushek, E. & Kain, J. F. (2005). 'Teachers, schools and academic achievement'. *Econometrica*, 73(2), 417-458.
- Romer, T. and Rosenthal, H. (1979) *Bureaucrats versus Voters: On the Political Economy of Resource Allocation by Direct Democracy*, *Quarterly Journal of Economics*, 93(4), 563-587.
- Sandefur, J. (2018). "Teacher Pay around the World: Beyond "Disruption" and "De-skilling", Center For Global Development Blogspot (retrieve 20th July 2018: <https://www.cgdev.org/blog/chart-week-teacher-pay-around-world-beyond-disruption-and-deskilling>).
- Sparrow N (2009) 'Developing Reliable Online Polls.' *International Journal of Market Research*, vol.48(6).
- Thaler, R. H. and Sunstein, C.R. (2008) *Nudge: Improving Decisions about Health, Wealth and Happiness*, Yale University Press, New Haven.
- Turner, B. S. (1988) *Status*, Open University Press, Milton Keynes.

Hlavní zdroje:

Vegas, E., Murnane, R. J. & Willett, J. B. (2001). "'From high school to teaching: Many steps, who makes it?'. *Teachers College Record*, 103(3), 427–449.

Verhoeven J, Aelterman, A, Rots, I and Buvens, I (2006) 'Public perceptions of teachers' status in Flanders.'" *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, Vol. 12, No. 4, August 2006, 479–

5.2 Zdroje literatury, které jsou uvedené ve 2. zprávě

Akerlof, G. and Shiller, R. (2009), 'Chapter 2: Fairness', *Animal Spirits*, Princeton University Press, Princeton, New Jersey.

Banaji, M. R. (2013), 'The Implicit Association Test at age 7: A methodological and conceptual review', *Social psychology and the unconscious: The automaticity of Higher mental processes*, Psychology Press, London.

Barmby, P. W. (2006), 'Improving teacher recruitment and retention: the importance of workload and pupil behaviour', *Educational research*, 48 (3). pp. 247-265.

Barton, N. and Bold, T. and Sandefur, J. (2017), 'Measuring Rents from Public Employment: Regression Discontinuity Evidence from Kenya', Working Paper 457, Center for Global Development.

Becker, G., Murphy, K. and Werning, I. (2000), 'Chapter 8: Status and Inequality', *Social Economics: Market Behaviour in a Social Environment*, Belknap Press of Harvard University Press, Cambridge, Mass.

Chan, T.W. and Goldthorpe, J. (2007), 'Class and status: The conceptual distinction and its empirical relevance', *American Sociological Review*, 72(4), 512-32.

Clark, G. (2014), *The Son Also Rises*, Princeton University Press, Princeton, New Jersey.

Coelli, T. (1996), 'A guide to DEAP version 2.1: A data envelopment analysis (Computer) program', Working Paper Center for Efficiency and Productivity Analysis, Department of Economics University of New England
Dolton, P. (1990), 'The Economics of Teacher Supply', *Economic Journal*, Vol.100, pp. 91-104.

Dolton, P. (2006), 'Teacher Supply', *Handbook of the Economics of Education*, Elsevier.

Dolton, P. (2017), 'Public Opinion on Teacher Pay and Status: Cross Country Evidence', forthcoming MIT Press.

Dolton, P., G Makepeace and W Van der Klaauw (1989), 'Occupational Choice and Earnings Determination: The Role of Sample Selection and Non-Pecuniary Factors', *Oxford Economics Papers*, Vol.41, pp. 573-594.

Dolton, P. and Marcenaro-Gutierrez, O. D. (2011), 'If You Pay Peanuts Do You Get Monkeys? A Cross-Country Analysis of Teacher Pay and Pupil Performance', *Economic Policy*, Vol. 26, No. 65, 5-55.

Dolton, P. and Marcenaro-Gutierrez, O. D. (2013), *An International Index of Teacher Status*, October 2013, published by the Varkey Foundation.

Dolton, P. and Marcenaro-Gutierrez, O. D. (2014), *The Efficiency Index: Which Education Systems deliver the Best Value for Money?*, published by GEMS Education Solutions.

Dolton, P. and Marcenaro-Gutierrez, O. D. (2016), *How to Get the Best Bang for Your Buck: The Relative Efficiency of Educational Systems: A Cross Country Prescriptive Analysis*, Mimeo, University of Sussex.

Dolton, P. and K Mavromaras (1994), 'Intergenerational Occupational Choice Comparisons: The Case of Teachers in the UK', *Economic Journal*, Vol.104, pp. 841-863.

Dolton, P. and M Kidd (1994), 'Occupational Access and Wage Discrimination', *Oxford Bulletin of Economics and Statis-*

tics, Vol.56, No.4, pp.457-474.

Dolton, P. and R, Tol (2016), 'A survey of the UK population on public policy', Working Paper Series 08416, Department of Economics, University of Sussex, February 2016: <https://ideas.repec.org/p/sus/susewp/08416.html>.

Dolton, P. and W. Van der Klaauw (1999), 'The Turnover of UK Teachers: A Competing Risks Explanation', *Review of Economics and Statistics*, Vol.81(3), August 1999, pp.543-552.

Dolton, P., McIntosh, S. and Chevalier, A. (2007), 'Recruiting and Retaining Teachers in the UK: An Analysis of Graduate Occupation Choice from the 1960s to the 1990s', *Economica*, vol.74, pp.69-96.

Dovidio, J. F., Kawakami, K., Johnson, C., Johnson, B., and Howard, A. (1997), 'On the nature of prejudice: Automatic and controlled processes', *Journal of Experimental Social Psychology*, 33(5), 510-540.

Dunteman G. (1989), *Principal Component Analysis*, Sage University, US, Paper Economist, The Big Mac index.

Everton T, Turner P, Hargreaves L, and Pell T (2007), 'Public perceptions of the teaching profession', *Research Papers in Education*, 22:3, 247-265.

Farrell, M. J. (1957), 'The measurement of productive efficiency', *Journal of the Royal Statistical Society, Series A*, 120, 253-281.

Feenstra, R. C., Inklaar, R. and Timmer, M. P. (2015), 'The Next Generation of the Penn World Table', *American Economic Review*, 105(10), 3150-3182.

Frank, R. (1985), *Choosing the Right Pond: Human Behaviour and the Quest for Status*, Oxford University Press, London.

Frederick, S. (2005), 'Cognitive reflection and decision making', *Journal of Economic Perspectives*, 19, 25-42.

Freeman, R. and Ostendorp, R. (2002), 'Wages around the World: Pay and Occupations and Countries', *Inequality Around the World* (ed. by Freeman, R.) Palgrave, International Economic Association.

Fryer, R. and Dobbie W. (2013), 'Getting Beneath the Veil of Effective Schools: Evidence from New York City', *American Economic Journal: Applied Economics*, 5 (4), 28-60.

Guarino, C. M., Santibanez, L., and Daley, G. (2006), 'Teacher recruitment and retention: A review of the recent empirical literature', *Review of Educational Research*, 76(2), 173-208.

Goldhaber, D. (2002), 'The Mystery of Good Teaching', *Education Next*, 2(1), Hoover Institute.

Goldthorpe and Hope (1974), *The Social Grading of Occupations: A New Approach and Scale*, Oxford University Press, Oxford.

Greenwald, A. G., McGhee, D. E., and Schwartz, J. L. (1998), 'Measuring individual differences in implicit cognition: the implicit association test', *Journal of Personality and Social Psychology*, 74(6), 1464.

Hofstede, G. (2001), *Culture's Consequences: Comparing Values, Behaviours, Institutions and Organisation Across Nations*, 2nd Edition, Sage Publications, California.

Jackson J E, (1991), *A Users Guide to Principal Components*, John Wiley and Sons, New York.

Judge H (1988), 'Cross-National Perceptions of Teachers', *Comparative Education Review*, Vol. 32, No. 2 (May, 1988), 143-158.

Kahneman, D. (2011), *Thinking Fast, Thinking Slow*, Penguin, London

Hlavní zdroje:

Lambert, P.S. and Griffiths, D. (2018), *Social Inequalities and Occupational Stratification: Methods and Concepts in the Analysis of Social Distance*, Basingstoke: Palgrave MacMillan.

Lavy, V. (2002), 'Evaluating the effect of teachers group performance incentives on pupil achievement', *Journal of Political Economy*, 110, 1286–317.

Levanon, A., England, P., and Allison, P. (2009), 'Occupational feminization and pay: Assessing causal dynamics using 1950–2000 US census data', *Social Forces*, 88(2), 865–891.

Louviere, J., Flynn, T. and Marley, A. (2015), *Best Worst Scaling: Theory, Methods and Applications*, Cambridge University Press, Cambridge.

Marley, A., and Louviere, J. (2005), 'Some probabilistic models of best, worst and best-worse choices', *Journal of Mathematical Psychology*, 49, 464–480.

Mayerl, J. (2013), 'Response latency measurement in surveys. Detecting strong attitudes and response effects', *Survey Methods: Insights from the Field*: <https://surveyinsights.org/?p=1063>.

McKinsey and Company (2007), *How the World's Best-Performing School Systems come out on Top*, McKinsey, London.

Merriman, W., and Nicoletti, A. (2007), *Globalization and American Education*, *The Educational Forum*, 72, 8–22.

Meyer, E. (2014), *The Culture Map*, Public Affairs, New York.

Moss-Racusin, C. A., Dovidio, J. F., Brescoll, V. L., Graham, M. J., and Handelsman, J. (2012), 'Science faculty's subtle gender biases favor male students', *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 109(41), 16474–16479.

OECD (2013), *PISA 2012 results: What makes schools successful? Resources, policies and practices (Vol. IV)*, Paris: PISA, OECD Publishing.

OECD (2006), *Eurostat-OECD Methodological Manual on Purchasing Power Parities*, Paris: <https://doi.org/10.1787/9789264011335-en>.

OECD (2008), *Handbook on Constructing Composite Indicators: Methodology and User Guide*, Paris.

Pelham, B., Crabtree, S., and Nyiri, Z. (2009), 'Gallup presents...Technology and Education: The Power of the Personal Computer', *Harvard International Review*, 31(2), 74–76.

Prandy, K., and Jones, F. L. (2001), 'An international comparative analysis of marriage patterns and social stratification', *International Journal of Sociology and Social Policy*, 21(4/5/6), 165–183.

Peston, M. (1972), *Public Goods and the Public Sector*, Macmillan, London.

Ravillion, M. (2016), *The Economics of Poverty: History, Measurement and Policy*, Oxford. University Press, Oxford.

Reise, S. Ventura, J. Nuechterlein, K., and Kim, K. (2005), 'An illustration of multilevel factor analysis', *Journal of Personality Assessment*, 84(2), 126–136.

Rivkin, S., Hanushek, E. and Kain, J. F. (2005), 'Teachers, schools and academic achievement', *Econometrica*, 73(2), 417–458.

Romer, T. and Rosenthal, H. (1979), 'Bureaucrats versus Voters: On the Political Economy of Resource Allocation by Direct Democracy', *Quarterly Journal of Economics*, 93(4), 563–587.

Sandefur, J. (2018), 'Teacher Pay around the World: Beyond "Disruption" and "De-skilling"', *Center For Global Development Blogspot*: <https://www.cgdev.org/blog/chart-week-teacher-pay-around-world-beyond-disruption-and-deskilling>.

Sparrow N (2009), 'Developing Reliable Online Polls.' *International Journal of Market Research*, vol.48(6).

Thaler, R. H. and Sunstein, C.R. (2008), *Nudge: Improving Decisions about Health, Wealth and Happiness*, Yale University Press, New Haven.

Turner, B. S. (1988), *Status*, Open University Press, Milton Keynes.

Vegas, E., Murnane, R. J. and Willett, J. B. (2001), 'From high school to teaching: Many steps, who makes it?', *Teachers College Record*, 103(3), 427–449.

Verhoeven J, Aelterman, A, Rots, I and Buens, I (2006), 'Public perceptions of teachers' status in Flanders', *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, Vol. 12, No. 4, August 2006, 479–500.

