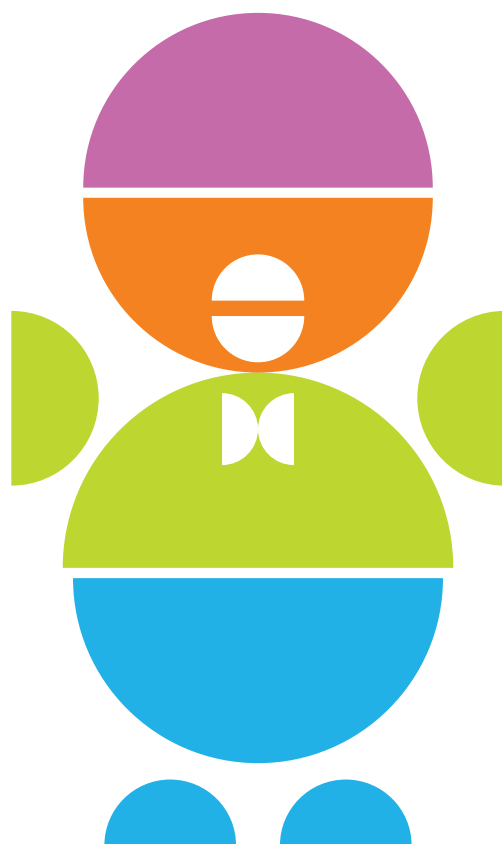


Analýza výzev vzdělávání v České republice

pro Nadační fond Eduzměna zpracovali
Daniel Prokop a Tomáš Dvořák



3

Učitelé a výuka, aspiranti na učitele



eduzměna
nadační fond

Tato kapitola se zaměřuje na učitele a aspiranty na učitele. Nejdříve se věnuje uchazečům o studium učitelství a postojům studentů pedagogických škol. Upozorňuje na bariéry, které vedou k nižšímu zájmu o studium oboru. Poté představujeme analýzy, které popisují postoje učitelů k práci a jejich pracovní spokojenost. Zde se ukazuje, že významnou roli hrají zpětná vazba, kterou učitel dostává od ředitele školy, a možnost participace na směřování školy. Dále upozorňujeme na problematiku drop-outů z učitelské profese a jejich důvodů. Jako hlavní příčiny drop-outů se ukazují nízké platové ohodnocení, nízká prestiž povolání a konflikty s rodiči. Nakonec se věnujeme i tématům dovedností učitelů, jejich motivovanosti a problematice kurikula (RVP).

3. 1. Aspiranti a žáci pedagogických škol

Hlavní identifikované problémy: nízký zájem o studium učitelství, nízké platové ohodnocení, zátěž učitelů a malá prestiž učitelského povolání jako hlavní bariéry.

3. 1. 1. Aspiranti a co je odrazuje¹⁵

- Mezi žáky, kteří se nehlásí na pedagogické fakulty, je podle výzkumu Scio u testů obecných studijních předpokladů¹⁶ téměř 20 % těch, které by bavilo učení, ale od kariéry učitele je odrazuje řada faktorů. Mezi těmito faktory je především platové ohodnocení, domnělá náročnost povolání učitele, podmínky ve škole a nízká prestiž povolání učitele ve škole (Scio 2016).
- Mnoho žáků, kteří si podávají přihlášky na pedagogické obory, vůbec učit nechce (32,5 %). Další by učení bavilo, ale nechtějí se profesí učitele živit (26 %), a další velká část si učením není jista (31,3 %). Jen 10,2 % uchazečů si je jisto tím, že chce učit (Scio 2016).
- Žáci, kteří jsou rozhodnutí, že chtějí učit, mají horší obecné studijní předpoklady (průměrné OSP 38,6 %) než ti, kteří si tím nejsou jisti (43,6 %), které by to bavilo – ale nechtějí se tím živit (54,6 %), a ti kteří vůbec učit nechtějí (50,8 %) (Scio 2016).

- *Ředitelé škol také upozorňují na fakt, že v českém školství existují výrazné bariéry pro ty, kteří sice mají zájem učit, nicméně nemají pedagogické vzdělání. Český systém tak není, např. ve srovnání s britským systémem, příliš flexibilní ve využití těchto pedagogických kapacit (FG – experti).*
- *Existuje také nedostatek fakult, které mají akreditované programy; např. pro učitelství 1. stupně základní školy¹⁷. Jedná se o problém, který je regionálně podmíněn a je nejsilnější v regionech bez pedagogických fakult (např. Karlovarský kraj). Pedagogické fakulty mají také silnou míru autonomie, která vede k tomu, že vzdělávání v pedagogických programech je příliš náročné (např. ve smyslu silného důrazu na obecnou didaktiku) vzhledem k platovým podmínkám nastupujících učitelů (FG – experti).*
- *Učitelé považují systém výuky na pedagogických fakultách za zastaralý. Důsledkem je pak nedostatek učitelů ve školství. Učitelé se domnívají, že školství by tak mělo být více otevřeno učitelům, kteří nemají vzdělání z pedagogických fakult. Podmínkou je ovšem dostatečná kvalita pedagogického minima (FG – učitelé).*

¹⁵ Problematika uvedená v této kapitole se v České republice nesleduje na úrovni státu. Výsledky jsou tak primárně založeny na datech agentury Scio.

¹⁶ Dotazníkové šetření v rámci Národních srovnávacích zkoušek Scio proběhlo dne 6. 2. 2016. Zúčastnilo se 4258 respondentů, z toho 1652 chlapců a 2606 dívek. Většina respondentů (přes 80 %) byli maturanti z daného roku. <https://scio.cz/download/TZ-ucitele-a-pedagogika.pdf>

¹⁷ Tím, že stát nerealizuje monitoring nabídky a poptávky po jednotlivých aprobacích, bude řízení v této oblasti velmi problematické.

PODROBNÁ ANALÝZA 3.1.: Bariéry uchazečů o učitelství – jak by se s jejich překonáním zvyšoval počet uchazečů a jejich OSP

Celkem 22 % ze 4258 uchazečů o VŠ vzdělání testovaných Scio se v roce 2016 hlásilo na některou z pedagogických fakult. Jejich průměrné obecné studijní předpoklady byly 44,8 bodu, což je výrazně méně než průměrný uchazeč na VŠ (50,6). Je však nutno poznamenat, že 15 % žáků hlásících se na pedagogické fakulty patří do TOP kvartilu žáků s nejlepšími studijními předpoklady a 39 % patří mezi žáky z lepší poloviny. Naše analýza ukazuje, jak by mohl růst podíl uchazečů o pedagogické vzdělání, kdyby byly překonány jisté bariéry – například: pokud by se hlásili všichni, kteří by chtěli učit při nástupním platu 30 tisíc Kč, vzrostl by počet uchazečů na 34 % a jejich průměrné OSP na 46,7. Pokud by potenciální uchazeče neodrazovaly podmínky, které učitelé mají ve školách, vzrostl by počet uchazečů až na 41 % a jejich OSP na 49,1. Při překonání těchto bariér by uchazeči častěji pocházeli z top kvartilu žáků z nejlepším OSP (23–25 % z nich).

Tabulka 3.1.: Vývoj OSP a zastoupení uchazečů (současný stav + odstranění bariér)

	% uchazečů	Průměrné OSP	Z TOP POLOVINY	Z TOP KVARTILU
Současný stav – uchazeči o Pedagogické Fakulty	22 %	44,8	39 %	15 %
Pokud by se navíc hlásili všichni,...				
... které by učit bavilo, ale nechtějí se tím žít	39 %	49,3	48 %	23 %
... kteří by chtěli učit za nástupní plat 30 tisíc Kč	34 %	46,7	42 %	19 %
... u nichž je bariéra nízká prestiž učitelů	32 %	48,6	46 %	21 %
... u nichž je bariéra nízké ohodnocení	57 %	51,1	51 %	25 %
... u nichž je bariéra náročnost práce učitele	46 %	48,4	46 %	21 %
... u nichž jsou bariéry podmínky ve škole	41 %	49,1	47 %	23 %
... kteří chtějí učit, ale nechtějí studovat PedF	34 %	46,5	42 %	19 %
Všichni testovaní zájemci o VŠ vzdělání	100 %	50,6	50 %	25 %

Je ale logické, že cílem případných reforem není to, aby se na pedagogické fakulty hlásilo 40 % středoškoláků, ale výběr těch, kteří povolání chtějí vykonávat a mají studijní předpoklady. Proto jsme v druhém kroku předpokládali, že by se ze současných uchazečů na pedagogické fakulty hlásili jen lidé, kteří chtějí po jejich absolvování učit. To by v datovém souboru Scio omezilo počet současných uchazečů na pouhou desetinu a tvořili by 2 % z celkových uchazečů o VŠ vzdělání¹⁸. Pokud by byly následně překonány některé bariéry lidí, kteří ze specifických důvodů nechtějí studovat či učit, narostl by počet uchazečů zpět na 15–32 % (dle opatření). Například, pokud by byl nástupní plat učitele 30 tisíc Kč, zájemců o učitelství by mohlo být až 23 % s průměrným OSP 47,5. Pokud by se zvýšila společenská prestiž učitelů, zájemců by bylo 15 % s průměrným OSP 52,9. A pokud by se zlepšily podmínky učitelů ve škole, učitelství by chtělo dělat 25 % s průměrným OSP 51,5. Při překonání posledních dvou podmínek by přitom 27–28 % pocházelo z top kvartilu žáků s nejlepším OSP.

¹⁸ Ačkoli je nutno poznamenat, že zastoupení mezi přijatými žáky pedagogických fakult může být vyšší, protože žáci, kteří nechtějí učit, si zřejmě častěji vybrali jinou školu, na kterou se dostali.

Tabulka 3.2.: Vývoj OSP a zastoupení uchazečů (odmítnutí uchazečů, kteří nechtějí učit + odstranění bariér)

	% uchazečů	Průměrné OSP	Z TOP POLOVINY	z TOP KVARTILU
Současný stav – uchazeči o Pedagogické Fakulty	22 %	44,8	39 %	15 %
Pokud by se navíc hlásili všichni,...				
... které by učit bavilo, ale nechtějí se tím žít	39 %	49,3	48 %	23 %
... kteří by chtěli učit za nástupní plat 30 tisíc Kč	34 %	46,7	42 %	19 %
... u nichž je bariéra nízká prestiž učitelů	32 %	48,6	46 %	21 %
... u nichž je bariéra nízké ohodnocení	57 %	51,1	51 %	25 %
... u nichž je bariéra náročnost práce učitele	46 %	48,4	46 %	21 %
... u nichž jsou bariéry podmínky ve škole	41 %	49,1	47 %	23 %
... kteří chtějí učit, ale nechtějí studovat PedF	34 %	46,5	42 %	19 %
Všichni testovaní zájemci o VŠ vzdělání	100 %	50,6	50 %	25 %

Z této předběžné analýzy vyplývá, že aby se na školy dostali potenciální učitelé, kteří mohou být kvalitní a mít zájem o učení, je zejména nutné překonat bariéry ve vnímání učitelé profese (prestiž, podmínky na školách) a bariéry finanční. A zároveň vyšší selekce žáků z hlediska toho, zda skutečně mají zájem učit. Při kombinaci těchto opatření lze dosáhnout zhruba stejného zastoupení zájemců jako nyní (22 %), ale s výrazně vyšší motivací učit po absolutoriu a vyšším OSP. Z hlediska efektivity zaměření se výhradně na zvyšování platů je třeba připomenout, že v roce 2016 by samotné zvýšení nástupního platu na 30 tisíc Kč nestačilo k přilákání všech potenciálních uchazečů s vysokým OSP, ačkoliv zastoupení elitních žáků (z top kvartilu) by se zvýšilo ze současných 15 na cca 20 %. Tato hranice ovšem dnes odpovídá cca 35 tisícům Kč a lze pochybovat o její realističnosti.

Proto lze konstatovat, že pro zlepšení struktury uchazečů je nutné jak zvyšování nástupních platů, tak i odstranění nefinančních bariér – zvýšení prestiže učitelé profese, zatraktivnění podoby výuky a učitelství, odstranění zátěže nepedagogickými činnostmi a zlepšení podmínek na školách a zvýšení prostupnosti s neučitelé profesemi.

3. 1. 2. Postoje žáků pedagogických škol

- Motivací studentů pedagogických škol se také zabýval výzkum mezi studenty učitelé studií na PedF UK (Pražák 2015, 2018). Z výzkumu vyplývá, že dvě třetiny studentů již mají při studiu souvislý pracovní úvazek s tím, že 23 % pracuje mimo obor vzdělávání a 43 % studentů uvedlo, že působí ve vzdělávací praxi. Dle výzkumu 87 % žáků uvádí, že by chtěli po skončení studia učit.
- Pokud studenti PedF UK hodnotí kvalitu studia, více než polovina studentů (57 %) tvrdí, že univerzitní základ vyučovaných předmětů by měl doznat určitých změn zejména v prezenčním studiu. Studenti poukazují na větší potřebu propojenosti s praxí a posílení výuky didaktiky již v bakalářském stupni studia. Studenti chtějí již v Bc. studiu více praxe, oborové didaktiky, protože celkově hodnotí kontakt s praxí jako nedostatečný (Pražák 2015, 2018).
- Studenti pedagogických škol se učí hlavně obsah předmětů, praktické průpravě se věnují výrazně méně. Podle studie McKinsey (2010: 18) je praktická výuka poměrně omezená, věnují se jí pouze 4 % studijního programu, což je méně než 20–40 % v nejlepších výchovně-vzdělávacích systémech. Nedostatečná praxe je stále považována za klíčový problém pedagogických škol (McKinsey 2010).

Pohledu žáků odpovídají také postoje ředitelů škol. Dle jejich názoru totiž mají pedagogické fakulty nadměrné nároky, jež nejsou opodstatněné a neodpovídají reálným potřebám, zejména při výuce na základních školách. Požadavky pedagogických škol tak žáky často nadměrně zatěžují a v důsledku mohou odrazovat od učitelé profese (FG – experti).

3. 2. Postoje učitelů k práci

Hlavní identifikované problémy: mladí učitelé ohroženi drop-outem, polovina českých učitelů ohrožena syndromem vyhoření, nedostatečná podpora učitelům.

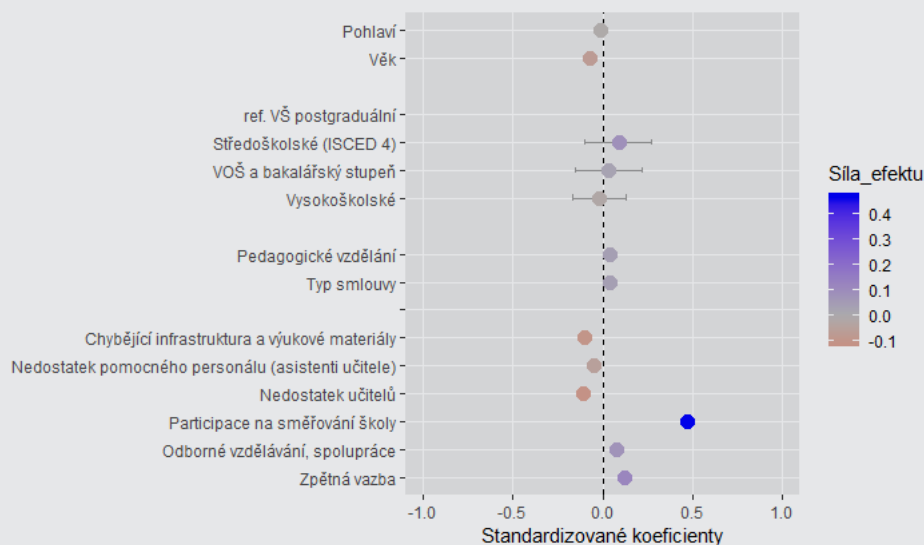
3. 2. 1. Vnímání profese a bariéry ve schopnosti poskytovat vzdělání

- Jako klíčový prediktor drop-outů na rovině školy se v zahraničních výzkumech (např. Smith a Ingersoll 2004; Ladd 2011; více Hanušová a Píšová 2016: 397) ukazují jako významné následující faktory: sociálně či ekonomicky slabá žákovská populace, nedostatečná infrastruktura, velká pracovní zátěž učitelů, nedostatek uznání, nedostatek podpory učitelů, nedostatek příležitostí k profesnímu růstu a absence či nedostatečná kvalita monitoringu práce učitelů. Obecně jsou zmiňovány také širší faktory, mezi které patří: nedostatek spolupráce ze strany rodičů, klesající společenská hodnota vzdělání, nízké finanční ohodnocení či nárůst nároků na kompetence učitelů.
- V rámci této studie byla zpracována analýza z mezinárodního šetření PISA, která ukazuje, nakolik učitelé vnímají bariéry ve výuce, jaké jsou jejich postoje k učitelské profesi a jak si v tomto vede ČR ve srovnání s dalšími evropskými zeměmi. Rovněž jsme analyzovali, které nedostatky ve škole nejvíce ovlivňují spokojenost učitele.

PODROBNÁ ANALÝZA 3.2.: Spokojenost s prací a její determinanty

Z grafu 12 vyplývá, že spokojenost s pracovním prostředím ve škole je determinována několika faktory. Učitelé, kteří mají pedagogické vzdělání, a ti, kteří mají uzavřenou smlouvu na dobu určitou, jsou celkově spokojenější s prostředím ve škole, ve které pracují.

Graf 12: Determinanty spokojenosti s pracovním prostředím (PISA 2015). Regresní model OLS.^{19 20}



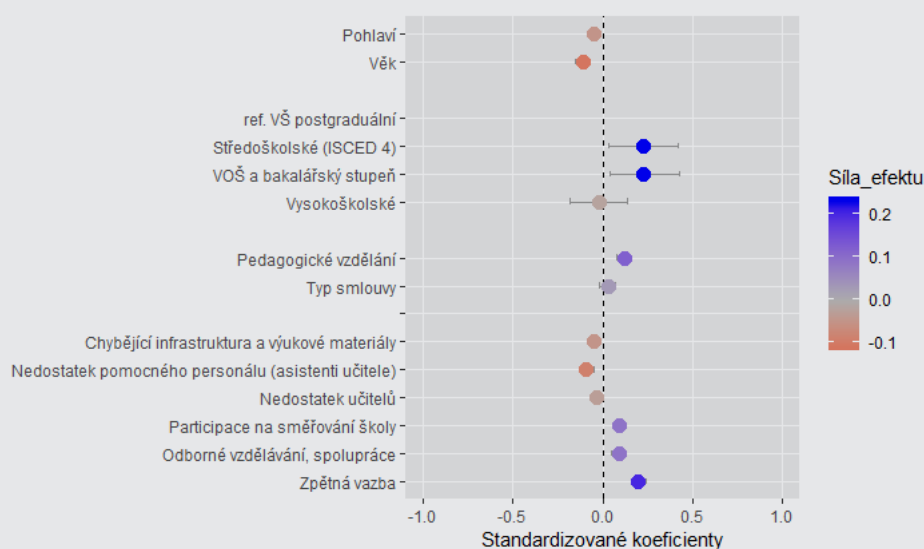
¹⁹ Zde je použit regresní model OLS. Standardizované koeficienty umožňují porovnání relativní síly efektu jednotlivých nezávisle proměnných, které mohou samy o sobě mít různá měřítka.

²⁰ Analýzy uvedené v grafech 12 a 13 by mohly být analyticky řešeny s využitím víceúrovňových modelů. Nicméně pokud by byla proměnná reprezentující školy využita jako proměnná pro úroveň škol (kromě úrovně žáků), potom by výsledná analýza nedokázala odhalit důležitost proměnných, které souvisí s působením ředitelů a poskytováním zpětné vazby; tedy vztahy mezi ředitelem a učitelem. Proto byla zvolena varianta jednoúrovňového OLS regresního modelu.

Negativní vliv na celkovou spokojenost s prostředím ve škole má nekvalitní „infrastruktura“ (budova, osvětlení, ozvučení) a výukové materiály (učebnice, laboratoře, počítačové vybavení), pocit nedostatku učitelů a také nedostatku pomocného personálu. Spokojenost s pracovním prostředím je vyšší, pokud dostávají učitelé zpětnou vazbu ke své práci a mají možnost dalšího vzdělávání (včetně hospitací, týmových porad, výměny výukových materiálů, spolupráce s ostatními učiteli, hodnocení žáků apod.). Klíčovou a nejsilnější roli má ovšem vnímaná participace na směřování školy, která byla měřena jako souhrn postojů měřících: znalosti potřeb učitelů ze strany ředitelů, participaci učitelů na rozhodování, shodu mezi učiteli a vedením škol na prioritách a cílech školy. Je samozřejmě možné, že na spokojenost s pracovním prostředím budou mít vliv další proměnné a faktory, které nebyly ve výzkumu měřeny a nevstoupily do analýzy.

V grafu 13 jsou uvedeny determinanty spokojenosti s prací učitele. Jde o proměnnou, která měří obecnější postoj než v případě spokojenosti s pracovním prostředím dané školy.

Graf 13: Determinanty spokojenosti s prací učitele (PISA 2015). Regresní model OLS.²¹

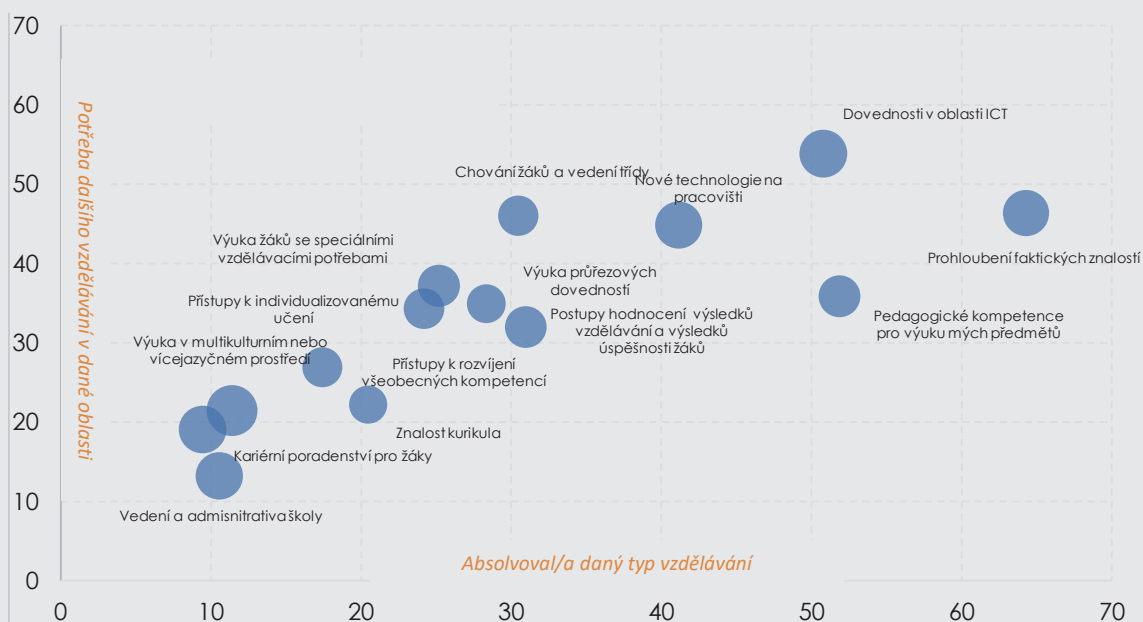


V případě spokojenosti s prací učitele jsou častěji spokojené spíše ženy než muži. Častěji jsou také spokojeni učitelé s nižším dosaženým vzděláním. Tyto výsledky jsou v souladu se zjištěními, že úroveň kvalifikace a odbornosti učitelů souvisí s odchody z učitelské profese. Hranicí je zde rozdíl mezi magisterským a bakalářským titulem. Lidé s úplným vysokoškolským vzděláním jsou (statisticky významně) spokojeni méně často. Podobně jako v případě spokojenosti s pracovním prostředím mají negativní vliv na spokojenost s profesí učitele chybějící infrastruktura a výukové materiály, nedostatek učitelů a nedostatek pomocného personálu. Pozitivní efekt byl nalezen u faktorů jako participace na směřování školy, odborné vzdělávání a poskytování zpětné vazby.

Výsledky setření PISA mimo jiné ukazují, že na celkovou spokojenost s pracovním prostředím a profesí učitele má signifikantní vliv odborné vzdělávání, resp. jeho nedostatek. Postoje učitelů k povaze odborného vzdělávání a jeho různým formám obsahuje výzkum TALIS z roku 2013.

²¹ Analýzy uvedené v grafech 12 a 13 jsou založeny na OLS regresních modelech. Proměnné měřící postoje k výuce (chybějící infrastruktura, nedostatek pomocného personálu atd.) vstupovaly do analýzy jako faktory.

Graf 14: Potřeba a absolvování dalšího vzdělávání (TALIS 2013).



V grafu 14 je uvedena jak průměrná potřeba různých typů dalšího vzdělávání, tak zkušenost s absolvováním daného typu vzdělávání v posledních 12 měsících. Na horizontální ose je uveden podíl učitelů, kteří v posledním roce absolvovali daný typ vzdělávání. Na vertikální ose je uveden podíl učitelů, kteří u daného typu vzdělávání vyjádřili další potřebu kurzů/školení apod. Velikost kolečka poté vyjadřuje subjektivně vnímanou přínosnost daného typu/zaměření vzdělávání. Z grafu je zřejmé, že nejčastější typy vzdělávání zahrnují: prohlubování faktických znalostí, dovednosti spojené s ICT a rozvoj pedagogických kompetencí. Obecně platí, že ty typy vzdělávání, které jsou učiteli vnímány jako nejvíce potřebné, jsou také nejčastěji učiteli navštěvovány. Relativně největší mezera existuje v případě vzdělávání, které se dotýká chování žáků ve třídě. Pouze přibližně 30 % učitelů má zkušenost s absolvováním kurzů na této téma, ačkoliv poptávka je výrazně vyšší – na úrovni skoro 50 procent.

Sami učitelé vnímají své kompetence v práci s dětmi jako dostatečné a vyhovující. Nicméně zde se projevuje výrazná samoselekce. Dále se vzdělávají zejména ti učitelé, kteří již mají vysoké kompetence. Navíc vzdělávání učitelů je výrazně ovlivněno vedením školy. Pokud je vedení školy v tomto ohledu pasivní, jsou tím také omezeny možnosti vzdělávání a růstu samotných učitelů. Problematická je také různá úroveň učitelů a vzdělávání v různých krajích v ČR. Jelikož chybí kvalitní učitelé v některých krajích (např. Karlovarský apod.), doporučují experti další vzdělávání orientovat přímo na vybrané kraje tak, aby bylo možné cíleně zlepšovat kvalitu učitelů v těchto lokalitách (FG – experti).

- Učitelé vnímají nabídku různých forem dalšího vzdělávání a zvyšování kompetencí jako dostatečnou. Lze říci, že i dle názoru učitelů převyšuje nabídka vzdělávání možnosti učitelů se těchto aktivit účastnit. Někteří učitelé (např. z odborných učilišť) ne vždy dokážou poznatky ze školení aplikovat v praxi. Z toho plyne názor některých učitelů, že tyto formy vzdělávání (školení) nemají vždy očekávaný praktický dopad (FG – učitelé).

3. 2. 2. Syndrom vyhoření u učitelů

- Z mezinárodních výzkumů vyplývá, že učitelé jsou ohroženi syndromem vyhoření podobným způsobem jako jiné pomáhající profese. Tyto studie uvádí, že v mezinárodním srovnání je prevalence syndromu vyhoření mezi učiteli v průměru kolem 20 % s tím, že se pohybuje v rozmezí od 5 do 40 % (Žídková, Martínková 2003; Kidger et al. 2016).

- V České republice je podle studie Ptáček et al. (2018) vystaveno dlouhodobému stresu přibližně 60 % českých učitelů na základních školách. Polovina z celkového počtu učitelů je poté ohrožena syndromem vyhoření, přičemž silné ohrožení uvádí 18 % českých učitelů základních škol. Míra ohrožení syndromem vyhoření je podobná u mužů a žen s tím, že muži jsou spíše ohroženi emocionálním vyhořením a ženy fyzickým vyhořením (Ptáček et al. 2018). Zdroje vyhoření učitelů jsou nejčastěji: dlouhodobý stres, nedostatek volnočasových aktivit, nedostatečná podpora rodiny, neschopnost oddělovat práci a volný čas a nezdravý životní styl.
- Ptáček et al. 2018 uvádí, že v této oblasti je ještě prostor pro další edukaci učitelů, neboť celá pětina z nich nedokáže říct, zda syndromem vyhoření trpí, nebo nikoliv.

- *Syndrom vyhoření a nedostatečná psychohygienu jsou způsobeny také tím, že ředitelé škol jsou přetíženi provozními úkoly a nemají čas se věnovat pedagogickému vedení. Podpora ředitelů v provozním a administrativním řízení by zvýšila možnosti působení na učitele a zvýšila i podporu ze strany ředitele směrem k učitelům. Z empirických výzkumů totiž vyplývá, že podpora ze strany ředitele silně ovlivňuje well-being učitelů, spokojenost s profesí učitele a zejména spokojenost s pracovním prostředím (FG – experti).*
- *Ke vzniku vyhoření také přispívá stav, kdy je obvyklé, že učitelé nerozlišují práci a volný čas. Někteří učitelé upozorňují, že neočekávají primárně vyšší platové ohodnocení, ale chtějí mít více času pro stávající práci – tedy ideálně snížit úvazek, aby měli prostor dělat práci podle svých představ (FG – učitelé).*

3. 2. 3. Vztah učitelů k asistentům pedagoga

- Práci asistenta pedagoga vykonávají nejčastěji lidé se středoškolským vzděláním s maturitou a relativně kratší praxí (do 3 let). Přibližně čtvrtina asistentů má praxi kratší než jeden rok. Asistenta pedagoga má v některé ze svých hodin k dispozici 48,6 % dotázaných učitelů v základních školách, 25,2 % učitelů v mateřských školách, ale jen 8 % ve středních školách. Ze zprávy ČŠI vyplývá, že existuje určitý rozpor v názorech učitelů a asistentů na vzájemné kompetence a vymezení práce. To je typické zejména pro střední školy, kde je spolupráce mezi učitelem a asistenty nižší. Podle zjištění ČŠI se nejvíce dařila spolupráce asistentů pedagoga s vyučujícími v průběhu výuky, naopak jako méně efektivní byla posouzena spolupráce při vyhodnocování výsledků vzdělávání žáků (ČŠI 2018g: 21–26).
- Vztahu k asistentům pedagoga se věnoval výzkum Nadace OSF Rok poté – dopady reformy společného vzdělávání (OSF 2018). Nedostatek podpůrných profesí, včetně asistentů pedagoga, je jednou z významných bariér ve vzdělávání žáků s SVP. Většina ředitelů ve výzkumu OSF uvádí, že zajišťuje pracovníky na tuto pozici (84 %). Přibližně čtvrtina ředitelů uvedla, že se jim tuto pozici daří obsazovat pouze s velkými obtížemi.
- Pokud učitelé hodnotí spolupráci s asistenty pedagoga, je tato spolupráce hodnocena pozitivně. Kladně hodnotí spolupráci 84 % učitelů. Spolupráci považuje za špatnou 8 % učitelů a 8 % nedokázalo spolupráci zhodnotit (OSF 2018).

- *Mezi některými učiteli se objevil názor, že pro osoby vykonávající práci asistentů pedagoga je klíčová odbornost. Pokud tato odbornost chybí, jsou učitelé spíše skeptičtí: Pokud asistenti pedagoga nemají odpovídající odbornost, představují pro učitele spíše zátěž než pomoc. (FG – učitelé).*

3. 2. 4. Základní dovednosti a motivovanost učitelů

- Téma dovedností a motivovanosti učitelů není v České republice systematicky a dlouhodobě zkoumáno. Uvádíme výsledky výzkumu Krajčové a Münicha (2018), který má ovšem také své limity, zejména v počtu pozorování, a neumožňuje tak detailnější analýzy.
- Dovednosti českých učitelů v oblastech čtenářské, matematické a ICT gramotnosti jsou ve srovnání se zahraničím na průměrné až mírně nadprůměrné úrovni. Současná úroveň dovedností učitelů je ovšem ještě ovlivněna početným zastoupením starší generace učitelů. U mladých učitelů se situace mění, protože se v této generaci učitelů objevuje silná nevyrovnanost v dovednostech a kompetencích. Tj. kvalita učitelů je dnes výrazně více diferencovaná – rozrůzněná více než v minulosti. U mladých učitelů tak existuje výrazně nevyrovnaná kvalita výuky, a to zejména ve čtenářských a ICT dovednostech²². Postupně se tak prosazuje trend rozrůžňování kvality učitelské práce a kvality vzdělávání. Dětem v různých školách a regionech se

²² Pro detailnější rozbor, viz. Münich, Krajčová 2018: 16.

dostává rozdílné úrovně vzdělávání a tento trend se bude dále prohlubovat (Münich, Krajčová 2018).

- Hanušová et al. (2017: 87) popisují tzv. „tradiční“ cestu k povolání učitelů, která je typická také pro české školství. V tradičním pojetí je kladen důraz na profesní znalosti a postupné uvádění do profese. Učitelé, kteří prošli tímto typem vzdělávání, mají silnou profesní identitu a profilují se jako „technici“ ve vzdělávání a spatřují své silné stránky v didaktice. Tento přístup tak není příliš zaměřen na měkké dovednosti učitelů, práci s osobností žáka, komunikaci s rodiči apod. To se projevuje v českém školství výrazně u začínajících učitelů, kteří jsou pedagogickými fakultami připravováni zejména v oblasti didaktiky a výrazně méně v „měkkých“ dovednostech.

- *Obecný nedostatek v kompetencích učitelů spočívá dle expertů v tom, že jim chybí dovednosti v práci se žáky, kteří pocházejí z problematickejšího rodinného a sociálního zázemí. Tzn. že čeští učitelé umí pracovat s motivovanými žáky. Nicméně v práci s méně úspěšnými žáky jsou výrazně méně motivováni a zodpovědnost vidí zejména na straně rodiny nebo v působení nevládních organizací (FG – experti).*
- *Nedostatek učitelů (zejména na základním stupni) vede k tomu, že v systému zůstávají vyhořelí učitelé, kteří nemají motivaci se přizpůsobit modernějším trendům a kvůli nedostatku učitelů nejsou motivováni ke změně přístupu (FG – experti).*
- *Experti také poukazují na fakt, že fakulty vzdělávající učitele kladou silný důraz na pedagogické vzdělání, které ne vždy odpovídá reálným požadavkům na práci učitelů (zejména na ZŠ). Na úrovni středních škol by mohl být systém otevřenější pro odborníky bez vysokoškolského pedagogického vzdělání (FG – experti).*
- *Učitelé vnímají kvalitu českých pedagogických vysokých škol jako nedostatečnou. Jako důvody uvádějí: neschopnost připravit na reálnou práci s dětmi a rodiči, pedagogické fakulty spíše demotivují budoucí učitele, nadměrný důraz na obecné didaktiky, které nemají praktické uplatnění, a obecně malá praxe výuky na školách. Z aktuálních problémů učitelé upozorňují na to, že pedagogické fakulty nepřipravují učitele na výuku cizinců (řešeno neziskovkami, např. META) nebo na výuku dětí se speciálními výukovými potřebami (FG – učitelé).*
- *Ke zvýšení motivovanosti učitelů by přispělo, pokud by se snížila administrativní zátěž, na kterou poukazují někteří učitelé. V tomto kontextu zmiňují také posílení počtu nepedagogických pracovníků, kteří pomáhají s různými podpůrnými činnostmi (např. dozor apod.). Zatížení činnostmi, které nesouvisí přímo se vzděláváním, učitele z dlouhodobého hlediska demotivuje. Mezi činnostmi, které učitele nejvíce zatěžují, patří: příprava materiálů na výuku, tematické plány, evaluační dotazníky, GDPR, inkluze a obecně administrativní činnosti nesouvisející s výukou (FG – učitelé).*
- *Pro celkovou motivovanost a spokojenost učitelů je klíčová osoba ředitele, působení zřizovatele a celkový způsob pedagogického vedení. Nespokojenost s prací ředitele je relativně častý důvod pro změnu školy (FG – učitelé).*

3. 2. 5. Využívání ICT českými učiteli

- Analýze užívání ICT v českém školství se věnuje výzkum TIMSS 2015. Výzkum se věnuje otázce dostupnosti ICT při vyučování a popisuje situaci nejen v České republice, ale také ji posuzuje v kontextu mezinárodního srovnání. Dostupnost ICT (počítačů a tabletů) v hodinách matematiky a přírodních věd je v českých školách pod mezinárodním průměrem.
- Výzkum vlivu využívání ICT ve výuce na školní výsledky nepřináší jednoznačné zjištění. Efekt používání ICT při výuce na výsledky z matematiky je nepříliš průkazný a na hraně statistické významnosti. Nicméně se objevuje závislost mezi užíváním ICT, výsledky žáků z matematiky a socioekonomickým statusem škol. Ukazuje se, že užívání ICT na školách s nižším socioekonomickým statusem souvisí s lepšími výsledky, a naopak ve školách, pro které je typický vysoký socioekonomický status, je souvislost negativní. Podobný efekt se projevuje v domácím zázemí žáků. Žáci, kteří mají doma přístup ke sdílenému osobnímu počítači, dosahují lepších výsledků než ti žáci, kteří mají doma vlastní počítač. ICT tak přispívají k lepším školním výsledkům, ale zejména u těch žáků a škol, kde je těchto technologií výrazný nedostatek. U žáků, kteří mají silné (socioekonomické) zázemí, je efekt ICT neprůkazný (ČŠI 2018f).
- Tématu informační gramotnosti se věnuje tematická zpráva ČŠI (<https://www.csicr.cz/getattachment/09b94780-4f4e-4acc-9fd1-178ab4c5eefd/TZ-Rozvoj-informacni-gramotnosti-2016-2017.pdf>, ČŠI 2018f).. Zpráva ukazuje, že mezi českými učiteli existuje prostor pro vylepšení užití digitálních technologií ve výuce (ČŠI 2018f: 6-7).

- *Učitelé upozorňují na nedostatečné zabezpečení technologiemi (IT vybavení, počítače, tablety apod.) a výukovými materiály. Dostatečné zabezpečení je dle názoru učitelů na soukromých školách, ale na veřejných nikoliv (FG – učitelé).*
- *Nedostatečná je také podpora ve smyslu existence IT specialistů, kteří nejsou dostatečně zaplacení, a tudíž je prakticky nemožné zabezpečit kvalifikované specialisty na plný úvazek (FG – učitelé).*

3. 3. Obsah výuky v českém školství

Hlavní identifikované problémy: přeplněnost kurikula, malý prostor pro výuku mediální a sociální gramotnosti, důraz na domácí přípravu podporující reprodukci vzdělanostních nerovností.

3. 3. 1. Přeplněnost kurikula a problémy RVP

- Rysem RVP je přeplněnost osnov, která vede učitele k redukci některých částí učiva, nepřiměřenému probírání látky, nebo dokonce samostudiu. Výuka je dále zaměřena spíše na učení znalostí než na kontrolu, zda žáci probrané učivo opravdu ovládají. Důsledkem jsou nekvalitní, povrchní nebo zcela chybějící vědomosti. Žákům také chybí prostor a čas pro vlastní aktivity, týmovou práci, experimenty nebo další formy moderní výuky (ČŠI 2018a, ČŠI 2018e).
- Současný stav RVP vede k přeplněnosti osnov a malému prostoru pro výchovu k mediální nebo sociální gramotnosti. Zhruba třetina škol nevyhodnocuje rozvoj žáků v oblastech sociální gramotnosti a u dalších ho limitují omezená časová dotace v rámci vzdělávání (ČŠI 2018a).
- Reforma RVP je obecně vnímána jako nutný krok. V důsledku společenských a zejména technologických změn je reforma považována za nezbytnou, protože dochází ke změně požadavků na školství. Rodiče logicky hledají jiné cesty ke vzdělání, než nabízí veřejný vzdělávací systém. Nicméně současný průběh příprav revize RVP je vnímán jako kontroverzní a dle analýz EDUin (2017) může mít revize plánovaná MŠMT a NÚV jak negativní, tak pozitivní efekt na vzdělávání v ČR. Výraznou slabinou je fakt, že dosud neproběhla veřejná diskuze o tom, jaký by měl být věcný obsah těchto reforem. Zapojení rodičů a odborné komunity je zatím nedostatečné.

- *Učitelé vnímají rámcové vzdělávací programy jako zastaralé a nevyhovující. Problémy RVP jsou následující: přeplněnost kurikula (osnov) a z toho plynoucí nedostatek času ve výuce, odtrženost od potřeb dětí a nedostatečná svoboda a volnost (FG – učitelé).*
- *Učitelé upozorňují, že přeplněnost osnov a snaha probrat vše nic žákům nepřináší a neučí je důležitým kompetencím – týká se např. českého jazyka: přílišný důraz na větné rozbor, nedostatečný důraz na čtenářskou gramotnost (FG – učitelé).*
- *Učitelé také upozorňují, že není řešena návaznost učiva mezi základním a středním školstvím. Problematická je také velmi silná diference kvality školství nejen na různých typech škol, ale také mezi školami stejného typu (gymázia, učiliště apod.) (FG – učitelé).*

3. 3. 2. Výuka k občanství a výuka mediální, sociální gramotnosti

- Mediální výchova je sice realizována v podobě průřezového tématu na 90 % českých škol, nicméně není systematicky vyučována v samostatných předmětech. Navíc učitelé, kteří se mediální výchovy účastní, tak činí ve 30 % případů z vlastní iniciativy a v této oblasti se vzdělávají samostudiem (ČŠI 2018a).
- Učitelé mají relativně silně podporující vztah k výuce sociální gramotnosti. Nicméně váhají nad tím, zda mají dostatečné znalosti a prostředky pro její výuku (pouze 14 % rozhodně ano). Podpora výuky sociální gramotnosti ze strany rodičů není příliš silná. I když tuto výuku od školy v zásadě očekávají (74 %), aktivní vyjádřená podpora je výrazně nižší (51 %) (ČŠI 2018a).
- Kromě mediální a sociální gramotnosti sleduje ČŠI také obecnou – základní gramotnost. V této oblasti dělají žákům výraznější problémy zejména úlohy, které vyžadují kritické myšlení a pokročilé čtenářské dovednosti. Např. vyhledat požadovanou informaci v textu dokáže 63 % žáků (2. ročník SŠ), pravdivost tvrzení dokáže vyhodnotit pouze 23 % (ČŠI 2018a).
- Důležitou součástí rozvoje kompetencí je také občanská výchova, kterou mapuje mezinárodní výzkum ICCS 2009²³. Ačkoliv existuje v České republice občanská výchova jako předmět, daleko méně jsou ve srovnání se zahraničím podporovány další mimoškolní aktivity (např. školní parlamenty apod.). Výuka občanské výchovy se v České republice také výrazně více zaměřuje na výuku faktických znalostí, spíše než na analýzu, kritické myšlení a zejména aktivní formy zapojení v občanské společnosti. Také spektrum probíraných témat je spíše omezené a nevěnuje se příliš často tématům jako jsou např. globální problémy, možnost řešení konfliktů, ekologická problematika apod. (Schulz et al. 2010).
- Kromě průměrné míry občanských znalostí je pro žáky v České republice typická také nedůvěra k demokratickým institucím a malá míra občanské angažovanosti českých žáků, kterou dokládá výzkum ICCS 2009. Podrobněji viz kapitola 2 (Schulz et al. 2010).

²³ Výzkum je zaměřen na formování občanství a porozumění principům občanské společnosti a institucionálním procesům, které utváří demokratické společnosti. Zde prezentujeme výsledky z roku 2009, protože pozdější vlny z roku 2016 se Česká republika neúčastnila.

3. 3. 3. Míra důrazu na domácí přípravu a její vliv na nerovnosti ve školství

- *Podle některých expertů je český vzdělávací systém silně orientován na domácí práci a zapojení ze strany rodičů²⁴. To má mít v důsledku výrazný vliv na reprodukci vzdělanostních nerovností. Děti vzdělaných rodičů mají výraznou výhodu lepší domácí podpory, což zvyšuje jejich šance dosáhnout dobrých studijních výsledků. Naopak děti z méně podnětného prostředí jsou v tomto znevýhodněny, neboť jejich rodiče často pomoci neumí nebo nemohou (FG – experti).*

3. 3. 4. Odchod ze školství (drop-out) a jeho důvody

- Úvodem upozorňujeme, že odchody ze školství nejsou systematicky empiricky sledovány. Např. neexistuje registr učitelů, a tak není empiricky možné tyto jevy zkoumat. Níže uvádíme obecné zjištění vycházející z mezinárodních výzkumů, které alespoň naznačují, jaké faktory můžeme považovat v České republice za relevantní.
- Mezi profesní skupinu, která je obecně nejvíce ohrožena drop-outem, patří začínající učitelé. Mezinárodní výzkumy naznačují, že absolventi s výbornými studijními výsledky s větší pravděpodobností nenastupují po ukončení vysokoškolského studia do škol a hledají uplatnění v jiných profesích²⁵. Školství tak pravděpodobně přichází o potenciálně kvalitní učitele (Hanušová, Příšová 2016). Hanušová a Příšová (2016) upozorňují, že školství také častěji opouští učitelé s relativně méně důkladným vzděláním. Nemělo by tak docházet ke snižování vstupních požadavků na učitele, neboť dle autorů povede ke zvýšené pravděpodobnosti odchodů ze školství.
- Příšová a Hanušová (2016) ve své přehledové studii uvádí následující obecné důvody drop-outu²⁶: vysoký počet žáků ve třídě, kázeňské problémy, nedostatečná motivace žáků a diverzita žákovské populace²⁷.
- Z výzkumu drop-outů (Hanušová et al. 2017) vyplývá, že mezi začínajícími učiteli (do 3 let praxe) každý třetí uvažuje o změně. Hlavní důvody jsou: nízké platové ohodnocení, nízká prestiž povolání a konflikty s rodiči. Problém vztahu s rodiči spočívá v komunikaci o studijních výsledcích dětí, ochotě věnovat se dětem, ochotě přijímat spoluzodpovědnost za studijní výsledky. Na druhé straně nejsou sami učitelé připraveni na to, pokud chtějí rodiče se školou spolupracovat. Míra spolupráce rodičů se školou je tak výrazně nižší než v zemích západní Evropy (např. Velká Británie).

- *Hlavní důvody malého zájmu o profesi učitele z pohledu ředitelů: nízké finanční ohodnocení (typické pro Prahu), nízká prestiž učitelského povolání, náročnost pedagogického vzdělání neodpovídající reálným potřebám a praxi, malá otevřenost pro lidi se zájmem učit bez pedagogického vzdělání, nedostatečná psychohygienu a podpora učitelům (např. často jsou ohroženi začínající učitelé) (FG – experti).*
- *Drop-outem jsou výrazně ohroženi začínající učitelé. U této skupiny existuje nedostatečná psychologická i praktická podpora ze strany školy a MŠMT (FG – experti).*
- *Pedagogické fakulty nedokáží, dle názoru učitelů, mladé absolventy dostatečně připravit na praktické problémy. Podle učitelů je hlavním důvodem odchodů mladých učitelů nepřipravenost na kontakt a komunikaci s rodiči a dětmi. Za velmi častý důvod odchodu ze školství je označována neschopnost mladých učitelů čelit tlaku ze strany rodičů (FG – učitelé).*
- *Jako kritický je označován pro začínající učitele první rok. V tomto prvním roce by měla být zátěž pro začínající učitele snížena. Učitelé poukazují na praxi v západní Evropě (spontánně Německo, Finsko), kde v prvním roce začínající učitelé učí minimálně a spíše se seznamují s prostředím školy (FG – učitelé).*
- *Spontánně zmíněné důsledky odchodů učitelů ze školství jsou: nadměrné množství částečných úvazků, velké množství důchodců/seniorů ve školství, fluktuace učitelů, snižující se nároky na kvalitu učitele, celkově nižší kvalita vzdělávání (FG – učitelé).*

²⁴ Upozorňujeme, že se jedná o názory některých expertů. Empirická data (mezinárodní srovnání zahrnující Českou republiku) dokumentující tyto závěry jsme nenašli.

²⁵ Ačkoliv na tyto trendy upozorňují např. Cooper a Alvarado (2006), konkrétní empirické výzkumy a data dokládající tyto teze se dohledat nepodařilo.

²⁶ Jde o faktory, které byly zobecněny na základě mezinárodních výzkumů, a proto nereflktují pouze situaci v České republice, ale spíše poukazují na obecné příčiny.

²⁷ Diverzitou máme na mysli socioekonomické, kulturní a etnické rozdíly mezi žáky.

3. 4. Systém profesní podpory učitelů v českém školství

Z hlediska podpory učitelů je v českém školství nedostatečně rozvinut systém profesní podpory, což může přispívat k syndromu vyhoření v učitelském sboru, nedostatečné psychohygieně apod. V konečném důsledku tyto faktory zvyšují pravděpodobnost odchodů učitelů ze školství. Nejohroženější skupinu pak představují začínající učitelé (do 2 let od ukončení studia), kteří v důsledku chybějící podpory odchází z profese a část školství opouští úplně (FG – experti).

- Profesní podpora začínajících učitelů není dostatečná. Uvádění začínajících učitelů není legislativně ukotveno. Proto existuje značné množství způsobů, jak tento problém jednotlivé školy řeší (Juhaňák et al. 2017).
- V tomto smyslu chybí v českém školství vymezení pozice mentorů pro učitele. Jde o pozici pro učitele, kteří mají předpoklady pro pedagogické vedení. Zavedení této pozice by usnadnilo pedagogické vedení ředitelům škol, ale v současné době chybí (MŠMT 2018).
- Fakt, že v dané škole existuje funkční systém podpory začínajících učitelů, uvedlo pouze 10 % začínajících učitelů (Hanušová et al. 2017).
- Na základních a středních školách existují tzv. adaptační plány pouze ve čtvrtině případů. Začínající učitelé často nevědí o existenci takového plánu. Za nejběžnější formu podpory začínajících učitelů lze považovat přidělování jim uvádějícího učitele; zodpovědnost za adaptaci začínajícího učitele je tak přenesena do rukou uvádějícího učitele. Ostatní formy podpory jsou výrazně méně časté (např. párová výuka) (Juhaňák et al. 2017).
- Podle Juhaňák et al. (2017) téměř čtvrtina dotazovaných začínajících učitelů vyučuje kromě předmětů, ve kterých jsou aprobovaní, ještě další předměty. Osm procent dotazovaných začínajících učitelů neučí předměty podle své aprobační výuky.

3. 5. Vliv učitelských praktik a postojů na výsledky žáků

Hlavní identifikované problémy: výrazná diferenciací kvality a dovedností mladých učitelů, důraz na frontální výuku.

3. 5. 1. Vliv motivovanosti a věku učitelů

- Analýze motivovanosti učitelů a jejímu vlivu na motivovanost a úspěšnost žáků ve škole se věnuje výzkum TIMSS (2018b). Výsledky výzkumu ukazují, že motivovanost českých učitelů je v mezinárodním srovnání na průměrné úrovni. Z mezinárodních výzkumů obecně vyplývá, že spokojení a motivovaní učitelé pozitivně působí na své žáky, což vede k lepším studijním výsledkům žáků. Tzn. že existuje pozitivní vztah mezi motivovaností či spokojeností učitele a školními výsledky jeho žáků (Kocabas 2009; Roth et al. 2007).
- V případě České republiky se ovšem neprokázalo, že by existoval jednoduchý kauzální vztah. Výsledky českých analýz naznačují, že spokojenost učitele může mít pozitivní vliv na méně motivované a sebevědomé žáky. Tj. u žáků, kteří si nevěří, motivovaný a spokojený učitel může pomáhat zlepšovat studijní výsledky. Pokud si ovšem žáci v daném předmětu věří, osoba učitele, dle výsledků analýzy, nemá na jejich studijní výsledky vliv (ČŠI 2018h: 29–60).
- Neprokazuje se ani hypotéza, že by se výsledky žáků výrazně lišili s ohledem na věk učitele. Stáří učitelů tak nezvyšuje ani nesnižuje úroveň výsledků, které žáci při studiu dosahují. Toto zjištění odpovídá analýze Münicha a Krajčové (2018), kteří upozorňují na rostoucí heterogenitu ve vzdělávání. Nejde o to, že by mladší učitelé poskytovali horší nebo lepší výuku, ale v generaci mladých učitelů se kvalita výuky diferencuje. Dochází k rozrůzňování kvality výuky dle regionů, typů škol apod. Výzkum TIMSS ukazuje, že klíčový vliv na kvalitu výuky mají kompetence a specializace (čtenářská, matematická a ICT gramotnost).
- Tým longitudinálního výzkumu CLOSE (Straková, Greger, Simonová) se zabýval vlivem tzv. akademického optimismu učitelů²⁸ na výsledky žáků, pokud je kontrolován jejich socioekonomický status a výsledky v minulosti. Prokázal, že akademický optimismus učitele má pozitivní vliv na výsledky (tj. jejich zlepšení). Ale zároveň upozorňuje, že silnější vztah je vliv složení žáků ve třídě na akademický optimismus učitelů (Straková, Greger, Simonová 2018). To je dalším dokladem rizik selektivity a diferenciací kvality v českém školství, protože ve školách a třídách, kde se koncentrují žáci s nižším socioekonomickým a kulturním statusem rodičů, může docházet ke snížení optimismu a motivace učitelů. To se následně projevuje neschopností posilovat vzdělávací výsledky těchto znevýhodněných žáků.

²⁸ První složkou je vnímaná vlastní účinnost (self-efficacy), druhou víra učitele v žáky a jejich rodiče (trust) a třetí důraz na podnětné učební prostředí a kvalitní výsledky žáků (academic emphasis).

3. 5. 2. Vliv alternativních metod výuky

- Dle mezinárodních srovnání patří Česká republika mezi země, pro které je typické využívání klasických metod výuky – frontální výuka nebo důraz na zapamatování poznatků. Moderní metody výuky vedou k rozvoji sociálně-emočních schopností a nemají negativní vliv na výsledky žáků (matematika, fyzika, biologie apod.) (Korbel, Paulus 2017).
- Sekundární analýzy vlivu formy výuky na úspěšnost žáků obsahuje výzkum TIMSS (ČŠI 2018h: 4647). Například v případě výuky matematiky výsledky ukazují, že nadměrné využívání metody frontální výuky nesouvisí s lepšími výsledky žáků. Pozitivní souvislost (v případě výuky matematiky) byla nalezena u metod založených na samostatné práci žáků či u práce v menších skupinách bez přímého dohledu učitele.
- V hodnocení různých (standardních i alternativních) forem výuky (homogenní skupiny, smíšené skupiny, samostatná práce apod.) dochází autoři studie (ČŠI 2018h: 48) k tomu, že žádnou z inovativních metod nelze všeobecně označit za lepší nebo přínosnější, kromě zmíněné samostatnější práce v případě matematiky. Autoři studie odkazují v tomto kontextu také na data z inspekční činnosti, která lze využít k testu efektivity různých alternativních metod při výuce matematiky. Z těchto dat vyplývá, že lepších výsledků v matematice dosahují žáci, na jejichž školách jsou aplikovány metody zaměřené na budování schémat a činnostního učení (ČŠI 2018h: 48).
- Obecně se autoři studie kloní ke zjištění, že využívání alternativních metod výuky a využívání alternativních učebnic má souvislosti s lepšími studijními výsledky v matematice v porovnání s frontální výukou. Ačkoliv nelze říci, že by konkrétní alternativní metoda byla lepší než jiné (ČŠI 2018h), výsledky naznačují (Korbel, Paulus 2017), že by měly být klasické metody kombinovány s moderními a mělo by dojít k posílení zmíněných moderních metod (práce ve skupině apod.).

- *Pokud učitelé hodnotí systém výuky, jako klíčové vnímají vzájemné učení a získávání poznatků, tedy např. podporu párové výuky, supervizi apod. Tyto formy výuky a podpory výuky nejsou vždy využívány v dostatečné míře (FG – učitelé).*
- *Dle učitelů je pro české školství typický velmi silný důraz na výkon a testování znalostí. To celkově souvisí spíše s konzervativnějším přístupem k žákům, který se projevuje důrazem na dodržování pravidel (dozor apod.), ačkoliv sami učitelé uvádějí příklady z jiných zemí, kde jsou pravidla volnější. Zde se postoj liší v závislosti na typu školy. Na gymnáziích je přístup učitelů výrazně liberálnější než např. na odborných učilištích (FG – učitelé).*

3. 5. 3. Souvislost učitelských postojů a strategií a gramotnosti žáků na jejich školách (při kontrole rodinného statusu, PISA)

- Jedním z problémů na výstupech českého školství je vysoká nerovnost mezi školami. Ta se projevuje mimo jiné tím, že velkou část rozptylu výsledků žáků vysvětluje typ navštěvované školy, zatímco výsledky žáků v rámci jednotlivých škol jsou relativně podobné. České vzdělávání také trpí velkými rozdíly mezi výsledky v krajích, z nichž méně než polovinu vysvětluje socioekonomický a kulturní status rodin žáků (ESCS) a většinu vysvětlují další faktory na straně škol a učitelů. Proto jsme v datech PISA prozkoumali, nakolik při kontrole ESCS souvisí výsledky žáků v matematice, porozumění textu a přírodních vědách a různé faktory na straně učitelů.

PODROBNÁ ANALÝZA 3.3.: Souvislost učitelských praktik a postojů s výsledky žáků na školách (PISA)

Analýza probíhala na datech PISA 2015, a to na úrovni učitelů, s nimiž byly párovány agregované údaje žáků studující na jejich školách – konkrétně jejich ekonomický, sociální a kulturní status a výsledky v jednotlivých oborech. Omezením analýzy je tedy to, že zkoumá pouze vztah učitelských postojů a praktik v daných předmětech s výsledky žáků v jejich školách²⁹. Výsledky tak ukazují jen tuto asociaci a nelze je vnímat kauzálně. Snažili jsme se soustředit na tzv. exogenní proměnné a do analýzy jsme záměrně nezařazovali ani proměnné zcela obecné – spokojenost učitele a jeho sebehodnocení (může být důsledek, nikoli důvod horších výsledků žáků), ani proměnné, které mohou být výhradně výsledkem horší kvality žáků (např. to, že učitel posuzuje zejména vývoj znalostí, nikoliv jejich stav – to je výrazně svázáno s horšími výsledky žáků). Modelování probíhalo metodou Gradient boosting machine (GBM)³⁰. Tato metodika obecně řečeno hledá nejsilnější prediktory (v našem případě ESCS) výsledku žáků a pak prediktory, které vysvětlují zbytek rozptylu výsledků při jejich kontrole. U každé z testovaných proměnných bylo kromě průměrného ESCS třídy do modelu zařazeno 8–10 nejsilnějších významných prediktorů. Směr jejich vlivu na jednotlivé typy gramotnosti ukazuje tabulka 3.1.

Faktor	Matematická gramotnost	Přírodovědná gramotnost	Čtenářská gramotnost
Průměrné ESCS třídy	+	+	+
V posledním roce učitele proběhlo studium ke zvýšení kvalifikace	+		+
Učební styl – dávání standardizovaných testů	+		–
Učební styl – týmové aktivity s různými rolami	+		
Učební styl – týmové aktivity s projekty			+
Učební styl – porovnání výsledků žáků s ostatními	+		
Učební styl – frontální individualizovaná výuka	–		
Prostředky – nedostatek učitelů v dané škole	–	–	
Prostředky – nedostatek / špatná kvalita výukového materiálu	–	–	
Jak často – žák musí prezentovat něco před třídou		+	+
Zaměření výuky vědy – experimenty		+	
Zaměření výuky vědy – základy a principy		+	
Výuka ve škole – skupinová výuka v jedné třídě	+		
Učitelské kompetence – akademické znalosti		+	
Spokojenost s prostředním na škole	+		
Roky strávené jako učitel na této škole			–
Původní vzdělání učitelské (širší definice) či zaměřené na obor	+		
Při finálních testech (15 let) zohledňuje kritické myšlení			+
Prostředky – nedostatek podpůrného personálu			–
Poskytuje psaný feedback kromě známky			+
Jak často – žáci si zapisují poznámky z tabule		–	
Jak často – žáci kalkulují matematické důkazy a výpočty		+	

Přírodovědná gramotnost:

Při kontrole socioekonomického statusu (ESCS) mají lepší výsledky žáci ze škol, kde učitelé nepocítují nedostatek učitelského personálu, jeho nekvalitu a nekvalitu výukových materiálů. Lepší výsledky mají žáci ze škol, kde působí učitelé s rozvinutějšími akademickými znalostmi. Záleží ale i na praktikách – lepší výsledky mají žáci ze škol, kde učitelé nenechávají žáky opisovat z tabule, ale participovat na výpočtech, zaměřují se na experimentování, vysvětlování základů a principů vědy a alespoň občas nechají žáky něco prezentovat.

²⁹ Data PISA neumožňují posoudit, zda a jak dlouho konkrétní učitel učil jednotlivé žáky.

³⁰ Machine learningová metoda založená na tzv. klasifikačních stromech a explorativním přístupu k modelování, kde dopředu není jasný set prediktorů daný například teoretickými předpoklady (<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3885826/>).

Matematická gramotnost:

Lepší výsledky v matematice mají žáci ze škol učitelů, kteří se cítí spokojeni s prostředím na škole, nemají nedostatek výukových materiálů a vybavení, nepociťují nedostatek učitelů a jejich kvality na škole. Lepší výsledky mají při kontrole dalších faktorů žáci ze škol učitelů, kteří do jisté míry používají standardizované testy (zde je možná souvislost s přípravou na formu testování PISA), ale neorientují se jen na frontální individualizovanou výuku, v hodnocení žáků používají srovnání s výsledky ostatních a ve výuce používají i skupinové aktivity.

Čtenářská gramotnost:

Vyšší čtenářské gramotnosti dosahují žáci ze škol, kde učitel zapojuje žáky do výuky buď tím, že je nechává zodpovídat otázky, dělá s nimi projekty, nebo je zapojuje do týmových aktivit. Lepší výsledky mají žáci ze škol, kde učitelé poskytují i psaný feedback, nespolehnají na standardizované testy (rozdíl oproti matematice), a naopak v testování zohledňují kritické myšlení. Stejně jako v matematice lze vysledovat souvislost výsledků žáků s tím, zda si učitelé na jejich škole zvyšují kvalifikaci ve svém oboru a nakolik jsou spokojeni s personální situací ve škole.

3. 5. 4. Důvody neúspěchu ve společné části maturitní zkoušky na straně učitelů

ČŠI (2018) uvádí na straně učitelů následující důvody neúspěšnosti škol ve společné části maturitní zkoušky:

- Nenaplnění rámcových vzdělávacích programů nebo pouze formální naplnění.
- Nedostatečná kvalifikovanost pedagogického sboru. Nedostatečný počet aprobovaných pedagogů a jejich vysoká fluktuace.
- Nedostatečné zohlednění individuálních vzdělávacích potřeb žáků.
- Důraz na frontální výuku. Malý důraz na kreativní činnosti a objevování.
- Přibližně v polovině škol se tyto problémy neřeší, i když čelí dlouhodobě špatným výsledkům ve společné části maturitní zkoušky (ČŠI 2018).

● Učitelé gymnázií poukazují na fakt, že pro žáky gymnázií je naopak úroveň maturitní zkoušky příliš nízká. Úroveň znalostí žáků gymnázií značně převyšuje nároky společné části maturitní zkoušky. Tento pohled ale není typický jen pro gymnázia, objevil se i mezi učiteli některých středních odborných škol (týká se zejména úrovně maturitní zkoušky z českého jazyka). Naopak jako velmi problematická se jeví z pohledu učitelů z odborných škol povinná maturitní zkouška z matematiky (FG – učitelé).



Prokopova 197/9, Praha 3, 130 00, info@eduzmena.cz, eduzmena.cz