

Co dělají čeští učitelé ve třídách jinak než ti v zahraničí?

Srovnávací ministudie programu Učitel naživo a PAQ



Jsme nezisková organizace s týmem expertů, která usiluje o modernizaci českého vzdělávání. Vyvinuli jsme a otestovali nové programy pro učitele a ředitele škol, které výrazně zlepšují učení dětí ve školách. Naším know-how se snažíme obohatit a proměnit veřejný vzdělávací systém, abychom naplnili naši vizi: Všechny děti se učí naplno, s radostí a rovnými šancemi a ze školy odcházejí připravené na výzvy a příležitosti 21. století.

učitel
naživo

Jsme sociologická výzkumná organizace. Věnujeme se analytickým projektům zejména z oblastí vzdělávání, sociálních problémů a politiky.

PAQ
RESEARCH

Autoři studie: Václav Korbel a Daniel Prokop

Obsah

Executive summary	2
Co dělá učitele dobrým? Krátký přehled dosavadního poznání	4
Liší se čeští učitelé od zahraničních v tom, co ve třídě dělají?	5
Čeští učitelé neztrácejí v hodinách čas administrativou a organizací víc než učitelé v zahraničí	6
Čeští učitelé využívají o něco méně aktivizační pedagogické metody	7
Čeští učitelé méně využívají formativní a písemné hodnocení žáků	10
Čeští učitelé spolupracují minimálně stejně jako učitelé v zahraničí	11
Čeští učitelé si méně věří, že dokáží zapojovat žáky do výuky	12
Jak na to může reagovat příprava začínajících učitelů	14
Data a metodologie	18
Zdroje	20
Příloha	22

Executive summary

- Tato studie mapuje, jak se čeští učitelé liší v tom, co dělají ve třídách, oproti kolegům z evropských zemí. České učitele porovnáváme se dvěma skupinami zemí: země, které jsou České republice (ČR) geograficky i historicky blízko (Slovensko, Maďarsko, Rakousko), a země, které mají vysoké vzdělávací výsledky a které jsou experty často považované za inspirativní (např. Finsko, Estonsko, Nizozemsko).
- Zahraniční i český výzkum sice ukazuje, že učitelé jsou tou nejdůležitější postavou pro rozvoj žáků ve škole, nicméně není zřejmé, co dělá učitele kvalitním a efektivním. Víme, že různé oblasti jako pedagogické metody, hodnocení žáků nebo práce s kolektivem hrají roli, zatím ale výzkum obecně není schopen přesně zodpovědět jakým způsobem.
- Pro lepší pochopení silných a slabých stránek českých učitelů je důležité poznat, jak se liší oproti učitelům v jiných zemích. Proto v této deskriptivní studii porovnáváme učitele v oblastech: 1) Management třídy a využití času v hodině, 2) Vyučovací metody, 3) Hodnocení, 4) Spolupráce mezi učiteli ve škole a 5) Sebehodnocení učitelů (self-efficacy) pomocí dat z mezinárodních šetření TALIS 2018 a TIMSS 2019.
- Čeští učitelé se podle svého hodnocení v řadě oblastí od zahraničních kolegů výrazně neliší v tom, co dělají ve třídách. Čeští učitelé například netráví během hodiny více času administrativními úkony nebo sjednáváním pořádku. V ČR i v Evropě učitelé těmito činnostmi tráví přibližně 20 % času, zbylých 80 % vyučováním. Kromě toho menší část pedagogů než v zahraničí reportuje, že by během hodiny museli řešit kázeňské problémy. Když se zaměříme na procesy ve škole, tak učitelé v ČR uvádějí, že dostávají častěji zpětnou vazbu od vedení školy nebo kolegů než v zahraničí. Navíc spolu učitelé v jedné škole spolupracují v podobné míře jako v zahraničí, ať už jde například o diskuze s kolegy nad pokrokem jednotlivých žáků nebo o vyměňování si materiálů. Je nicméně nutné brát v potaz, že subjektivní hodnocení nemusí přesně odpovídat realitě, zvláště pokud učitel kolem sebe nemá dostatek příkladů dobré praxe a nemá svoje zkušenosti s čím porovnávat.
- Jsou ovšem oblasti, kde se čeští učitelé od zahraničí liší. Nejvýraznější je rozdíl u využívání aktivizačních metod učení, jako je práce ve skupinách nebo zadávání dlouhodobých projektů (často to dělá 30 % učitelů v ČR, 50 % v zahraničí), u ostatních typů pedagogických metod není výrazný rozdíl. Aktivizační metody využívají v ČR podobně nebo o něco více začínající učitelé oproti svým zkušenějším kolegům, avšak stále výrazně méně než začínající učitelé v zahraničí. Nižší podíl českých učitelů zároveň poskytuje žákům pravidelně písemnou a formativní zpětnou vazbu. V neposlední řadě méně českých učitelů než jejich zahraničních kolegů využívá skupinovou výuku ve třídách a výuku napříč třídami a ročníky.
- Čeští učitelé si obecně oproti zahraničním kolegům o něco méně věří v různých oblastech své práce. Nejvýraznější rozdíl je v sebedůvěře zapojovat a motivovat žáky (60 % v ČR, 80 % v zahraničí). Data naznačují, že to může souviset s tím, že méně českých učitelů dokáže používat aktivizační metody a efektivně je kombinovat s dalšími pedagogickými prvky ve výuce. Naše analýza ukazuje pouze vztah (korelaci), ale neříká, jestli by vyšší využití těchto metod vedlo k vyšší sebedůvěře anebo lepším výsledkům žáků. Práce s heterogenním kolektivem, zapojování

různých pedagogických metod a obecně inovace ve výuce jsou často zmiňovanými nedostatky v českém vzdělávání.

- Evaluace programu Učitel naživo dokumentuje, že se s výše zmíněnými oblastmi dá pracovat při přípravě začínajících učitelů. Učitelé se během účasti v programu dokázali zlepšit například ve formulaci cílů výuky nebo ve využívání formativního hodnocení. Výsledky programu tedy ukazují, že pro vzdělávání učitelů je důležité odpovídající nastavení vzdělávacích cílů (kompetenční rámec), důraz na reflektovanou praxi a průběžné sledování naplňování těchto cílů a dovedností začínajících učitelů.

Co dělá učitele dobrým? Krátký přehled dosavadního poznání

Učitelé jsou pro rozvoj žáků nejdůležitějšími osobami ve vzdělávacím systému. Studie ukazují, že když žáka učí kvalitnější učitel, dosáhne díky tomu nejen lepších výsledků ve škole (Rivkin a kol., 2005) a lépe se u něj rozvíjí nekognitivní dovednosti (Jackson a kol., 2021), ale častěji také pokračuje do vyššího stupně vzdělání a lépe se uplatňuje na trhu práce (Chetty a kol. 2014). Velikost dopadu je významná. Když třídu učí kvalitní a efektivní učitel oproti méně efektivnímu kolegovi (rozdíl efektivity 1 SD), má to podle odhadů z USA na třídu větší dopad, než kdyby se velikost třídy snížila o deset žáků a mohli se díky tomu učit ve výrazně menší skupině (Rivkin a kol., 2005). Navíc z kvalitních kantorů profitují minimálně stejně, ale spíš více, žáci znevýhodnění oproti ostatním spolužákům (Sanders a Rivers, 1996). To ukazuje, že prvořadým cílem vzdělávacích politik by mělo být dostat do profese co nejvyšší učitele a pomáhat jim dále se rozvíjet.

Problém ovšem nastává, když se má identifikovat, co dělá učitele kvalitním. To je velmi obtížné, protože učitelské povolání je multidimenzionální, vyžaduje tedy řadu kompetencí a zahrnuje mnoho oblastí. Mezi ně patří nejen erudice a pedagogické metody, které učitelé používají, ale například způsoby, jak si dokáží udržet kázeň, jakým způsobem plánují hodiny, jak dokáží zapojit studenty různých úrovní do výuky nebo jak dokáží pracovat s kolektivem a poskytovat zpětnou vazbu. Výzkum dlouhodobě ukazuje, že dopad učitele na žáky nejde určit z jednoduše pozorovaných charakteristik jako pohlaví, věk nebo zkušenosti (Goldhaber a Anthony, 2007). Zaměření se na to, co ve třídách učitelé skutečně dělají, se zdá být nadějnější pro určení, co ovlivňuje jejich efektivitu. Výzkum v těchto oblastech ovšem zatím neodpovídá přesvědčivě na všechny otázky. Je tomu tak možná i proto, že efektivita učitelů záleží na řadě externích faktorů, jako například, jaké je složení žáků ve třídě nebo jaký předmět učitel vyučuje.

Nejčastěji se v této souvislosti mluví o pedagogických metodách. Ačkoliv je ve veřejné debatě stavěna proti sobě frontální výuka a jiné, aktivizující přístupy, jako například práce ve skupinkách, studie ukazují, že všechny přístupy mohou mít svůj efekt. Na jedné straně Schwerdt a Wuppermann (2011) empiricky dokládají, že častější využití frontální výuky mělo pozitivní dopad na výsledky testů žáků v USA. Na druhou stranu Bando a kol. (2019) dokumentují pozitivní dopad badatelsky orientované pedagogiky na výsledky žáků v deseti latinskoamerických zemích. Klaveren (2011), Bietenbeck (2014), Lavy (2016), Korbel a Paulus (2018) pak nedocházejí k závěru, že by jeden typ metod byl obecně lepší, ale každý typ rozvíjí u žáků trochu jiné kompetence a hodí se do jiné skupiny (Hattie, 2009). Například Bietenbeck (2014) ukazuje, že aktivizující metody, jako práce ve skupinkách nebo příprava experimentů, pomáhají u žáků rozvíjet aplikaci vědomostí do jiných kontextů. Korbel a Paulus (2018) zase poznamenávají, že i když tyto metody nemusí nutně zlepšit výsledky, mohou u žáků zvýšit motivaci. Lavy (2016) pak ukazuje, že pro znevýhodněné žáky v Izraeli byly nejpřínosnější metody, které se zaměřovaly na hlubší pochopení probírané látky. Porovnání efektivity jednotlivých metod je složité i kvůli tomu, že záleží na tom, jak dobře dokáží různí učitelé danou metodu používat a jak si věří při jejím využití ve třídě (Klieme, Pauli and Reusser, 2009; Kunter et al., 2013).

Management třídy, podpora žáků nebo poskytování kvalitní zpětné vazby je také důležitou součástí pedagogické profese, která ovlivňuje rozvoj žáků. Ti například dosahují lepších výsledků, když si učitel umí udržet pozornost, kážeň a dokáže vhodně pracovat s kolektivem (Klieme a kol., 2009). S tím také souvisí, kolik času dokáže učitel věnovat výuce a kolik času stráví organizačními nebo administrativními úkony. Samotné zvýšení času výuky totiž pozitivně souvisí s učením žáků (Lavy, 2015). V neposlední řadě má na rozvoj žáků pozitivní vliv, pokud jim učitel dává konstruktivní zpětnou vazbu, která přesahuje pouhé známkování (Hattie a Timperley 2007, Lipko-Speed a kol. 2011).

Výzkum v českém prostředí, který by dokázal určit (kauzální) dopad složek práce učitelů na žáky, je zatím omezený. Nekauzální studie (ČŠI, 2018) ukazují, že jednotlivé metody výuky mají slabou souvislost s výsledky. Již zmiňovaná studie Korbel a Paulus (2018) nezjistila pozitivní dopad různých typů metod na výsledky, aktivizující metody ale pozitivně ovlivnily motivaci žáků na druhém stupni ZŠ. Šeďová a kol. (2019) zkoumali souvislost výsledků s četností a kvalitou diskuze ve třídě a zjistili, že žáci, co se zapojují více do diskuzí a častěji argumentují, mají lepší výsledky. Pro lepší pochopení, jak jednotlivé oblasti učitelské práce souvisí s rozvojem žáků v ČR, je nicméně nutný další výzkum.

Liší se čeští učitelé od zahraničních v tom, co ve třídě dělají?

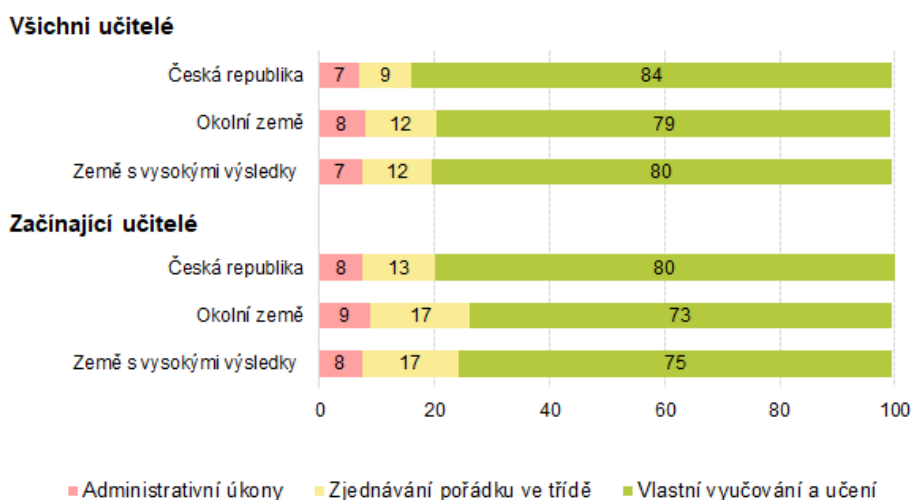
Tato studie mapuje, co dělají čeští učitelé ve třídách a jak se v tom liší od učitelů v dalších evropských zemích. Porovnávat přístup českých učitelů budeme především se skupinou zemí, které mají dobré vzdělávací výsledky a zároveň je řada vzdělávacích expertů považuje za inspirativní (například Finsko, Estonsko, Irsko). V některých případech nás pro porovnání bude zajímat skupina zemí geograficky nám blízkých (Rakousko, Slovensko, Maďarsko).

Cílem není normativně hodnotit, jestli si čeští učitelé počínají dobře nebo špatně a jaký to má vliv na žáky. To je mimo rozsah studie. V každé zemi mohou nakonec fungovat jiné postupy a procesy. Cílem je pouze zmapovat rozdíly mezi zeměmi. Výrazné odchylky v přístupu českých učitelů oproti zahraničním kolegům mohou poukazovat na oblasti, které by si zasloužily do budoucna větší pozornost. K analýze využíváme především mezinárodní šetření TALIS 2018 a v jednom případě šetření TIMSS 2019. Detailní popis datových zdrojů a metodologie je uveden na konci studie.

Čeští učitelé neztrácejí v hodinách čas administrativou a organizací víc než učitelé v zahraničí

Než se dostaneme k samotné výuce, zajímá nás, jestli na ni mají učitelé vůbec čas. Graf níže ukazuje, že čeští učitelé na druhém stupni ZŠ věnují srovnatelné množství času výuce jako jejich zahraniční kolegové. Čeští učitelé učí 84 % času a 16 % vyřizují administrativní činnosti nebo udržují kázeň. U učitelů v okolních zemích a v zemích s vysokými výsledky je procento věnované vyučování dokonce o pár procentních bodů nižší. Čeští začínající učitelé se výrazně neliší ani od svých starších kolegů ani od začínajících učitelů jinde v Evropě. Výuce věnují zhruba čtyři pětiny času.¹

Graf 1: Procento času v hodině věnované výuce, administrativě a zjednávání pořádku



Poznámky: TALIS 2018. Procento času v hodině věnované různým aktivitám. Začínající učitelé s třemi a méně roky zkušeností. Okolní země zahrnují AUT, HUN, SVK, země s vysokými výsledky pak DNK, ENG, EST, FIN, NLD, SVN.

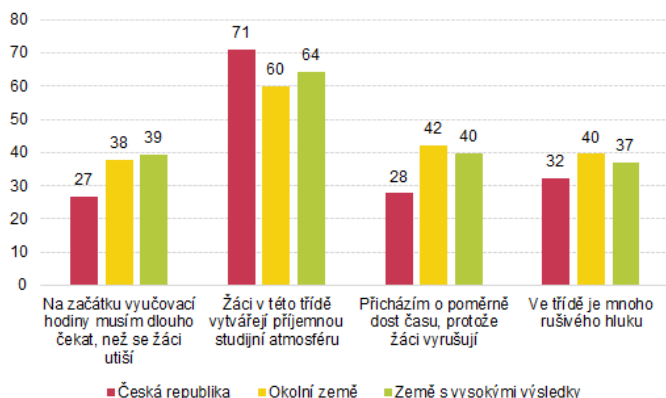
Učitelé v ČR nereportují, že by museli řešit ve třídě problémy s kázní častěji. Jen kolem 30 % z nich souhlasí, že musí na začátku hodiny delší dobu čekat, než se žáci utiší, a nebo že je ve třídě víc hluku. To je méně často než v zemích s vysokými výsledky. Naopak většina (70 %) hodnotí, že žáci ve třídě vytvářejí příjemnou atmosféru. Je ovšem nutné brát porovnání mezi zeměmi opatrně, jelikož učitelé v každé zemi si například pod pojmem *příjemná atmosféra* mohou představit odlišné situace. Tato data zároveň neodpovídají na otázku, jestli si v dané činnosti učitelé věří nebo ne. To rozebíráme až v dalších částech.

V rámci České republiky se mírně liší vnímání a postoje začínajících učitelů. Oproti svým zkušenějším kolegům uvádějí, že mají během hodin ve svých třídách rušivý hluk (40 %). Tento podíl je ale stále výrazně nižší než u začínajících učitelů v okolních zemích a srovnatelný s učiteli-nováčky v zemích s vysokými výsledky. Z představených dat se tedy nezdá, že by v České republice učitelé věnovali výuce méně času, ať už kvůli administrativním úkonům a nebo kvůli tomu, že si nedokáží zjednat a udržet kázeň ve třídě.

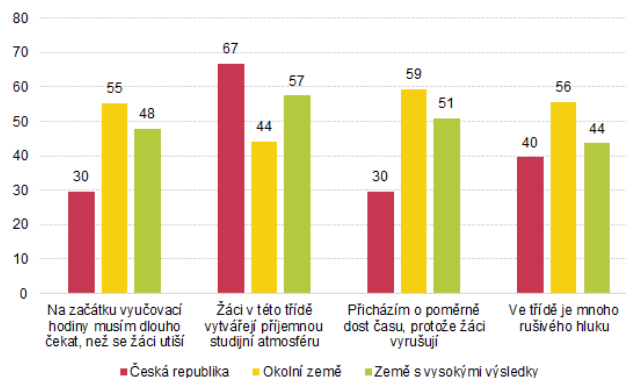
¹ Lišit se ovšem mohou jednotlivé administrativní úkony, které mohou být v některých zemích více spojené s výukou (například naplňování individuálních a školních vzdělávacích plánů).

Graf 2: Část učitelů, která souhlasí s tvrzeními ohledně kázně

Všichni učitelé



Začínající učitelé

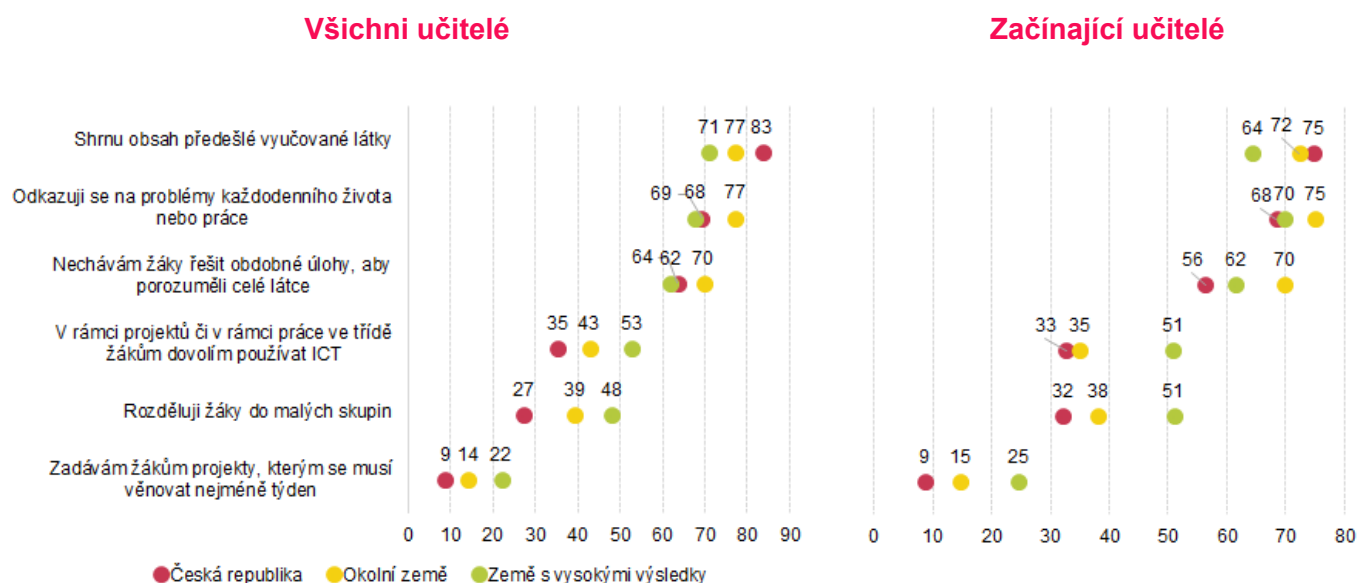


Poznámky: TALIS 2018. Procento času v hodině věnované různým aktivitám, součet odpovědí rozhodně souhlasím a souhlasím. Začínající učitelé s třemi a méně roky zkušeností. Okolní země zahrnují AUT, HUN, SVK, země s vysokými výsledky pak DNK, ENG, EST, FIN, NLD, SVN.

Čeští učitelé využívají o něco méně aktivizační pedagogické metody

Čeští učitelé na 2. stupni ZŠ využívají podobně často jako učitelé v zahraničních zemích metody, které jsou vedeny primárně učitelem (např. shrnutí látky z minulé hodiny, připodobňování látky reálnému životu), ale méně metody, které aktivně zapojují žáky do procesu učení (práce ve skupinkách, projekty). Graf 3 tento výsledek ukazuje detailněji v rozdělení za všechny učitele a pro začínající učitele. Více než 70 % českých učitelů, a to i těch začínajících, často v hodinách shrnuje látku z předešlé hodiny a při vysvětlování látky nové se odkazuje na reálné situace. V tom se příliš od učitelů v zahraničí neliší. Aktivizační metody českých učitelů ale používají o 10 až 20 procentních bodů méně. U začínajících učitelů je tento rozdíl ještě o něco výraznější. Navíc neplatí, že by začínající čeští učitelé byli ve využití aktivizujících metod progresivnější než jejich zkušenější kolegové. Obě skupiny je používají přibližně stejně.

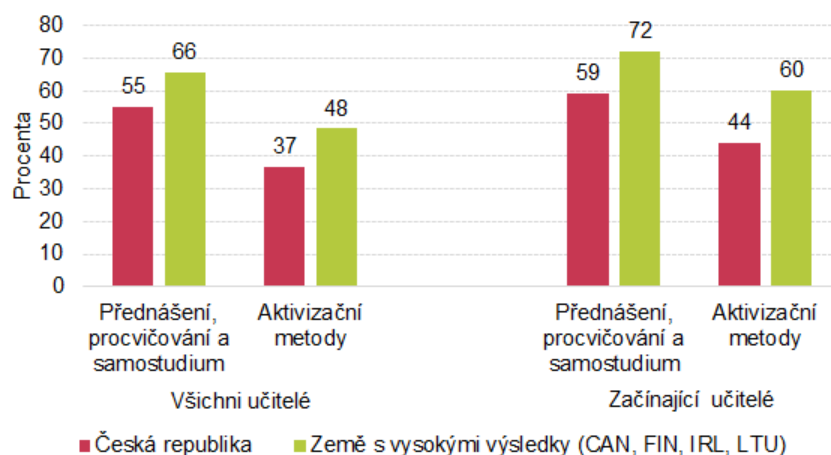
Graf 3: Procento učitelů, kteří využívají danou metodu v hodinách Často nebo Vždy



Poznámky: TALIS 2018. Procento učitelů, kteří odpověděli, že používají danou metodu Často nebo Vždy. Začínající učitelé s třemi a méně roky zkušeností. Okolní země zahrnují AUT, HUN, SVK, země s vysokými výsledky pak DNK, ENG, EST, FIN, NLD, SVN.

Méně časté využívání aktivizačních metod dokumentují také data TIMSS 2019 ze čtvrtých tříd ZŠ. Zatímco polovina učitelů v zemích s vysokými výsledky používá aktivizační metody často, v ČR tento podíl nedosahuje 40 %. Začínající učitelé v ČR využívají aktivizační metody sice častěji než je průměr v ČR, ale současně výrazně méně než začínající kolegové v zemích s vysokými výsledky. Kromě toho je také zajímavé, že ve čtvrtých třídách čeští učitelé podle svých odpovědí méně využívají metody jako přednášení, procvičování nebo samostudium oproti učitelům ze zemí s vysokými výsledky.

Graf 3: Procento učitelů, kteří využívají danou metodu alespoň v polovině hodin



Poznámky: TIMSS 2019. Procento učitelů, kteří odpověděli, že používají danou metodu alespoň v půlce hodin. Průměr za všechny metody v kategorii. Aktivizační metody zahrnují: Samostatně aplikovali to, co se naučili, na nové úlohy, Řešili úlohy společně jako celá třída pod mým vedením a Práci ve skupinkách se stejnými nebo odlišnými schopnostmi. Začínající učitelé s třemi a méně roky zkušeností. Země s vysokými výsledky jsou CAN, FIN, IRL, LTU.

Výsledky tedy ukazují, že čeští učitelé, a to platí i pro začínající, nejen relativně méně používají aktivizační metody, ale celkově většinu metod. To může být pravděpodobně způsobeno tím, že čeští učitelé méně střídají metody v hodinách. Tedy například častěji celou hodinu přednáší, nebo mají projekt, ale ne tak často jako v zahraničí například začnou prací ve skupině, pak mají část hodiny formou přednášky a končí jinou aktivizační metodou.

Jeden z dalších důvodů, proč menší podíl českých učitelů využívá aktivizační metody, by mohl být, že pracují častěji s homogenními kolektivy než jejich zahraniční kolegové. Z tohoto důvodu jsme rozdělili výsledky podle podílu dětí se speciálními potřebami ve škole, což bereme jako zástupnou proměnnou (proxy), jestli učitel pracuje častěji s heterogenními třídami. V tomto případě jsme pro porovnání nechali úplný výčet metod, na které učitelé v šetření odpovídali.

Tabulka 2: Procento učitelů, kteří využívají danou metodu alespoň v polovině hodin (dělení podle podílu dětí ve škole se speciálními potřebami)

	Všichni učitelé			Učitelé ve školách s více než 10 % dětí se speciálními potřebami		
	ČR	Země s vysokými výsledky	Rozdíl	ČR	Země s vysokými výsledky	Rozdíl
Shrnu obsah předešlé vyučované látky	83	71	12	86	75	12
Na začátku výuky nastavím jasné cíle	89	75	14	90	76	14
Vysvětluji, co očekávám, že se žáci naučí	83	87	-4	83	87	-4
Vysvětluji, jak nová látka souvisí s dřívější látkou	83	81	2	84	84	0
Zadávám úlohy, které nemají jasné řešení	11	34	-23	11	35	-25
Zadávám úlohy, které od žáků vyžadují, aby mysleli kriticky	40	54	-14	38	54	-16
Rozdělují žáky do malých skupin	27	48	-21	25	48	-23
Žádám žáky, aby se sami rozhodli pro postup, kterým chtějí řešit složité úlohy	33	36	-4	32	38	-5
Odkazují se na problémy každodenního života nebo práce	69	68	1	71	73	-2
Nechávám žáky řešit obdobné úlohy, aby porozuměli celé látce	64	62	2	64	65	-1
Zadávám žákům projekty, kterým se musí věnovat nejméně týden	9	22	-13	9	24	-15
V rámci projektů či v rámci práce ve třídě žákům dovoluji používat ICT	35	53	-17	35	55	-20

Poznámky: TIMSS 2019. Procento učitelů, kteří odpověděli, že používají danou metodu alespoň v půlce hodin. Začínající učitelé s třemi a méně roky zkušeností. Země s vysokými výsledky jsou CAN, FIN, IRL, LTU.

Výsledky ukazují dvě hlavní pozorování: 1) Učitelé v homogenních a heterogenních třídách učí v ČR i v zahraničí podobným způsobem a 2) Rozdíl mezi českými učiteli a zahraničními kolegy je podobný v homogenních a heterogenních třídách. Vysvětlení, že rozdíly

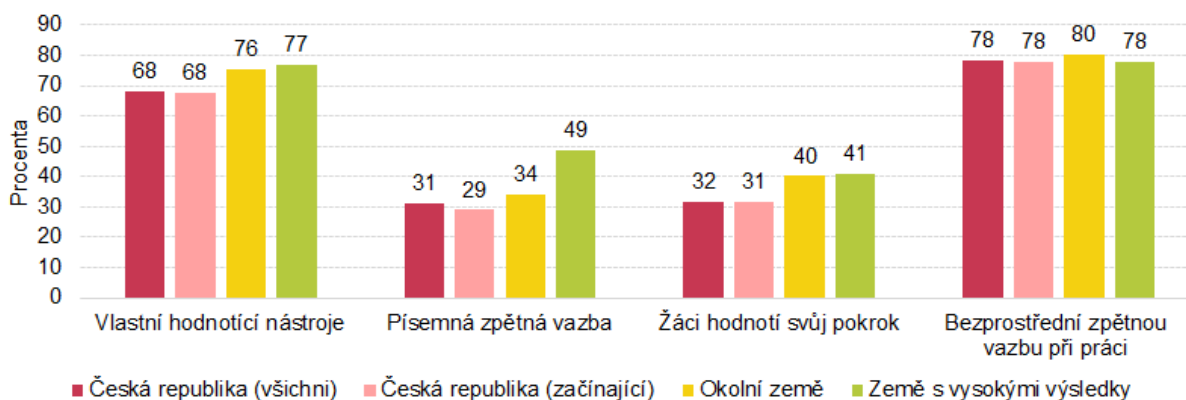
v přístupech mezi ČR a zahraničím jsou způsobeny jiným složením tříd se tedy nezdá mít podporu v datech.

Tyto výsledky je samozřejmě nutné hodnotit opatrně. Naše dělení je pouze orientační a nelze jej přesně chápat jako dělení na homogenní a heterogenní třídy. Na druhou stranu, pokud bychom data rozdělili podle podílu znevýhodněných žáků ve škole, dostali bychom velmi podobné výsledky. Druhým omezením je, že prezentovaná data jsou ze čtvrté třídy ZŠ, u nichž potenciální užívání různých typů metod nemusí mít v heterogenních kolektivech takový přínos.

Čeští učitelé méně využívají formativní a písemné hodnocení žáků

Menší podíl českých učitelů uvádí, že dává žákům písemnou a formativní zpětnou vazbu, než je tomu u učitelů v zemích s vysokými výsledky (Graf 4). Naopak čeští učitelé podobně často dávají bezprostřední zpětnou vazbu (80 %). Rozdíl zhruba 10 procentních bodů je u využívání vlastních hodnoticích nástrojů a hodnocení vlastního pokroku samotnými žáky. Výrazný rozdíl je u českých učitelů a také u učitelů z okolních zemí oproti zemím s vysokými výsledky ve využívání písemné zpětné vazby (třetina oproti polovině). Zajímavé je, že začínající učitelé v ČR i v zahraničí využívají různé formy hodnocení stejně jako je průměr v dané zemi, a tak rozdíly zmíněné výše platí i pro tuto skupinu.

Graf 4: Podíl učitelů, kteří využívají danou formu hodnocení v hodinách Často nebo Vždy



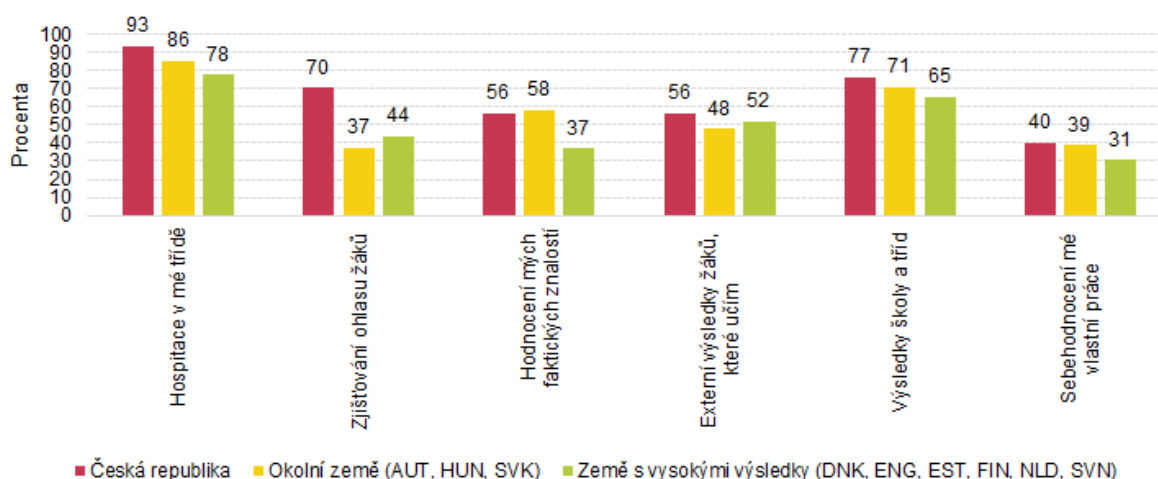
Poznámky: TALIS 2018. Procento učitelů, kteří odpověděli, že používají danou formu hodnocení Často nebo Vždy. Začínající učitelé s třemi a méně roky zkušeností. Okolní země zahrnují AUT, HUN, SVK, země s vysokými výsledky pak DNK, ENG, EST, FIN, NLD, SVN.

Čeští učitelé spolupracují minimálně stejně jako učitelé v zahraničí

Spolupráce mezi učiteli nevypovídá přímo o tom, co dělají v hodině, ale může zprostředkovaně ovlivňovat, jak se rozvíjejí a co následně dělají. Zaměříme se proto na dva aspekty - poskytování zpětné vazby a spolupráci s kolegy.

V ČR dostává zpětnou vazbu od kolegů a vedení školy větší část učitelů než učitelé v zahraničí. To platí pro všechny formy zpětné vazby. Častější jsou hospitace, externí hodnocení výsledků i sebehodnocení práce učitele. Rozdíl oproti zemím s vysokými výsledky je často výrazný až 30 procentních bodů. Tyto výsledky jsou zajímavé, protože poskytování zpětné vazby učitelům není často hodnoceno jako nejsilnější stránka českého vzdělávacího systému. Minimálně podle odpovědí učitelů v šetření TALIS se to ale nezdá.

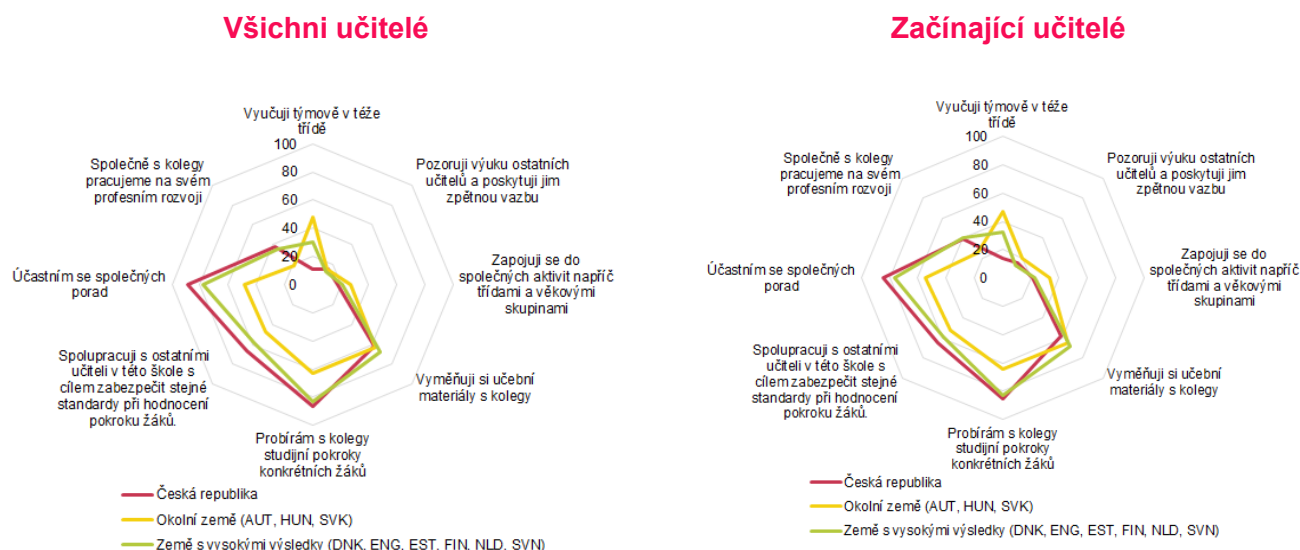
Graf 5: Podíl učitelů, kteří odpověděli, že dostávají danou formu zpětné vazby od vedení školy nebo od kolegů ze školy



Poznámky: TALIS 2018. Procento učitelů, kteří odpověděli, že dostávají danou formu zpětné vazby od vedení školy nebo od kolegů ze školy. Okolní země zahrnují AUT, HUN, SVK, země s vysokými výsledky pak DNK, ENG, EST, FIN, NLD, SVN.

Podobně čeští učitelé podle svých slov spolupracují minimálně stejně často se svými kolegy ve škole jako učitelé v zemích s vysokými výsledky a více než učitelé v okolních zemích ČR. Většina českých učitelů se pravidelně účastní společných porad a probírá s kolegy pokrok konkrétních žáků. V tom jsou čísla podobná učitelům ze zemí s vysokými výsledky a vyšší než v okolních zemích ČR. Podobně čeští učitelé nezaostávají ve spolupráci na společném profesním rozvoji nebo ve tvorbě standardů hodnocení. Jediná oblast spolupráce, kterou čeští učitelé výrazně méně využívají, je týmová výuka ve třídách. O něco méně časté, a to především oproti okolním zemím, je pak zapojování se do aktivit napříč třídami a věkovými skupinami.

Graf 6: Podíl učitelů, kteří odpověděli, že danou činnost vykonávají alespoň 5 krát ročně

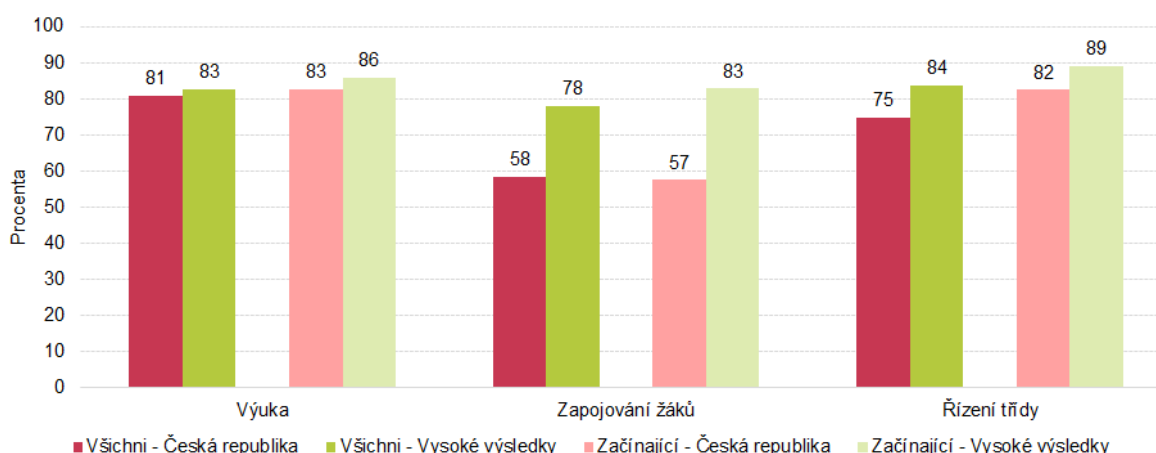


Poznámky: TALIS 2018. Procento učitelů, kteří odpověděli, že danou činnost vykonávají alespoň 5 krát ročně. Začínající učitelé s třemi a méně roky zkušeností. Okolní země zahrnují AUT, HUN, SVK, země s vysokými výsledky pak DNK, ENG, EST, FIN, NLD, SVN.

Čeští učitelé si méně věří, že dokáží zapojovat žáky do výuky

V neposlední řadě analyzujeme, jak si učitelé věří v různých oblastech svojí práce. Sebedůvěru (self-efficacy) rozdělujeme do tří oblastí: výuka, zapojování žáků do výuky a řízení třídy (definice tří oblastí pod Grafem 7). Čeští učitelé si obecně méně věří oproti zahraničním kolegům, ale zatímco v sebedůvěře ve vztahu k výuce je rozdíl minimální a věří si v ní většina učitelů v ČR i v zahraničí, výrazný rozdíl je v zapojování a motivování žáků ve výuce. V ČR si věří v této oblasti kolem 60 % učitelů i začínajících učitelů, v zemích s vysokými výsledky je to 80 %. O něco nižší je také sebedůvěra v řízení třídy, ale v této oblasti není rozdíl tak výrazný.

Graf 7: Sebedůvěra učitelů ve výuce, zapojování žáků do výuky a řízení třídy



Poznámky: TALIS 2018. Procento učitelů, kteří v dané oblasti odpověděli Docela ano nebo Do velké míry. Oblasti jsou průměrem z otázek: Výuka (1. Připravovat žákům podnětné otázky; 2. Využívat různé postupy hodnocení výsledků; 3. Poskytovat alternativní vysvětlení, např. jsou-li žáci zmateni; 4. Využívat ve třídě alternativní vyučovací metody), Zapojování žáků (1. Přesvědčit žáky, že mohou mít dobré výsledky, 2. Pomoci žákům uvědomit si, jakou má učení hodnotu, 3. Motivovat žáky, kteří nemají zájem o školní práci, 4. Pomáhat žákům myslet kriticky), Řízení třídy (1. Mít pod kontrolou vyrušování ve třídě, 2. Vyjasnit svá očekávání ohledně chování žáků, 3. Dosáhnout toho, aby žáci dodržovali pravidla ve třídě, 4. Uklidnit žáka, který vyrušuje nebo je hlučný). Začínající učitelé s třemi a méně roky zkušeností. Země s vysokými výsledky pak DNK, ENG, EST, FIN, NLD, SVN.

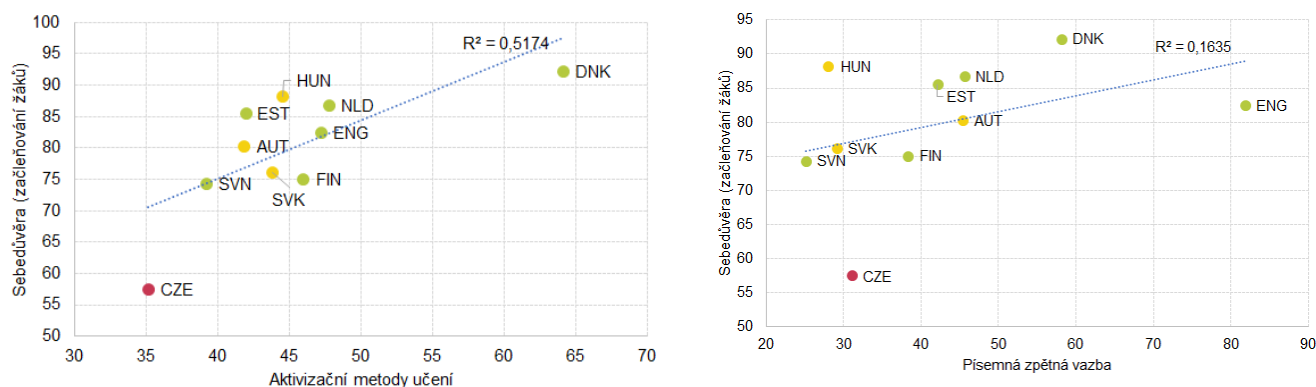
Nižší sebedůvěra může souviset s chováním učitele ve třídě. V mnoha oblastech jsme rozdíl v chování českých učitelů oproti zahraničním kolegům nenašli, a proto se primárně zaměřujeme na dvě oblasti, kde jsme rozdíly našli: 1) využití aktivizačních metod, 2) hodnocení žáků.

Graf 8 ukazuje, že země, kde větší část učitelů využívá aktivizační metody, jsou také ty země, kde mají učitelé vyšší sebedůvěru v oblasti zapojování žáků ($R^2 = 0,52$). Pozitivní vztah je také s písemným hodnocením žáků, ale je výrazně slabší.² Analýza ukazuje vztah dvou proměnných pro deset zemí, a tak je nutné vnímat výsledky opatrně. Vztah je nicméně statisticky významný i v rámci České republiky, a to při kontrole charakteristik učitelů jako věk, roky zkušeností a pohlaví (výsledky regresní analýzy v příloze).³ To naznačuje, že by u českých učitelů nízká sebedůvěra v zapojování a motivování žáků mohla souviset s tím, že nedokáží dostatečně často a efektivně využívat aktivizační (ale nejen ty) metody. To nakonec podporují výsledky studie Korbel a Paulus (2018), pokud učitelé v ČR využívají v hodinách více metod jako práce ve skupině nebo experimentování, žáci jsou více motivováni se učit a více si v daném předmětu věří.

² Podobně, slabý nebo žádný vztah je například se spoluprací mezi učiteli nebo s časem věnovaným výuce v hodině.

³ Graf A1 ukazuje, že sebedůvěra v užívání metod koreluje s reportingem učitelů, jak využívají aktivizační metody (korelace 0,24).

Graf 8: Vztah sebedůvěry zapojovat žáky do výuky s využíváním aktivizačních metod (levá část) a využíváním písemné zpětné vazby (pravá část grafu)



Poznámky: TALIS 2018. Definice Sebedůvěry (začleňování žáků) u Grafu 7. Aktivizační metody učení je průměr učitelů, kteří odpověděli, že využívají Často nebo Vždy metody: 1. Rozdělují žáky do malých skupin, 2. Odkazují se na problémy každodenního života nebo práce, 3. Zadávám žákům projekty, kterým se musí věnovat nejméně týden, 4. V rámci projektů či v rámci práce ve třídě žákům dovoluji používat ICT. Písemná zpětná vazba je podíl učitelů, kteří reportují, že písemnou zpětnou používají Často nebo Vždy.

Jak na to může reagovat příprava začínajících učitelů

Hlavním zjištěním mezinárodních srovnání je, že čeští učitelé se příliš neliší v zahlcení administrativou ani tím, kolik času jim bere zjednání pořádku ve třídě a podobně. Velký rozdíl je ale v nižším využívání aktivizačních metod, dlouhodobých projektů, formativního hodnocení a písemné zpětné vazby, skupinové výuky a dalších postupů, které umožňují pracovat s heterogenními kolektivy. Čeští učitelé si také v zapojování a aktivizaci žáků méně důvěřují.

Příklad, že na tyto možné nedostatky českého vzdělávání lze reagovat už v přípravě začínajících učitelů, poskytuje i vzdělávací program Učitel naživo. Vzdělávání učitelů se zde zaměřuje právě na výše zmíněné aspekty učitelství. Začínající učitelé jsou rozvíjeni ve čtyřech klíčových oblastech, které sleduje také evaluace programu:

Studijní oblast 1: Učitel a jeho osobnostní rozvoj

Cílem je rozvoj reflektivních kompetencí studenta, neboť zvládnutí procesu reflexe je chápáno jako východisko úspěšné práce učitele. Student si v průběhu studia vyjasňuje svoje profesní východiska a vědomě utváří své profesní sebepojetí, které ovlivňuje všechny další oblasti jeho práce a profesní přípravu.

Studijní oblast 2: Učitel a jeho intervence v oblasti vztahové	Cílem je v rozvíjet studentovu dovednost cíleně pracovat na utváření a udržování pozitivních vztahů mezi dětmi navzájem i mezi dětmi a učitelem, na budování bezpečného prostředí ve třídě. Student je veden k osvojení si konkrétních principů, které slouží k vedení žáků k sebeřízení a k odpovědnosti za chování: popisný jazyk, sebeotevření, zpětná vazba, vedení k dohodám.
Studijní oblast 3: Učitel jako tvůrce příležitostí pro učení druhých	Cílem je integrovat poznatky z oblasti obecné didaktiky, pedagogické a vývojové psychologie tak, aby byl student schopen vhodně formulovat a strukturovat výchovně vzdělávací cíle pro každého žáka a využívat při tom různé stupně kognitivní náročnosti v závislosti na možnostech a potřebách žáků. V rámci studijní oblasti student získává zkušenosti s rozmanitými výukovými metodami a formami hodnocení s důrazem na hodnocení formativní a vyhodnocuje jejich účinnost při výuce.
Studijní oblast 4: Učitel a jeho vzdělávací obor	Cílem je propojit znalosti studovaného oboru se znalostmi z oborové didaktiky, pedagogické diagnostiky a dalších disciplín tak, aby byl student schopen psychodidaktické transformace obsahu odpovídající věku a specifickým potřebám žáků. Student se zaměřuje na rozvoj profesního vidění, dovedností oborově didaktických vztahujících se k formám a metodám výuky a specifikům vyučovacího předmětu. Vede studenta ke sdílení zkušeností a poznatků v rámci odborné komunity.

Zmíněné potenciální nedostatky českých učitelů, které identifikuje analýza TALIS, spadají zejména do studijní oblasti 2 a 3. V těchto oblastech lektori a evaluace Učitel naživo sledují, jak se studenti rozvíjejí v konkrétních klíčových dovednostech:

Studijní oblast 2:

- 2.1 Vedu žáky k odpovědnosti za jejich chování.
- 2.2 Utvářím a rozvíjím prostředí důvěry.
- 2.3 Utvářím prostředí, ve kterém mají děti prostředí vhodné pro práci; v případě potřeby intervenuji do chování dětí.

Studijní oblast 3:

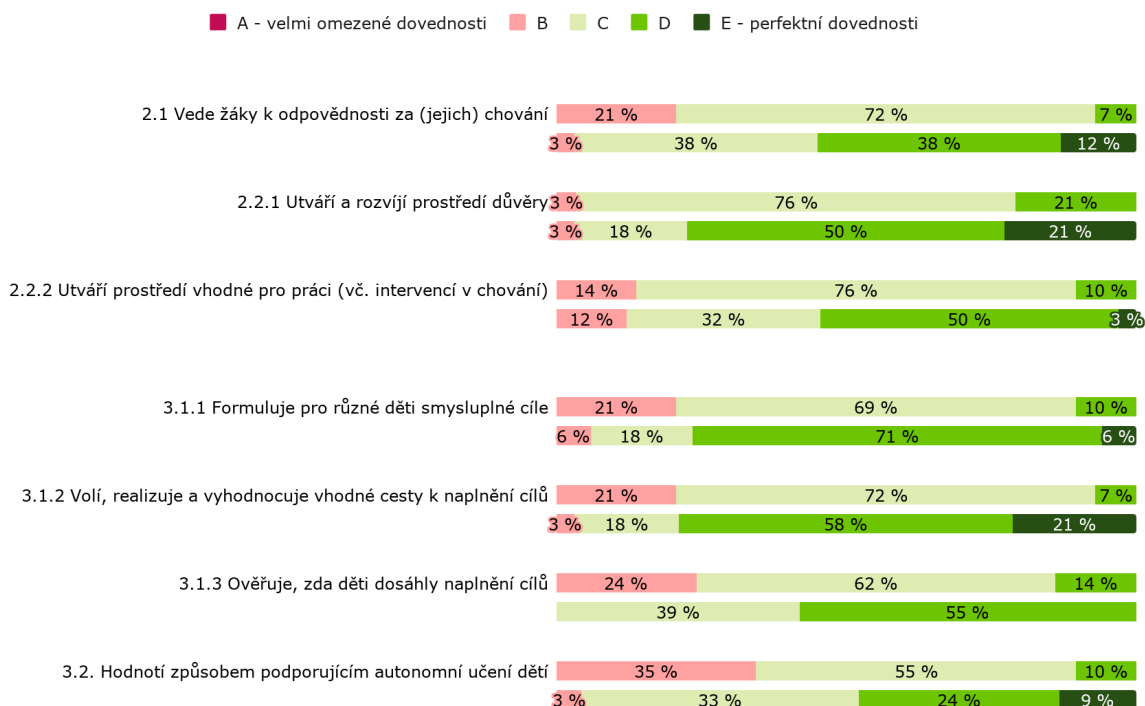
- 3.1 Formuluji pro různé děti smysluplné (tzn. i přiměřené) cíle.
- 3.2 Volím, realizuji a vyhodnocuji vhodné cesty k naplnění cílů.
- 3.3 Ověřuji, zda děti dosáhly naplnění cílů (a jak).
- 3.4 Hodnotím způsobem podporujícím autonomní učení dětí.

Evaluace přitom sleduje jak self-efficacy, tedy nakolik si studenti důvěřují, že dokáží dané věci realizovat v rámci robustní učitelské praxe, tak externí hodnocení lektorů z programu a hospitací ve výuce. Evaluace sleduje vývoj studentů v čase. Tedy jak se v daných věcech zlepšují a nakolik rozvoj těchto dovedností závisí na obsahu a způsobu trávení praxe a dalších faktorech. Hodnocení probíhá pomocí hrubého zařazení do úrovně ($A=velmi$

omezené dovednosti, E=perfektní dovednosti), které jsou definovány konkrétními projevy a praktikami v učitelské praxi.

Graf 9: Hodnocení studentů Učitel naživo 2019/2020 (ze strany lektorů - zejména na základě hospitací)

První řádek konec 1. ročníku – druhý řádek konec 2. ročníku



Výsledky evaluace roku 2019/2020 ukazují, že lektori vycházející zejména z hospitací ve výuce hodnotí studenty druhého ročníku výrazně lépe než na konci prvního ročníku, a to ve všech klíčových dimenzích. Ale v některých oblastech srovnání „prváků“ a „druháků“ je pokrok pomalejší - patří sem například ověřování naplnění vzdělávacích cílů (co se děti naučily) a zajišťování produktivního pořádku nezbytného pro výuku. V těchto aspektech může studenty omezovat to, že jsou ve škole pouze na praxi a čas, který tráví s dětmi ve třídě je omezený. I to je důležitá zpětná vazba pro program. Naopak evaluace naznačuje rychlejší pokrok v oblastech, které jsou podle zmíněné analýzy TALIS zdrojem potenciálního zaostávání českých učitelů - formulace cílů ve výuce, formativní hodnocení a další postupy.

V rámci evaluace je srovnáváno sebehodnocení studentů a hodnocení od lektorů. Ukazuje se například, že studenti si ve srovnání s hodnocením lektorů méně důvěřují v tom, že jsou schopni intervenovat v oblasti chování žáků a vštěpovat jim odpovědnost za vlastní chování. To naznačuje, že v těchto oblastech potřebují začínající učitelé také dostatečnou reflexi a asistenci uvádějících učitelů, protože nízká self-efficacy a výrazná sebekritičnost v této oblasti může vést i k vyhoření a poklesu sebedůvěry v dalších oblastech.

Evaluace programu Učitel naživo ukazuje, že u 5 z 11 zkoumaných konkrétních typů dovedností mají lepší hodnocení v závěru projektu studenti, kteří absolvovali v rámci

programu více reflektované praxe. Jsou například lépe schopni formulovat cíle výuky, volit v praxi cesty k jejich dosahování a mají více promyšleno pojetí výuky svého oboru a jeho propojení s RVP (Rámcový vzdělávací program). To je pozitivní zjištění, protože právě intenzivní a dostatečně reflektovaná praxe je základem programu Učitel naživo.

U jednoho aspektu (využívání hodnocení podporujícího autonomní učení) je vztah mezi intenzitou praxe a finálním hodnocením lektorů negativní, což vyvolává otázku, zda si někteří studenti v rámci praxe neosvojují přístupy zaměřené na jiné než formativní typy hodnocení. To může být důležitou zpětnou vazbou při inovacích a výběru praxí.

Evaluace celkově ukazuje, že pro vzdělávání učitelů směrem, který reaguje na potenciálně největší nedostatky českých učitelů, je důležité odpovídající nastavení vzdělávacích cílů (kompetenční rámec), důraz na reflektovanou praxi a průběžné sledování naplňování těchto cílů a dovedností začínajících učitelů. Aplikace těchto principů v přípravě učitelů ukazuje doplňkové studium Učitele naživo. Stejně principy by měly být také posíleny v pregraduální přípravě učitelů.

Data a metodologie

Zaměřujeme se na následující oblasti práce učitele:

- 1) Management třídy a využití času v hodině
- 2) Vyučovací metody
- 3) Hodnocení
- 4) Spolupráce mezi učiteli ve škole
- 5) Sebehodnocení učitelů (self-efficacy)

K analýze využíváme především mezinárodní šetření TALIS 2018 a v jednom případě šetření TIMSS 2019. Zaměřujeme se na poslední realizované vlny šetření, abychom analyzovali co nejaktuálnější data. Všechna šetření jsou reprezentativní pro danou populaci. Obecným omezením dat je, že všechny sledované proměnné jsou reportované samotnými učiteli. To může vést ke zkreslením oproti reálným hodnotám, například kvůli desirabilitě. To znamená, že učitelé mohou chtít vypadat v odpovědích lépe, než odpovídá reálné situaci. Roli může také hrát, že učitelé se typicky porovnávají v rámci omezené skupiny lidí, a tak situace, které jednomu nemusejí připadat problematické, by jiný učitel hodnotil odlišně. Pokud je hodnocení učitelů v průměru odlišné v jednotlivých zemích, může to mít vliv na interpretaci rozdílů mezi zeměmi. Všechny tyto vlivy je potřeba mít po celou analýzu na paměti. Na druhou stranu data čerpáme ze standardizovaných mezinárodních šetření, která jsou v současné době těmi nejlepšími datovými zdroji pro námi zvolené výzkumné otázky.

Do skupiny začínající učitelé započítáváme všechny učitele s třemi nebo méně roky zkušeností.⁴ Ne všechny země se zapojují do všech šetření, a tak se skladba zemí, s kterými výsledky ČR srovnáváme, může měnit. Proměnné využitě ke zkoumaným oblastem jsou popsány v jednotlivých kapitolách a pod grafy.

⁴ Některé studie využívají pro definici začínajících učitelů 2 a méně let zkušeností. Při této definici bychom naráželi na velmi nízký počet pozorování, a tak jsme definici rozšířili o učitele se zkušeností 3 roky v profesi.

Tabulka 1: Datové zdroje a jejich charakteristiky

Šetření	Informace
TALIS 2018	Reprezentativní šetření mezi učiteli 2. stupně ZŠ a nižšího stupně víceletých gymnázií (v ČR přes 3400 učitelů a přes 400 začínajících učitelů)
	Skupiny srovnávaných zemí: - Země s vysokými výsledky (Dánsko, Anglie, Estonsko, Finsko, Nizozemsko, Slovinsko) - Okolní země (Rakousko, Maďarsko, Slovensko)
	Zkoumané oblasti: spolupráce, management třídy, vyučovací metody, sebehodnocení učitelů
TIMSS 2019	Reprezentativní šetření žáků ve 4. ročnících ZŠ (v ČR 264 učitelů a 26 začínajících učitelů)
	Skupiny srovnávaných zemí: - Země s vysokými výsledky (Kanada, Estonsko, Finsko, Litva)
	Zkoumané oblasti: vyučovací metody

Zdroje

Bietenbeck, J. (2014). Teaching practices and cognitive skills. *Labour Economics*, 30, 143-153.

ČŠI (2018). Sekundární analýza TIMSS 2015.

Goldhaber, D., & Anthony, E. (2007). Can teacher quality be effectively assessed? National board certification as a signal of effective teaching. *The Review of Economics and Statistics*, 89(1), 134-150.

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

Jackson, C. K., Porter, S. C., Easton, J. Q., Blanchard, A., & Kiguel, S. (2020). School Effects on Socioemotional Development, School-Based Arrests, and Educational Attainment. *American Economic Review: Insights*, 2(4), 491-508.

Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.

Holzberger, D., Philipp, A., & Kunter, M. (2013). How teachers' self-efficacy is related to instructional quality: A longitudinal analysis. *Journal of Educational Psychology*, 105(3), 774.

Klieme, E., Pauli, C., & Reusser, K. (2009). The Pythagoras study: Investigating effects of teaching and learning in Swiss and German mathematics classrooms. *The power of video studies in investigating teaching and learning in the classroom*, (s 137), 160.

Korbel, V., & Paulus, M. (2018). Do teaching practices impact socio-emotional skills?. *Education Economics*, 26(4), 337-355.

Kunter, M., Klusmann, U., Baumert, J., Richter, D., Voss, T., & Hachfeld, A. (2013). Professional competence of teachers: Effects on instructional quality and student development. *Journal of Educational Psychology*, 105(3), 805.

Kyriakides, L., & Creemers, B. P. (2008). A longitudinal study on the stability over time of school and teacher effects on student outcomes. *Oxford Review of Education*, 34(5), 521-545.

Lavy, V. (2015). Do differences in schools' instruction time explain international achievement gaps? Evidence from developed and developing countries. *The Economic Journal*, 125(588), F397-F424.

Lavy, V. (2016). What makes an effective teacher? Quasi-experimental evidence. *CESifo Economic Studies*, 62(1), 88-125.

Lipko-Speed, A., Dunlosky, J., & Rawson, K. A. (2014). Does testing with feedback help grade-school children learn key concepts in science?. *Journal of Applied Research in Memory and Cognition*, 3(3), 171-176.

Rivkin, S. G., Hanushek, E. A., & Kain, J. F. (2005). Teachers, schools, and academic achievement. *Econometrica*, 73(2), 417-458.

Sanders, W. L., & Rivers, J. C. (1996). Cumulative and residual effects of teachers on future student academic achievement.

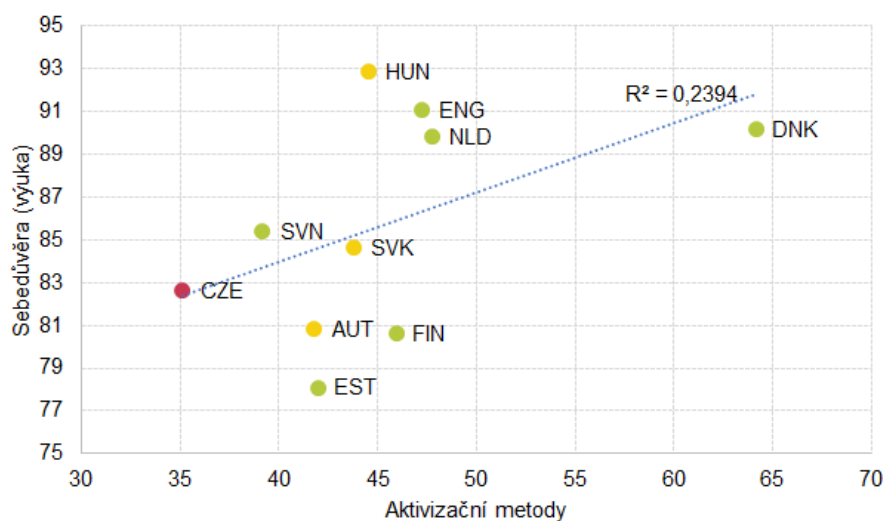
Sedláček, M., & Šedřová, K. (2017). How many are talking? The role of collectivity in dialogic teaching. *International Journal of Educational Research*, 85, 99-108.

Schwerdt, G., & Wuppermann, A. C. (2011). Is traditional teaching really all that bad? A within-student between-subject approach. *Economics of Education Review*, 30(2), 365-379.

Učitel naživo (2018). Kompetenční rámec a pokrok studentů (<https://www.ucitelnazivo.cz/files/evaluacni-zprava-2018-2019.pdf>)

Příloha

Graf A1: Vztah sebedůvěry ve výuce s využíváním aktivizačních metod



Poznámky: TALIS 2018. Definice Sebedůvěry (výuka) u Grafu 7. Aktivizační metody učení je průměr učitelů, kteří odpověděli, že využívají Často nebo Vždy metody: 1. Rozděluji žáky do malých skupin, 2. Odkazuji se na problémy každodenního života nebo práce, 3. Zadávám žákům projekty, kterým se musí věnovat nejméně týden, 4. V rámci projektů či v rámci práce ve třídě žákům dovolím používat ICT.

Tabulka A1: Vztah sebedůvěry ve výuce s využíváním aktivizačních metod

Proměnné	
Aktivizační metody	0.19*** (0.01)
Muž	-0.00 (0.01)
Počet let zkušeností	0.00 (0.00)
Věk	
25-29	-0.07 (0.06)
30-39	-0.07 (0.06)
40-49	-0.07 (0.06)
50-59	-0.06 (0.06)
60 a více	-0.08 (0.07)
Konstanta	0.19*** (0.07)
Pozorování	3,141
R-squared	0.06

Poznámky: Závislá proměnná sebedůvěra začleňování žáků do výuky. Definice Sebedůvěry a Aktivizačních metod v hlavním textu studie. Standardní chyby v závorkách.