



Evropská  
komise

# Profese učitele v Evropě

*praxe, názory  
a přístupy*

***Zpráva Eurydice***



Vzdělávání  
a odborná  
příprava





# Profese učitele v Evropě:

praxe, názory a přístupy

**Zpráva Eurydice**

Vzdělávání  
a odborná  
příprava

Tento dokument vydala Výkonná agentura pro vzdělávání, kulturu a audiovizuální oblast (EACEA, Analýza politik v oblasti vzdělávání a mládeže).

**Citace publikace:**

Evropská komise/EACEA/Eurydice, 2015. *Profese učitele v Evropě: praxe, názory a přístupy*. Zpráva Eurydice. Lucemburk: Úřad pro publikace Evropské unie.

ISBN 978-92-9492-089-8

doi:10.2797/640917

Tato publikace je k dispozici také na internetu (<http://ec.europa.eu/eurydice>).

Konečné znění textu: červen 2015

© Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, 2015

© Dům zahraniční spolupráce, 2016

Obsah publikace může být reprodukován, podmínkou je uvedení odkazu na zdroj (citace).

Education, Audiovisual and Culture Executive Agency  
Education and Youth Policy Analysis  
Avenue du Bourget 1 (BOU2 – Unit A7)  
B-1049 Brussels  
Tel. +32 2 299 50 58  
Fax +32 2 292 19 71  
E-mail: [eacea-eurydice@ec.europa.eu](mailto:eacea-eurydice@ec.europa.eu)  
Website: <http://ec.europa.eu/eurydice>

## PŘEDMLUVA

---



Učitelé hrají v životech žáků klíčovou roli. Vedou je k jejich cílům a spoluutvářejí jejich vnímání. To je důvodem, proč evropská strategie v oblasti vzdělávání a odborné přípravy „Vzdělávání a odborná příprava 2020“ klade na roli učitelů zvláštní důraz – od jejich výběru a přípravného vzdělávání přes další profesní rozvoj až po pracovní příležitosti.

Jak v květnu 2014 zopakovala Rada ve svých závěrech týkajících se efektivního vzdělávání učitelů, investice do učitelů jsou rozhodující. Ministři se shodli, že členské země potřebují zvýšit kvalitu učitelské profese i její atraktivitu a prestiž. Znamená to, že bude nutné učitele pečlivě vybírat a přijímat, zajistit jim efektivní vzdělávání, udržet je u této profese, podporovat je na počátku kariéry a pravidelně jim nabízet příležitosti k doplňování dovedností a schopností, včetně těch založených na nových technologiích.

Jsem proto rád, že mohu představit tuto novou publikaci Eurydice, jež dokládá, jak prostředí určuje práci učitelů a jak různé podmínky ovlivňují jejich vnímání a postupy. Zpráva Eurydice poprvé kombinuje kvalitativní informace shromážděné prostřednictvím sítě Eurydice s rozsáhlými kvantitativními údaji, získanými v rámci projektu OECD Mezinárodní šetření o vyučování a učení (*Teaching and Learning International Survey, TALIS*) a údaji Eurostatu. Tato publikace bude tedy velmi cenným nástrojem pro vývoj politik založených na důkazech, které mají pomoci řešit aktuální úkoly v oblasti výuky.

Vzdělávání předává důležité hodnoty, jako je svoboda, sebevyjádření a tolerance, a přispívá k aktivnímu občanství, sociální soudržnosti a integraci. Vzdělávací systémy v Evropě čelí strukturálním problémům, které ještě zesiluje hospodářská krize: fragmentace, nedostatek investic, nedostatek učitelů a rozvoj nových technologií volají po nových modelech učení. Tyto problémy by nás měly inspirovat k inovování a reformování systémů vzdělávání a odborné přípravy a jejich přizpůsobování požadavkům a potřebám společnosti. V době změn je vzdělání rozhodujícím dlouhodobým faktorem.

Vyzývám politiky, vědce, učitele i ty, kteří je vzdělávají a odborně připravují, aby využívali tuto zprávu při analýze systémů, koncipování politik a navrhování služeb. Jsem přesvědčen, že tato publikace může podpořit naše společné úsilí zajistit, aby žáci v celé Evropě měli prospěch z prvotřídního vzdělávání.

Tibor Navracsics

Komisař pro vzdělávání, kulturu, mládež a sport



# OBSAH

---

<b>Předmluva</b>	<b>3</b>
<b>Seznam obrázků</b>	<b>6</b>
<b>Shrnutí</b>	<b>9</b>
<b>Úvod</b>	<b>15</b>
<b>Kapitola 1: Demografické údaje a pracovní podmínky</b>	<b>19</b>
1.1. Demografické údaje	19
1.2. Pracovní podmínky	21
<b>Kapitola 2: Přípravné vzdělávání učitelů a přechod k učitelské profesi</b>	<b>31</b>
2.1. Přípravné vzdělávání učitelů	32
2.2. Přechod k učitelské profesi	42
<b>Kapitola 3: Další vzdělávání učitelů</b>	<b>55</b>
3.1. Potřeba dalšího vzdělávání učitelů	55
3.2. Účast na dalším vzdělávání	66
3.3. Vztah mezi účastí na DVU a potřebami učitelů	71
3.4. Podpůrné a limitující faktory	75
<b>Kapitola 4: Mezinárodní mobilita</b>	<b>85</b>
4.1. Účast a věk	86
4.2. Načasování mezinárodní mobility během učitelské kariéry	87
4.3. Vliv vyučovaného předmětu	88
4.4. Důvody mezinárodní mobility učitelů	90
4.5. Systémy financování	92
4.6. Relativní vliv některých faktorů	95
<b>Kapitola 5: Atraktivita učitelské profese</b>	<b>101</b>
5.1. Monitorování nabídky a poptávky v učitelské profesi	102
5.2. Celkový obraz profese učitele	103
5.3. Zlepšování obrazu profese učitele	106
<b>Glosář</b>	<b>119</b>
Klasifikace	120
Definice	122
<b>Statistická poznámka</b>	<b>125</b>
<b>Bibliografie</b>	<b>129</b>
<b>Poděkování</b>	<b>131</b>

## SEZNAM OBRÁZKŮ

---

<b>Kapitola 1: Demografické údaje a pracovní podmínky</b>	<b>19</b>
Obr. 1.1: Podíl učitelů podle pohlaví v nižším sekundárním vzdělávání (ISCED 2), 2013	19
Obr. 1.2: Podíl mužů a žen v nižším sekundárním vzdělávání (ISCED 2) podle věkových skupin, na úrovni EU, 2013	20
Obr. 1.3: Podíl učitelů v nižším sekundárním vzdělávání (ISCED 2) podle věkových skupin, 2013	21
Obr. 1.4: Podíl učitelů zaměstnaných ve veřejných a soukromých školách v nižším sekundárním vzdělávání (ISCED 2), 2013	22
Obr. 1.5: Zaměstnanecké postavení učitelů ve veřejném sektoru v nižším sekundárním vzdělávání (ISCED 2), podle centrálních předpisů, 2013/14	23
Obr. 1.6: Složky pracovní doby učitelů podle oficiální definice ve všeobecném nižším sekundárním vzdělávání (ISCED 2), podle centrálních předpisů, 2013/14	24
Obr. 1.7: Oficiální definice týdenního pracovního vyžití (v hodinách) učitelů pracujících na plný úvazek ve všeobecném nižším sekundárním vzdělávání (ISCED 2), podle centrálních předpisů, 2013/14	25
Obr. 1.8: Minimální a maximální základní hrubý zákonem stanovený plat plně kvalifikovaných učitelů, zaměstnaných na plný úvazek ve všeobecném nižším sekundárním vzdělávání (ISCED 2), jako procentní podíl HDP na jednoho obyvatele, 2013/14	27
Obr. 1.9: Věk učitelů při odchodu do důchodu ve všeobecném nižším sekundárním vzdělávání (ISCED 2), podle centrálních předpisů, 2013/14	28
<b>Kapitola 2: Přípravné vzdělávání učitelů a přechod k učitelské profesi</b>	<b>31</b>
Obr. 2.1: Minimální úroveň a délka trvání PVU pro práci v nižším sekundárním vzdělávání (ISCED 2) a minimální délka odborné přípravy (včetně praxe ve školách), podle centrálních předpisů, 2013/14	33
Obr. 2.2: Podíl učitelů v nižším sekundárním vzdělávání (ISCED 2), kteří absolvovali PVU, 2013	38
Obr. 2.3: Podíl učitelů v nižším sekundárním vzdělávání (ISCED 2), kteří absolvovali program PVU, jenž zahrnoval obsah, teorii i praxi, 2013	40
Obr. 2.4: Pocit připravenosti učitelů v nižším sekundárním vzdělávání (ISCED 2) na práci na základě obsahu, teorie a praxe výuky, podle toho, zda absolvovali či neabsolvovali program PVU, na úrovni EU, 2013	41
Obr. 2.5: Postavení fáze uvádění do praxe pro plně kvalifikované nové učitele v nižším sekundárním vzdělávání (ISCED 2), podle centrálních předpisů, 2013/14	43
Obr. 2.6: Podíl učitelů s nejvýše pětiletou praxí v nižším sekundárním vzdělávání (ISCED 2), kteří se jako noví učitelé zúčastnili formálních programů uvádění do praxe, 2013	45
Obr. 2.7: Prediktivní význam určitých vybraných faktorů v účasti učitelů nižšího sekundárního vzdělávání (ISCED 2) v programech uvádění do praxe v období, kdy ve své profesi začínali, 2013	46
Obr. 2.8: Podíl učitelů v nižším sekundárním vzdělávání (ISCED 2), kteří mají v rámci programů uvádění do praxe přístup k určitým typům aktivit, dle informací od ředitelů škol, 2013	47
Obr. 2.9: Podpora v podobě mentoringu poskytovaná plně kvalifikovaným novým učitelům v nižším sekundárním vzdělávání (ISCED 2), podle centrálních předpisů, 2013/14	48
Obr. 2.10: Podíl učitelů (podle věkových skupin) v nižším sekundárním vzdělávání (ISCED 2), kteří mají v současné době přiděleného mentora, 2013	50
Obr. 2.11: Prediktivní význam určitých vybraných faktorů v aktuálním přidělení mentora učitelům v nižším sekundárním vzdělávání (ISCED 2), 2013	51
Obr. 2.12: Prediktivní význam určitých vybraných faktorů ve jmenování učitelů v nižším sekundárním vzdělávání (ISCED 2) mentory, 2013	53



<b>Kapitola 3: Další vzdělávání učitelů</b>	<b>55</b>
Obr. 3.1: Celková míra potřeby DVU vyjádřená učiteli v nižším sekundárním vzdělávání (ISCED 2), 2013	56
Obr. 3.2: Celková míra potřeby DVU vyjádřená učiteli nižšího sekundárního vzdělávání (ISCED 2) podle věkových skupin, 2013	57
Obr. 3.3: Podíl učitelů v nižším sekundárním vzdělávání (ISCED 2), kteří vyjadřují střední a vysokou potřebu dalšího vzdělávání, podle zaměření / témat DV, úroveň EU, 2013	58
Obr. 3.4: Podíl učitelů podle věkových skupin v nižším sekundárním vzdělávání (ISCED2), kteří vyjadřují střední a vysokou potřebu dalšího vzdělávání, podle zaměření / témat DV, úroveň EU, 2013	59
Obr. 3.5: Oblasti DVU s největšími rozdíly mezi podíly učitelů v nižším sekundárním vzdělávání (ISCED 2), kteří vyjádřili střední a vysokou potřebu dalšího vzdělávání, a očekávanými četnostmi, 2013	61
Obr. 3.6: Subjekty, které rozhodují o potřebách DVU a vzdělávacích plánech pro učitele v nižším sekundárním vzdělávání (ISCED 2), podle centrálních předpisů, 2013/14	62
Obr. 3.7: Status plánu DVU na školní úrovni pro učitele v nižším sekundárním vzdělávání (ISCED 2), podle centrálních předpisů, 2013/14	64
Obr. 3.8: Ukazatele používané pro sledování účasti na aktivitách dalšího vzdělávání, 2013	66
Obr. 3.9: Podíl učitelů v nižším sekundárním vzdělávání (ISCED 2), kteří během 12 měsíců před šetřením absolvovali různé druhy aktivit dalšího vzdělávání, na úrovni EU, 2013	67
Obr. 3.10: Účast učitelů v nižším sekundárním vzdělávání (ISCED 2) vypočítaná na základě průměrného počtu témat v dalším vzdělávání a průměrného počtu dnů věnovaných aktivitám DV během 12 měsíců předcházejících šetření, 2013	68
Obr. 3.11: Status DV pro učitele ve všeobecném nižším sekundárním vzdělávání (ISCED 2), podle centrálních předpisů, 2013/14	70
Obr. 3.12: Podíl učitelů v nižším sekundárním vzdělávání (ISCED 2), kteří uvedli, že absolvovali další vzdělávání v daných oblastech v průběhu 12 měsíců předcházejících šetření, a podíl učitelů, kteří vyjádřili střední a vysokou míru potřeby DV v těchto oblastech, úroveň EU, 2013	73
Obr. 3.13: Podíl učitelů v nižším sekundárním vzdělávání (ISCED 2), kteří neabsolvovali uvedené oblasti DV v průběhu 12 měsíců předcházejících šetření, i když v daných tématech deklarovali střední nebo vysokou míru potřeby DV, úroveň EU, 2013	74
Obr. 3.14: Pobídky motivující učitele ve všeobecném nižším sekundárním vzdělávání (ISCED 2) k účasti na DVU, podle centrálních předpisů, 2013/14	76
Obr. 3.15: Podpůrná opatření, která mají pomoci učitelům uhradit náklady na DVU ve všeobecném nižším sekundárním vzdělávání (ISCED 2), podle centrálních předpisů, 2013/14	78
Obr. 3.16: Prediktivní význam pohlaví v určování vlivu bariér účasti učitelů v nižším sekundárním vzdělávání (ISCED 2) na dalším vzdělávání, 2013	82
Obr. 3.17: Prediktivní význam délky praxe při určování vlivu bariér účasti učitelů v nižším sekundárním vzdělávání (ISCED 2) na dalším vzdělávání, 2013	83
Obr. 3.18: Prediktivní význam druhu pracovního poměru při určování vlivu bariér účasti učitelů v nižším sekundárním vzdělávání (ISCED 2) na dalším vzdělávání, 2013	83
<b>Kapitola 4: Mezinárodní mobilita</b>	<b>85</b>
Obr. 4.1: Podíl učitelů v nižším sekundárním vzdělávání (ISCED 2), kteří vycestovali do zahraničí z pracovních důvodů, 2013	86
Obr. 4.2: Podíl učitelů v nižším sekundárním vzdělávání (ISCED 2), kteří během PVU nebo jako praktikující učitelé (příp. obojí) vycestovali z pracovních důvodů do zahraničí, 2013	87
Obr. 4.3: Průměrný věk učitelů v nižším sekundárním vzdělávání (ISCED 2), kteří byli během PVU nebo jako praktikující učitelé z pracovních důvodů v zahraničí, 2013	88
Obr. 4.4: Podíl učitelů v nižším sekundárním vzdělávání (ISCED 2), kteří vycestovali z pracovních důvodů do zahraničí, podle vyučovaných předmětů, 2013	89
Obr. 4.5: Podíl učitelů v nižším sekundárním vzdělávání (ISCED 2), podle účelu jejich pracovní cesty do zahraničí, 2013	91

Obr. 4.6:	Národní centrální programy mezinárodní mobility učitelů v nižším sekundárním vzdělávání (ISCED 2), 2013/14	92
Obr. 4.7:	Podíl učitelů v nižším sekundárním vzdělávání (ISCED 2), kteří pracovní vycestovali do zahraničí na základě daného mobilitního programu, 2013	94
Obr. 4.8:	Hlavní prediktivní faktory v mezinárodní mobilitě učitelů z pracovních důvodů v nižším sekundárním vzdělávání (ISCED 2), 2013	96
Obr. 4.9:	Rozložení učitelů v nižším sekundárním vzdělávání (ISCED 2) v EU podle tří kritérií mezinárodní mobility, výuky moderních cizích jazyků a pohlaví, 2013	97
Obr. 4.10:	Přehled prediktivního vlivu 11 vybraných faktorů na mezinárodní mobilitu z pracovních důvodů u učitelů v nižším sekundárním vzdělávání (ISCED 2), 2013	98

## **Kapitola 5: Atraktivita učitelské profese** **101**

Obr. 5.1:	Opatření pro monitorování vyrovnanosti poptávky a nabídky v učitelské profesi ve všeobecném nižším sekundárním vzdělávání (ISCED 2), 2013/14	102
Obr. 5.2:	Národní výzkumy realizované od roku 2010 týkající se vnímání profese učitele ze strany učitelů a ze strany veřejnosti, 2013/14	105
Obr. 5.3:	Národní nebo regionální kampaně s cílem přivést nové zájemce k profesi učitele, 2013/14	107
Obr. 5.4:	Odpovědnost za hodnocení jednotlivých učitelů ve všeobecném nižším sekundárním vzdělávání (ISCED 2), podle centrálních předpisů, 2013/14	109
Obr. 5.5:	Podíl učitelů v nižším sekundárním vzdělávání (ISCED 2), kteří vyjadřují spokojenost s prací a se školou, na které učí, a souhlas s výroky týkajícími se charakteru hodnotícího procesu (zpětné vazby), úroveň EU, 2013	111
Obr. 5.6:	Podíl učitelů v nižším sekundárním vzdělávání (ISCED 2), kteří si myslí, že společnost si váží profese učitele, a souhlas s výroky týkajícími se charakteru hodnotícího procesu (zpětné vazby), úroveň EU, 2013	112
Obr. 5.7:	Podíl učitelů v nižším sekundárním vzdělávání (ISCED 2), kteří vyjadřují spokojenost s prací a se školou, na které učí, a souhlas s výroky týkajícími se aktivní spolupráce aktérů, úroveň EU, 2013	113
Obr. 5.8:	Podíl učitelů v nižším sekundárním vzdělávání (ISCED 2), kteří si myslí, že společnost si váží profese učitele, a souhlas s výroky týkajícími se aktivní spolupráce aktérů, úroveň EU, 2013	114
Obr. 5.9:	Podíl učitelů v nižším sekundárním vzdělávání (ISCED 2), kteří vyjadřují spokojenost s prací a se školou, na které učí, a souhlas s výroky týkajícími se vzájemných vztahů mezi učiteli a žáky, úroveň EU, 2013	115
Obr. 5.10:	Podíl učitelů v nižším sekundárním vzdělávání (ISCED 2), kteří si myslí, že společnost si váží profese učitele, a souhlas s výroky týkajícími se vzájemných vztahů mezi učiteli a žáky, úroveň EU, 2013	116
Obr. 5.11:	Vztah mezi relativním nárůstem zákonem stanovených platů ve všeobecném nižším sekundárním vzdělávání (ISCED 2), počtem odpracovaných let potřebných k dosažení maximálního platu a vnímáním učitelů, jak si společnost cení jejich profese, 2013/14	117

## SHRNUTÍ

---

Učitelé mají pro vzdělávání ve školách zásadní význam. Nutnost optimalizovat v této souvislosti jejich přínos byla přirozeně schválena na evropské úrovni jako jedna z priorit politiky vzdělávání. Evropská komise i Rada Evropské unie vyzdvihly potřebu zlepšit vzdělávání učitelů, posílit jejich další vzdělávání a zvýšit atraktivitu jejich profese. Údaje o tom, co funguje, a o politikách, které pravděpodobně mohou úspěšně čelit výzvám budoucnosti, jsou zásadní pro zlepšování účelnosti, účinnosti a významu vzdělávacích systémů v Evropě.

Tato zpráva se zaměřuje na přibližně dva miliony učitelů působících v nižším sekundárním vzdělávání (ISCED 2) v Evropě a na příslušné systémy vzdělávání. Analyzuje vztah mezi politikami, které upravují pracovní podmínky učitelů, a jejich vlastní praxí a poznatky. Zpráva vychází ze sekundární analýzy údajů získaných v roce 2013 v projektu OECD Mezinárodní šetření o vyučování a učení (*Teaching and Learning International Survey*, TALIS 2013) a z údajů Eurydice a Eurostatu/UE. Spojuje v sobě kvantitativní a kvalitativní informace z nejrůznějších zdrojů, kombinuje faktické údaje, názory učitelů a obsah vzdělávacích politik a předpisů.

Zpráva se zaměřuje na pět oblastí, které mají pro politiku zásadní význam: (1) demografické údaje a pracovní podmínky; (2) přípravné vzdělávání učitelů a jejich přechod k učitelské profesi; (3) další vzdělávání; (4) mezinárodní mobilita a (5) atraktivita této profese.

### Demografické údaje o učitelích a jejich pracovní podmínky

Učitelskou profesi vykonávají převážně ženy, muži tvoří méně než jednu třetinu celkového počtu učitelů. Tato genderová nerovnováha znepokojuje tvůrce politik a současné rozložení učitelů podle věku navíc naznačuje, že v krátkodobém horizontu se počet mužů-učitelů bude nadále snižovat. Dokonce i v několika málo zemích, v nichž je počet mužů a žen v učitelské profesi vyrovnaný, se v současné době učitelé stávají méně muži než dříve.

V Evropě je pouze jedna třetina učitelů mladších 40 let. V některých vzdělávacích systémech by nízký podíl mladých učitelů v kombinaci s odchodem starších učitelů do důchodu mohl vyústit v závažný nedostatek kvalifikovaných pracovníků.

Školní vzdělávání na nižší sekundární úrovni až na velmi malé výjimky zajišťuje z převážné části veřejný sektor. Nicméně pracovní podmínky se mohou v jednotlivých evropských zemích velmi lišit, pokud jde o pracovní smlouvy, pracovní dobu, platy a věk odchodu do důchodu. Nicméně co se týče odchodu do důchodu, mnohé vzdělávací systémy se snaží věk, kdy mají učitelé nárok na plný důchod, prodlužovat.

### Přípravné vzdělávání učitelů

Téměř v polovině zemí se mohou v rámci přípravného vzdělávání učitelů (PVU) budoucí učitelé rozhodnout, zda pro získání kvalifikace zvolí souběžnou cestu – kdy je výuka jejich budoucích vyučovaných předmětů spojena s odbornou pedagogickou přípravou – nebo cestu následnou, kdy odborná pedagogická příprava následuje po studiu vlastních předmětů. V 15 evropských zemích odpovídá požadovaná minimální úroveň programů PVU bakalářskému stupni vzdělávání, zatímco v 17 zemích je vyžadován alespoň magisterský titul. Minimální délka PVU bývá od čtyř do šesti let.

Kromě znalostí svého předmětu si musí budoucí učitelé osvojit i odborné pedagogické dovednosti. Jejich odborná pedagogická příprava zahrnuje jak studium teorie (včetně psychologie a teorie učení), tak odbornou praxi ve školách. Její součástí mají být náslechy i setkání s přímou pedagogickou činností. Většina zemí určila minimální délku odborného vzdělávání, která odpovídá v průměru 60 kreditům ECTS, tedy zhruba jednomu roku denního studia. V devíti zemích, a to zejména v případě

souběžného modelu PVU, rozhodují o minimálním podílu odborné pedagogické přípravy příslušné instituce. Pedagogické praxe na školách, které jsou součástí odborné přípravy, odpovídají podle centrálních předpisů v průměru 25 kreditům ECTS, i když v tomto ohledu je rozložení aktivit v rámci odborné přípravy do určité míry na uvážení dané vzdělávací instituce.

V rámci EU dokončilo program přípravného vzdělávání učitelů (PVU) 91,2 % učitelů ze všech sektorů (veřejné, státem podporované a nezávislé soukromé školy). Tento celkově vysoký podíl zakrývá velké rozdíly mezi jednotlivými zeměmi, nicméně podíly podle věkových skupin učitelů, kteří dokončili PVU, se v Evropě jako celku liší jen málo.

V zájmu co možná nejefektivnější přípravy budoucích učitelů na jejich profesi uvažuje šetření TALIS nad začleněním tří klíčových složek do PVU. Jde jednak o řádné akademické znalosti předmětů, které mají být vyučovány; dále o teorii vyučování včetně pedagogických dovedností a podpory žáků během učení; a o praktické zkušenosti z výuky ve třídě, které umožňují praktikantům připravit se na řešení každodenních problémů při vyučování a vedení třídy v nejrůznějších situacích. 80 % učitelů, kteří v EU dokončili program PVU, uvedlo, že jejich odborná pedagogická příprava zahrnovala všechny tři výše uvedené složky. V téměř třech čtvrtinách evropských vzdělávacích systémů, které byly předmětem šetření TALIS 2013, byl podíl dokonce ještě vyšší.

Většina učitelů v EU se ve všech třech oblastech cítí výrazně lépe připravena na svou práci, když absolvuje program PVU, než kdyby tento program neabsolvovala. Zvládnutí obsahu předmětu se nezdá být příliš velkým problémem. Výsledky však naznačují, že kde tomu tak dosud není, měly by být do PVU zahrnuty teorie i praxe výuky, případně by měly být kvalitativně rozšířeny, aby zaručily lepší přípravu budoucích učitelů.

## **Přechod k profesi učitele**

První léta profesního života jsou pro každého učitele zásadní fází. Během uvádění do praxe vykonávají nově kvalifikovaní učitelé všechny nebo mnohé z úkolů, které přísluší zkušeným učitelům, a jsou za svou práci placeni. V téměř dvou třetinách ze sledovaných zemí mají nově kvalifikovaní učitelé pracující ve veřejných školách přístup ke strukturovanému programu uvádění do praxe, který obvykle trvá jeden školní rok. Uvádění do praxe je často povinné, ačkoli v několika vzdělávacích systémech je pouze doporučované. V některých zemích je fáze uvádění do praxe omezena na mentoring. Téměř 60 % učitelů v EU s méně než pěti lety učitelské praxe uvedlo, že když zahájili práci učitele, účastnili se formálního programu uvádění do praxe.

Společně bylo zkoumáno několik faktorů s cílem zjistit ty, které mají největší prediktivní význam při zvažování, zda se noví učitelé zúčastní programu uvádění do praxe. Podle tohoto šetření se programu uvádění do praxe s větší pravděpodobností zúčastňují učitelé mladší 40 let. Tento prediktivní faktor je pozitivní v deseti vzdělávacích systémech, v nichž se takového programu s větší pravděpodobností zúčastňují méně zkušení učitelé, a vykazuje negativní hodnoty v pěti systémech, v nichž se ho zúčastňují s větší pravděpodobností učitelé zkušenější. Dostupnost takovýchto programů na školách je faktor s prediktivním významem v devíti vzdělávacích systémech, v nichž je organizace programů zcela nebo částečně v odpovědnosti školy. V jiných zemích mohou uvádění do praxe organizovat instituce, které se věnují vzdělávání učitelů, nebo místní, regionální či národní orgány veřejné správy.

Ve fázi uvádění do praxe je hlavním druhem nabízené podpory mentoring. Avšak bez ohledu na to, zda vzdělávací systémy zavedené programy uvádění do praxe mají, či nikoli, existuje mentoring téměř ve všech z nich. Hlavními prediktivními faktory v pravděpodobnosti, že nový učitel dostane přiděleného mentora, je buď méně než pět let učitelské praxe či méně než pět let působení v konkrétní škole. To potvrzuje úzkou souvislost mezi mentoringem a fází přechodu od vzdělávání

k praxi a ukazuje na vyšší pravděpodobnost, že mladým učitelům bude přidělen mentor. Třetím hlavním prediktivním faktorem, v souvislosti s přidělením mentora, je zaměstnanecký poměr nových učitelů na dobu určitou, což může být tím, že v mnoha zemích učitelé začínají během zkušební doby právě s touto smlouvou.

Není divu, že zkušenosti a kvalifikace mentorů jsou velmi odlišné od zkušeností a kvalifikace učitelů, které zaškolují. Mentori jsou zkušení učitelé, často zaměstnaní na dobu neurčitou. Jejich účast v programu uvádění do praxe na počátku vlastní kariéry zvyšuje v mnoha zemích pravděpodobnost, že se jako zkušení učitelé rovněž stanou mentory. V některých zemích se jim také dostává speciálního školení a dalších forem podpory, které jim pomáhají s plněním jejich úkolu.

### **Další vzdělávání učitelů**

Vysoký podíl učitelů ve všech věkových skupinách bez ohledu na jejich zkušenosti a vyučované školní předměty projevilo střední nebo vysokou míru potřeby odborné přípravy v oblastech, které by jim umožnily rozvíjet vhodné, různorodé a inovativní výukové postupy. Vyjádřili především potřebu dalšího vzdělávání v oblastech „výuka žáků se speciálními vzdělávacími potřebami“, „dovednosti v oblasti IKT ve výuce“, „nové technologie na pracovišti“, „přístupy k individualizovanému vzdělávání“ a „výuka mezipředmětových dovedností“. Tyto potřeby byly vysloveny poměrně jednotně a důsledně v celé Evropě i v jednotlivých zemích. Naopak relativně malá část učitelů vyjadřuje střední nebo vysokou míru potřeby dalšího vzdělávání na téma „znalost a porozumění vlastnímu předmětu“ a „znalost vzdělávacího programu“. To by mohlo znamenat, že zatímco se učitelé celkově cítí jistě, pokud jde o jejich vlastní předmět a náplň výuky, potřebují další přípravu, která by posílila jejich odborné pedagogické dovednosti a techniky výuky.

Seřazení potřeb od těch nejdůležitějších k nejméně důležitým (na základě podílů učitelů, kteří je vyjadřují) může naznačovat, že učitelé jsou si vědomi toho, jakou náplň by v dnešní době mělo kvalitní vzdělávání nabízet. Učitelé potřebují zdroje, které by jim pomohly posunout se od teorie k praxi ve třídě a věnovat své úsilí především tomu, aby žákům pomohli převzít odpovědnost za jejich vlastní učení, zatímco by je vyučovali v souladu s moderními metodami odpovídajícími jejich individuálním potřebám.

Vzdělávací systémy napříč Evropou definují potřeby různými způsoby. Úkol určit potřeby učitelů v oblasti dalšího vzdělávání spočívá v některých zemích na školách, které tento úkol někdy plní za pomoci samotných učitelů. Ve většině evropských systémů však alespoň nástin hlavních politických priorit pro odborný pedagogický rozvoj učitelů definují nejvyšší správní orgány. Rozsah jejich podpory se různí a pohybuje se od definování obecného rámce doplněného prováděcími pokyny až po formy odborné přípravy povinné pro všechny zúčastněné. Míra celkové potřeby dalšího vzdělávání, kterou učitelé vyjadřují, je v těchto zemích přesto větší nežli v těch, kde nejvyšší správní orgány do procesu nezasahují. Z toho by bylo možné vyvodit, že nejvyšší správní orgány nejsou dostatečně informovány o potřebách učitelů. Ty by mohly být stanoveny přesněji, pokud by byla věnována náležitá pozornost tomu, jak učitelé vnímají priority odborného rozvoje. Takže ačkoli přístupy výlučně zdola nahoru nemusí nutně představovat řešení, mělo by být možné zaměřit se efektivněji na skutečné a vnímané potřeby, pokud bude dán větší prostor přímo učitelům a školám zapojeným do tohoto procesu. Poptávka po tématech „dovednosti v oblasti IKT ve výuce“ a „nové technologie na pracovišti“ zůstává v rámci profesního rozvoje vysoká. Zatímco vysokou nebo střední potřebu dalšího vzdělávání v této oblasti vyjadřuje přibližně 30 % učitelů ve věku do 30 let, u učitelů ve věku mezi 40 a 49 lety je to více než 60 %. U učitelů ve vyšších věkových skupinách jsou tato čísla dokonce ještě vyšší. Tyto kontrastní trendy poukazují na existenci jasného generačního rozdílu mezi učiteli, který je ještě potřeba překlenout.

Další vzdělávání učitelů (DVU) se mění. Formální a tradiční druhy školení, jako jsou kurzy, workshopy a konference, jsou v téměř všech vzdělávacích systémech stále hojně zastoupeny. Objevují se však i jiné formy DVU s aktivitami, které jsou více založené na partnerství a spolupráci, jsou méně strukturované a zaměřují se na místní účast. Objevují se také typy DVU využívající IKT, jako je tomu v případě sítě učitelů, jež vznikla speciálně za účelem dalšího vzdělávání, mentoringu a vzájemného učení. Preferované formy nebo vzory účasti na dalším vzdělávání se v jednotlivých zemích liší. Vzdělávací systémy mají příležitost se od sebe vzájemně učit, jak pokud jde o praktiky, tak o politiky a způsoby regulace, které dávají vzniknout různým přístupům k dalšímu vzdělávání.

Doba, kterou učitelé věnují dalšímu vzdělávání, částečně souvisí s jeho postavením v ústředních předpisech. V zemích, v nichž není považován za profesní povinnost nebo nutnost pro kariérní postup, je trend účasti (měřeno ve dnech) pod průměrem celé Evropské unie a počet témat je rovněž nižší, než je evropský průměr. Naproti tomu tam, kde je DVU považováno jak za profesní povinnost, tak nezbytnou podmínku kariérního postupu, existuje tendence průměry v rámci EU překračovat. Způsoby, jakými ústřední správní orgány odpovědné za vzdělávání předepisují zapojení se do DVU jako povinné, se nesmírně liší. Pro některé jde jen o formální závazek, zatímco jiné stanovují absolvování minimálního počtu dnů nebo hodin a v některých případech jednoho nebo několika povinných témat.

Mnoho učitelů uvedlo, že součástí aktivit, kterých se zúčastnili v rámci dalšího vzdělávání, byla témata, u nichž vyjádřilo potřebu doplnit si své znalosti, nejvyšší procento učitelů. Naopak u mnoha témat, u nichž vyjádřilo střední nebo vysokou potřebu dalšího vzdělávání vysoké procento učitelů, jen relativně málo z nich uvedlo, že nabídka dalšího vzdělávání tato témata obsahovala. To ukazuje na možnou existenci nesouladu mezi tím, co tyto aktivity nabízejí, a tím, co učitelé vnímají jako nezbytné, což naznačuje, že by bylo vhodné upravit nabídku tak, aby lépe odpovídala potřebám.

Pomoci udržet účast učitelů v DVU mohou pobídky a podpůrná opatření. Musí však být pečlivě navrženy a náležitě zohledňovat účel. Pozitivní vzájemné vztahy jsou například zjevné mezi existencí placeného studijního volna a účastí na individuálním nebo kolektivním výzkumu, nebo mezi nárokem učitelů na přímé odměny a jejich zápisem do programů dalšího vzdělávání. Nelze však opomíjet ani negativní výsledky, neboť existují též negativní korelace (například) mezi dostupností bezplatných kurzů pro učitele a jejich zapojením do sítí speciálně vytvořených za účelem dalšího vzdělávání. Existence opatření není sama o sobě zárukou vyšší míry účasti na dalším vzdělávání, pokud není jasně spojena s cílem, který učitelé považují za důležitý.

Na vnímání překážek pro zapojování se do DVU může mít vliv pohlaví, zaměstnanecké postavení či praxe. Zatímco ženy uvádějí častěji než muži, že pro ně překážku představují rodinné povinnosti, muži vnímají jako horší nedostatek motivačních pobídek. Učitelé se smlouvu na dobu určitou mají pocit, že jsou omezováni nedostatkem nezbytných předpokladů, zatímco ti, kteří mají smlouvu na dobu neurčitou, s větší pravděpodobností uvádějí, že jim v účasti na dalším vzdělávání brání jejich pracovní program. Odstranění překážek bránících účasti na aktivitách DVU může být silným stimulačním faktorem, opatření vedoucí k jejich odstranění by nicméně mělo být zacíleno na odlišné skupiny učitelů a mělo by brát v úvahu i rozsah účasti a potřeby každého vzdělávacího systému.

### **Mezinárodní mobilita učitelů**

V rámci Evropské unie 27,4 % učitelů alespoň jednou vycestovalo na více než týden z pracovních důvodů do zahraničí. Nejvyšší podíl je v severovýchodních a pobaltských zemích. Zdá se, že v polovině sledovaných vzdělávacích systémů se mezinárodní mobility účastní méně než třetina všech učitelů.

12,4 % respondentů v Evropské unii uvedlo, že odešli do zahraničí až tehdy, kdy již byli praktikujícími učiteli, zatímco 5,9 % odešlo do zahraničí v průběhu PVU, jen 3,6 % v obou případech.

Ve všech zkoumaných zemích s výjimkou Islandu se mobility nejčastěji účastní učitelé moderních cizích jazyků, v porovnání s učiteli, kteří vyučují další čtyři hlavní předměty. Nicméně skutečnost, že v rámci EU téměř 60 % učitelů pobývalo z profesních důvodů v zahraničí, také znamená, že více než 40 % v zahraničí nebylo, což by mohlo mít negativní důsledky na kvalitu výuky cizích jazyků. Učitelé přírodních věd a matematiky v Evropské unii z profesních důvodů nejméně často využívají mezinárodní mobilitu – jejich podíl činí méně než 20 %. Island s ohledem na tyto trendy představuje výraznou výjimku, neboť má největší podíl učitelů účastnících se mezinárodní mobility, jejichž zapojení do odborné činnosti v zahraničí je trvale vysoké bez ohledu na předmět, který vyučují.

Mezinárodní mobility se účastní především učitelé, kteří doprovázejí žáky (44,2 % učitelů v Evropské unii tento fakt uvádí jako důvod k cestě do zahraničí), učitelé cizích jazyků (39,6 %) a učitelé, kteří studují v zahraničí v rámci svého pedagogického vzdělávání (37,8 %). Pouze 20,4 % uvedlo, že odešlo do zahraničí vyučovat.

Národní programy nejvyšší úrovně, které podporují mezinárodní mobilitu učitelů, existují ve více než polovině sledovaných zemí, většina z nich v zemích západní a severní Evropy. Zdaleka nejvýznamnějším zdrojem financování mobility je však evropský program Erasmus+. Téměř čtvrtina učitelů vycestovala z profesních důvodů do zahraničí v rámci tohoto evropského programu v porovnání s desetinou, která vycestovala v rámci národních nebo regionálních programů. Existence národního programu (na nejvyšší úrovni) nemá mimoto nutně za následek vyšší podíl učitelů účastnících se mezinárodní mobility. Polovina zemí s mírou mobility pod průměrem EU navíc nemá žádné národní programy mobility (na nejvyšší úrovni).

Společně bylo posuzováno jedenáct faktorů s cílem vyhodnotit jejich prediktivní vliv na mezinárodní mobilitu učitelů. Ve všech zemích s výjimkou Islandu se mezi učiteli, kteří vycestovali z profesních důvodů do zahraničí, se šestkrát vyšší pravděpodobností objevovali učitelé moderních cizích jazyků. Prediktivním faktorem pro mezinárodní mobilitu, ovšem v menší míře, byla ve většině zemí také účast na aktivitách dalšího vzdělávání během 12 měsíců před konáním šetření. Existují rovněž určité důkazy, že mezinárodní mobilita podporuje účast učitelů v dalším vzdělávání. Ve 13 zemích se mezinárodní mobility s větší pravděpodobností zúčastní ti učitelé, kteří mají více než 10letou praxi. A konečně, trvalý pracovní poměr a genderové hledisko „být mužského pohlaví“ má prediktivní význam pouze v sedmi zemích.

### **Atraktivita učitelské profese**

Potřeba přilákat k učitelkému povolání více vhodně kvalifikovaných pracovníků získává v Evropě na významu. Téměř všechny evropské země nebo regiony uvádějí, že podnikají kroky, které jim mají pomoci předpovídat pravděpodobnou budoucí nabídku učitelů a poptávku po nich. 22 evropských vzdělávacích systémů zavedlo perspektivní plánování poptávky po pedagogických pracovnících, zatímco 28 systémů se ohledně získání poznatků o trendech v oblasti pracovní síly spoléhá na obecné sledování trhu práce.

Dvanáct zemí realizovalo nebo v současné době realizuje propagační kampaně ve snaze zlepšit obraz učitelké profese a přilákat jak nové zájemce o učitelství, tak čerstvě kvalifikované učitele k této profesi. Většina těchto kampaní má formu propagačních videoklipů vysílaných na celostátních televizních kanálech nebo využívá sociálních médií či webových stránek, které nabízejí praktické informace o výuce a přípravě učitelů.

Spokojenost s prací a vnímání hodnoty, kterou společnost připisuje učitelské profesi, jsou dobrými ukazateli pro hodnocení atraktivity této profese pro ty, kteří ji vykonávají. Učitelé jsou se svým povoláním obecně spokojeni nebo velmi spokojeni, ale domnívají se, že společnost si této profesi neváží.

Spokojenost učitelů s prací zpravidla nebývá ovlivněna věkem, pohlavím ani počtem odpracovaných let. Učitelé, kteří jsou spokojeni se svým školním prostředím, bývají také spokojeni se svým povoláním a naopak. Některé interní faktory, jako je hodnocení učitelů, atmosféra vzájemné spolupráce a dobré vztahy mezi učiteli a žáky, pozitivně korelují s vyšším uspokojením z práce. Pokud jde o tyto faktory, skutečně důležité je přesvědčení na straně učitelů, že jejich hodnocení není pouhým administrativním úkolem, ale že skutečně přispívá k jejich profesnímu rozvoji, a rovněž existence decentralizovaného vedení školy, kdy mohou svůj názor ke správě školy vyjádřit zaměstnanci, rodiče i žáci a kdy všichni také nesou svůj podíl odpovědnosti. Proměnnou, která silně ovlivňuje spokojenost s prací, jsou nicméně vztahy učitel–žák a pocit, že učitelé a žáci spolu dobře vycházejí. Nezdá se, že by pracovní podmínky obecně (s výjimkou platů) byly přímo spojeny s mírou pracovní spokojenosti. Zatímco vyšší minimální platy pozitivně korelují s vyšším podílem mladých učitelů, kteří vyjadřují spokojenost se svou prací, korelace mezi maximální úrovní platů a profesní spokojeností starších nebo zkušenějších učitelů je zanedbatelná. To by mohlo znamenat, že jak učitelé stárnou, vyšší platy pomáhají udržovat spokojenost s prací na poměrně stálé úrovni.

Učitelé, kteří vyjádřili spokojenost se svým povoláním, nemusí nutně pozitivněji vnímat to, jak si jich společnost cení. Tyto dvě proměnné jsou na sobě vzájemně nezávislé. Na rozdíl od spokojenosti s vlastní prací je pohled učitelů na to, jak společnost hodnotí jejich profesi, ovlivňován jejich věkem a pohlavím, přičemž mladí učitelé-muži uvádějí pozitivnější dojem než jiné skupiny. Pokud jde o vnitřní faktory, přesvědčení, že hodnocení učitelů je smysluplný proces vedoucí k lepším přístupům k výuce, je hlavní proměnnou ovlivňující to, jak učitelé vnímají postoj společnosti k jejich povolání. Některé země uskutečnily šetření zabývající se tím, jaký je pohled učitelů na to, jak si společnost váží jejich profese, a jak to vidí sama společnost. Přestože se takové průzkumy různily co do povahy a rozsahu, z jejich výsledků vyplývá, že společnost má k učitelskému povolání větší úctu, než si učitelé myslí, a že je považováno za vysoce kvalifikované a intelektuálně náročné. Zatímco zaměstnanecké postavení (doba určitá/neurčitá) zjevně nesouvisí s pozitivnějším vnímáním ze strany učitelů a pracovní doba s ním souvisí pouze okrajově, zdá se, že zvyšování platu je v tomto ohledu relevantní. Mnohé vzdělávací systémy s nízkým „koeficientem relativního ročního zvýšení platu“ se nacházejí také mezi systémy s nižším procentním podílem učitelů, než je průměr v EU, kteří se domnívají, že společnost si jejich profese cení. Naopak, vzdělávací systémy, v nichž je tento koeficient vysoký, budou s větší pravděpodobností vykazovat nadprůměrný podíl učitelů, kteří jsou přesvědčeni, že si společnost jejich profese vysoce cení. To by mohlo znamenat, že platy ovlivňují to, jak učitelé vnímají ocenění ze strany společnosti, uvažováno v rámci struktur a mechanismů kariérního postupu.



Současný globální socioekonomický a technologický kontext postavil vzdělávání do středu evropské strategie pro udržitelnou konkurenceschopnost a rozvoj. Školy však čelí nebyvalým problémům. Nejenže se od nich očekává, že budou přinášet měřitelné výsledky při nižších rozpočtech, ale také že budou moderní a perspektivní, budou nabízet atraktivní vzdělávací programy a připravovat mladé lidi na zatím ještě neexistující zaměstnání. Tento obnovený tlak na vzdělávací systémy naráží přímo na nejdůležitější vnitřní faktor, který ovlivňuje výsledky žáků, a tím je práce učitelů. Profese učitele však není tak atraktivní, jako tomu bývalo dříve. Řada zemí se již potýká (nebo brzy začne) s nedostatkem kvalifikovaných učitelů, zatímco nábor vysoce kvalifikovaných uchazečů bude pravděpodobně negativně ovlivněn klesající prestiží této profese. Mezitím je potřeba zaměřit úsilí na to, aby noví i stávající učitelé byli schopni čelit novým výzvám, a to rozšiřováním a zkvalitňováním svých dovedností. Změny v oblasti technologie, ve společnosti i v modelech odpovědnosti vyžadují, aby učitelé své dovednosti neustále přehodnocovali a pracovali efektivněji než kdy dříve.

Strategický rámec Vzdělávání a odborná příprava 2020 (ET 2020), schválený Radou Evropské unie, je nyní vodítkem pro politická opatření v těchto oblastech. Kvalitu vzdělávání a odborné přípravy označuje za jeden ze čtyř strategických cílů a uvádí, že „je třeba zajistit velmi kvalitní výuku, poskytovat náležité přípravné vzdělávání učitelů, nabízet vyučujícím a školitelům možnost dalšího vzdělávání a učinit z učitelství atraktivní profesi“<sup>(1)</sup>, čímž se zajistí, že investice do lidských zdrojů budou klíčovým faktorem úspěchu.

Jak bylo zdůrazněno ve sdělení Evropské Komise *Přehodnocení vzdělávání*<sup>(2)</sup>, tyto výzvy představují současně příležitost k tomu, aby se uskutečnila „obnova dovedností v povolání“ a aby se pomohlo školám lépe se zaměřit na moderní svět. Nicméně pro obnovu náborových a výběrových procesů i pro udržení kvalifikovaných učitelů je třeba konat; zefektivnit přípravné vzdělávání učitelů (PVU) a současně posílit úlohu programů uvádění do praxe a mentoringu; vést profesní rozvoj směrem k pružnějším, individualizovaným formám založeným na vzájemné spolupráci a propojit jej s kariérou učitelů a s plány rozvoje škol.

V roce 2014 Rada Evropské unie rovněž zdůraznila, že vzdělávání učitelů je jen jedním z aspektů širšího politického cíle pro zvyšování atraktivity a kvality této profese, spolu s příslušnými politikami pro nábor a udržení učitelů, s efektivním PVU a podporou na počátku kariéry. Rada EU se dále shodla na tom, že země by měly zajistit, aby učitelé měli pravidelně příležitost aktualizovat si oborové znalosti a aby se jim dostávalo podpory a odborné přípravy, pokud jde o účinné a inovativní způsoby výuky, včetně těch založených na nových technologiích<sup>(3)</sup>.

Tato publikace nabízí srovnávací analýzu různých aspektů profese učitele v Evropě, s cílem nabídnout údaje týkající se politik, které by ho mohly zlepšit. Zpráva tudíž kombinuje kvalitativní data o stávajících předpisech platných v jednotlivých zemích (jejichž zdrojem je Eurydice) a statistická data z projektu OECD z roku 2013 Mezinárodní šetření o vyučování a učení (*Teaching and Learning International Survey, TALIS 2013*) o přístupech, názorech, postřezích a praktikách učitelů a ředitelů škol, spolu se statistickými údaji Eurostatu/UOE o učitelské populaci v Evropě. Přidaná hodnota této publikace spočívá v její celkové analýze údajů z těchto různých zdrojů. Klade si proto za cíl pochopit a, je-li to možné, vysvětlit přístupy a postoje učitelů v národních nebo regionálních souvislostech, a to na základě legislativy a politik, které upravují tuto profesi a pracovní podmínky učitelů, přičemž bere v úvahu demografické prvky.

---

<sup>(1)</sup> Závěry Rady ze dne 12. května 2009 o strategickém rámci evropské spolupráce v oblasti vzdělávání a odborné přípravy (ET 2020), Úř. věst. C 119, 28. 5. 2009, s. 4.

<sup>(2)</sup> Sdělení Komise Evropskému parlamentu, Radě, Evropskému hospodářskému a sociálnímu výboru a Výboru regionů o Přehodnocení vzdělávání: Investice do dovedností pro dosažení lepších socioekonomických výsledků, COM/2012/0669 final.

<sup>(3)</sup> Závěry Rady ze dne 20. května 2014 o účinném vzdělávání učitelů, Úř. věst. C 183, 14. 6. 2014, s. 22–23.

## Obsah a struktura publikace

Tato publikace zkoumá několik otázek, které zásadním způsobem ovlivňují kvalitu výuky ve školách a (případně) i získávání nových učitelů. Přitom se zaměřuje na nižší sekundární vzdělávání (ISCED 2) ve 28 členských zemích EU, na Islandu, v Lichtenštejnsku, v České Hoře, v Bývalé jugoslávské republice Makedonii, v Norsku, v Srbsku a v Turecku. Celkově se věnuje asi 40 vzdělávacím systémům.

Publikace je rozdělena do pěti kapitol. Kapitola 1 uvádí především statistické údaje o učitelích v Evropě včetně jejich věku, pohlaví a některých aspektů jejich pracovních podmínek, jako je zaměstnanecké postavení, pracovní doba, platy a věk odchodu do důchodu. Následující čtyři části zkoumají odpovědi učitelů na dotazník použitý v rámci šetření TALIS 2013, aspekty vzdělávacích systémů, v nichž pracují, a politická opatření v jednotlivých zemích, která ovlivňují jejich profesi (údaje Eurydice). Tam, kde to je možné, se kapitoly věnují také zkoumání vztahu mezi postoji, praxí a názory na jedné straně a politikami a legislativou na straně druhé.

Kapitola 2 se zabývá přípravným vzděláváním učitelů (PVU) a jejich podporou na počátku kariéry. Zkoumá, jak je PVU organizováno, včetně odborné pedagogické přípravy a praxe ve školách, podíl učitelů, kteří absolvovali PVU, a to, jak dalece se nově kvalifikovaní učitelé cítí připraveni na svou práci. Zamýšlí se také nad opatřeními pro přechod k učitelské profesi (zejména uvádění do praxe a mentoring) a nad podílem učitelů, kteří z těchto opatření mají prospěch.

Kapitola 3 zkoumá další vzdělávání učitelů (DVU), probírá potřeby kvantitativního a kvalitativního rozvoje vyjadřované učiteli a rovněž skutečnost, jak – a jak dalece – se učitelé do DVU zapojují. Popisuje také, jak jsou jejich reakce na DVU částečně podmíněny způsobem jeho začlenění do předpisů, a které z pobídek a podpůrných opatření potenciálně zvyšují jejich účast v něm.

Kapitola 4 se zabývá mezinárodní mobilitou učitelů z pracovních důvodů, a to jak během PVU, tak při výkonu povolání. Sleduje aspekty mobility, jako jsou účast, závislost na vyučovaném předmětu, různé důvody k cestám do zahraničí a mezinárodní mechanismy pro financování mobility.

A konečně, kapitola 5 sleduje faktory podmiňující atraktivitu profese, například schopnost uspokojit učitele a způsob, jímž učitelé vnímají hodnocení jejich profese ze strany společnosti jako celku. Kapitola také popisuje některé kroky, které jednotlivé země nebo vzdělávací systémy přijaly pro sledování nedostatku učitelů a pro jeho nápravu.

Publikaci doplňuje Příloha s téměř 60 tabulkami, které obsahují množství statistických údajů, vycházejících především ze sekundární analýzy šetření TALIS 2013. Přílohu je možné si prostudovat na webové stránce Eurydice na adrese:

[https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Publications:The\\_Teaching\\_Profession\\_in\\_Europe:\\_Practices,\\_Perceptions,\\_and\\_Policies](https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Publications:The_Teaching_Profession_in_Europe:_Practices,_Perceptions,_and_Policies).

## Zdroje údajů a metodika

Tato publikace vychází z údajů Eurydice, pro které je referenčním rokem školní rok 2013/14, a z šetření TALIS, které se konalo v roce 2013 a bylo publikováno v následujícím roce. Použita byla navíc data Eurostatu/UEOE týkající se roku 2013 a pořízená v dubnu 2015 (v kapitole 1), která obsahují demografické údaje o učitelské profesi v Evropě na úrovni ISCED 2.

Rozsah údajů TALIS v této zprávě je omezen na 22 evropských zemí nebo regionů, které se šetření TALIS zúčastnily<sup>(4)</sup>. V celém tomto dokumentu bude šetření označováno jako „šetření TALIS 2013“ a zpráva OECD o tomto šetření (pokud jde o bibliografický odkaz) jako „zpráva OECD 2014“. Ve většině případů pak bude následovat odkaz na konkrétní stránky.

Údaje ze šetření TALIS byly shromážděny v souladu s Mezinárodní normou pro klasifikaci vzdělávání z roku 1997 (ISCED 1997), zatímco data Eurostatu/UEOE a Eurydice byla shromážděna na základě ISCED 2011. Další informace o klasifikaci ISCED 1997 a 2011 jsou obsaženy v Glosáři k této publikaci.

Obsah šetření TALIS 2013 je kvantitativní a poskytl základ pro sekundární analýzu zaměřenou na hlavní témata zájmu. Cílem šetření TALIS bylo zlepšit chápání vnímání, postojů a názorů učitelů podle řady proměnných veličin. Za tímto účelem byli učitelé a ředitelé škol dotazováni prostřednictvím dotazníku<sup>(5)</sup>. Zpráva OECD obsahuje další informace o metodice šetření a interpretaci jeho výsledků, zejména pokud jde o hranice subjektivity, mezikulturní platnosti, srovnatelnosti zemí a spojitosti mezi „statisticky čistými účinky“ a kauzalitou (OECD 2014, s. 29). Statistická poznámka na konci této zprávy objasňuje způsob výpočtů provedených Eurydice, které se zakládají na údajích z šetření TALIS.

Údaje a ukazatele Eurydice jsou zpravidla kvalitativní. Obsahují informace o předpisech a politických iniciativách (ústředních) orgánů nejvyšší úrovně nebo orgánů odpovědných za vzdělávání. Informace ze sítě Eurydice byly shromážděny prostřednictvím dotazníku, který vyplnili národní odborníci a/nebo národní zástupci sítě Eurydice. Hlavním zdrojem informací jsou úřední dokumenty vydané nejvyššími správními orgány pro oblast vzdělávání.

Údaje Eurydice se s výjimkou Belgie, Irska a Nizozemska omezují na veřejné školy. V uvedených zemích se významný podíl zápisů do škol týká soukromých dotovaných institucí (viz Glosář), které dodržují stejná pravidla jako veřejné školy. Údaje ze šetření TALIS 2013 použité v této zprávě obsahují reakce učitelů pracujících ve veřejných školách, v soukromých dotovaných institucích i soukromých nezávislých institucích. Vliv dvou posledně jmenovaných je celkově malý, ačkoli v některých zemích a pro určité věkové skupiny může být důležitější, a proto ovlivňuje interpretaci statistické analýzy. Případy, kdy tomu tak je, jsou vyznačeny.

Tam, kde to bylo možné, byly údaje ze šetření TALIS 2013 a údaje pocházející ze sítě Eurydice sladěny, aby bylo možné zkoumat, zda a kdy učitelé reagovali na určité předpisy a politická rozhodnutí, a určit typ reakce, kterou je možno sledovat v souvislosti s konkrétní legislativou.

Přípravu a koncept zprávy koordinovalo oddělení A7 Erasmus+: Analýza vzdělávání a politiky mládeže, jež je součástí Výkonné agentury pro vzdělávání, kulturu a audiovizuální oblast (EACEA).

Část „Poděkování“ na konci publikace obsahuje seznam všech, kteří k ní přispěli.

<sup>(4)</sup> Belgie (vlámské společenství), Bulharsko, Česká republika, Dánsko, Estonsko, Španělsko, Francie, Chorvatsko, Itálie, Kypr, Lotyšsko, Nizozemsko, Polsko, Portugalsko, Rumunsko, Slovensko, Finsko, Švédsko, Spojené království (Anglie), Island, Norsko a Srbsko.

<sup>(5)</sup> K dispozici na adrese <http://www.oecd.org/edu/school/Questionnaires%20TALIS%202013.pdf>



## KAPITOLA 1: DEMOGRAFICKÉ ÚDAJE A PRACOVNÍ PODMÍNKY

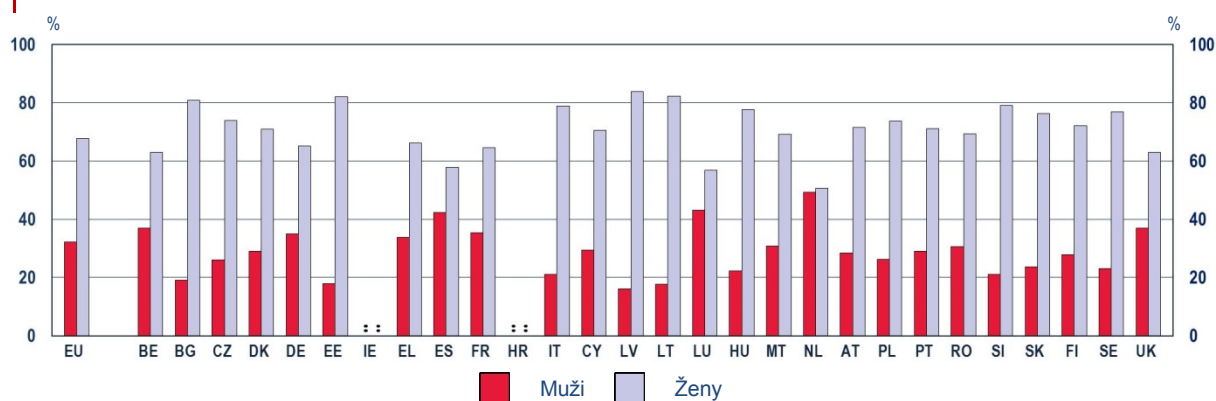
Tato první kapitola se zabývá kontextuálními aspekty učitelé profese v Evropě platnými pro učitele v nižším sekundárním vzdělávání (ISCED 2). Po stručném zhodnocení demografických údajů Eurostatu/UOE o jejich pohlaví a věku pak kapitola zkoumá údaje Eurydice o různých rysech pracovních podmínek učitelů. Jako úvodní kapitola nabízí některé základní informace potřebné pro lepší pochopení obsahu následujících částí publikace.

### 1.1. Demografické údaje

#### 1.1.1. Pohlaví

Jak je znázorněno na obrázku 1.1, v Evropské unii jako celku tvoří na úrovni ISCED 2 většinu učitelů ženy a pouze méně než jednu třetinu muži. V jednotlivých zemích je proporcionální nerovnováha nejvyšší v Bulharsku, v Estonsku, v Lotyšsku a v Litvě, kde muži představují méně než 20 % všech učitelů. Ženy skutečně tvoří převážnou většinu učitelů ve většině zemí. Jen v Nizozemsku je poměr mezi ženami a muži na pozici učitelů přibližně stejný, ve Španělsku činí rozdíl mezi oběma skupinami 15,5 % a v Lucembursku 13,6 %.

Obr. 1.1: Podíl učitelů podle pohlaví v nižším sekundárním vzdělávání (ISCED 2), 2013



Zdroj: Eurydice, na základě údajů Eurostatu/UOE [duben 2015] (viz tabulka 1.1 v Příloze).

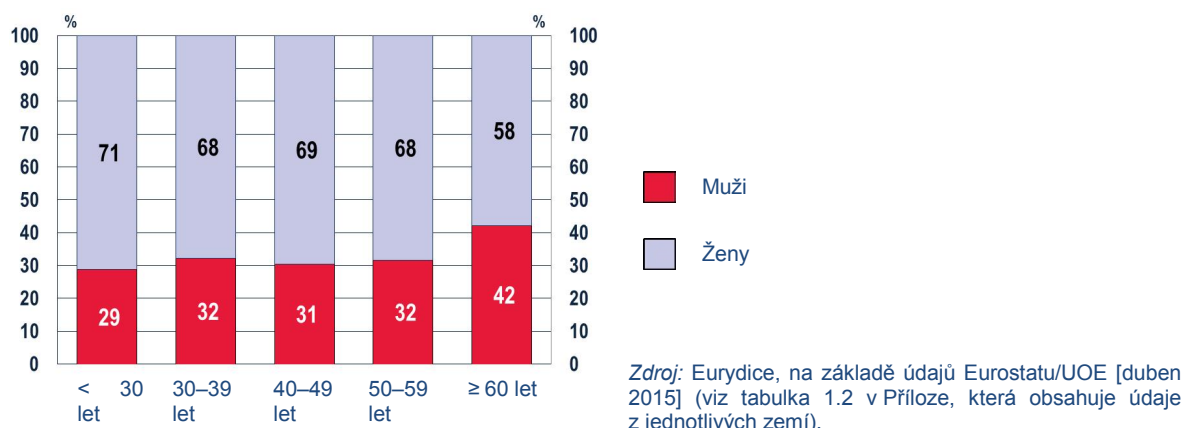
#### Poznámky k jednotlivým zemím

**Dánsko a Estonsko:** Údaje zahrnují úroveň ISCED 1.

**Irsko:** Údaje nejsou pro ISCED 2 samostatně k dispozici.

**Maďarsko:** Údaje zahrnují řídicí pracovníky školy.

Genderová nerovnováha v profesi učitele je problémem známým politikům i výzkumným pracovníkům a údaje naznačují, že tato situace bude přetrvávat, pokud nebudou přijata opatření, která by k tomuto povolání přilákala více mužů. Celkově je relativně nízký podíl mužů společný pro všechny věkové skupiny učitelů, i když nerovnováha je mírně větší mezi nejmladšími učiteli (viz obrázek 1.2). Nerovnováha je znatelně menší mezi učiteli ve věku nad 60 let, což je zřejmě důsledek předpisů pro odchod do důchodu, které v některých zemích umožňují, aby ženy odcházely do důchodu dříve než muži (alespoň donedávna – viz část 1.2.4). Stejný trend je patrný v některých zemích (viz tabulka 1.2 v Příloze), v nichž je genderová nerovnováha větší ve věkových skupinách do 60 let, s málo výjimkami u pobaltských a severských zemí. Dokonce i v Nizozemsku lze podobný poměr mužů a žen v učitelé profese připisovat především většímu počtu učitelů ve věku nad 50 let, zatímco u mladších učitelů je trend podobný trendu v jiných evropských zemích, byť je méně patrný.

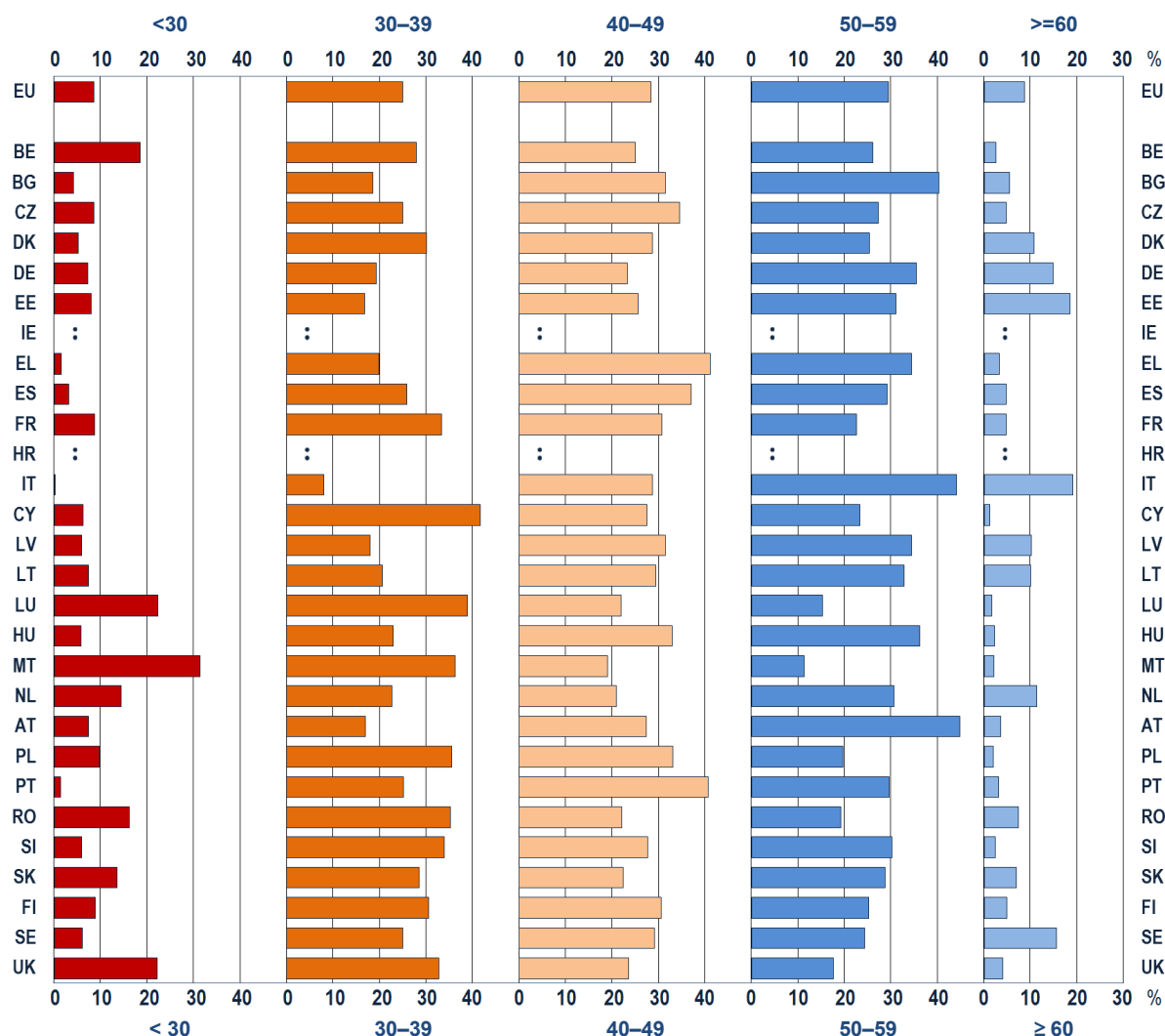
**Obr. 1.2: Podíl mužů a žen v nižším sekundárním vzdělávání (ISCED 2) podle věkových skupin, na úrovni EU, 2013**

### 1.1.2. Věk

Kromě genderové nerovnováhy se současné politiky v oblasti vzdělávání musí potýkat s problémem stárnoucí učitelské populace. Tento problém se však nevyskytuje ve všech vzdělávacích systémech. V Evropské unii jako celku je 33,6 % učitelů ve věku do 40 let (viz obrázek 1.3). Nicméně v Lucembursku, na Maltě, v Rumunsku a ve Spojeném království je více než 50 % všech učitelů mladších 40 let a v tomto smyslu mají tyto země nejmladší populaci učitelů v Evropě. Naopak v Bulharsku, v Estonsku, v Řecku, v Lotyšsku a v Rakousku je méně než 25 % učitelů mladších 40 let. Itálie, kde je příslušný podíl nižší než 10 %, je zemí s „nejstarší“ učitelskou populací.

Na úrovni EU odejde během příštích 15 let do důchodu kolem 40 % z učitelů v nižším středním vzdělávání (viz část 1.2.4). Vzhledem k demografickému vývoji a migračním tokům v každé zemi hrozí vzdělávacím systémům, že budou trpět nedostatkem učitelů a pravděpodobně budou muset zvýšit atraktivitu tohoto povolání, aby mohly získávat mladé uchazeče.

Obr. 1.3: Podíl učitelů v nižším sekundárním vzdělávání (ISCED 2) podle věkových skupin, 2013



Zdroj: Eurydice, na základě údajů Eurostatu/UOE [duben 2015] (viz tabulka 1.3 v Příloze).

### Poznámky k jednotlivým zemím

**Dánsko a Estonsko:** Údaje zahrnují úroveň ISCED 1.

**Irsko:** Údaje nejsou pro ISCED 2 samostatně k dispozici.

**Maďarsko:** Údaje zahrnují řídící pracovníky školy.

## 1.2. Pracovní podmínky

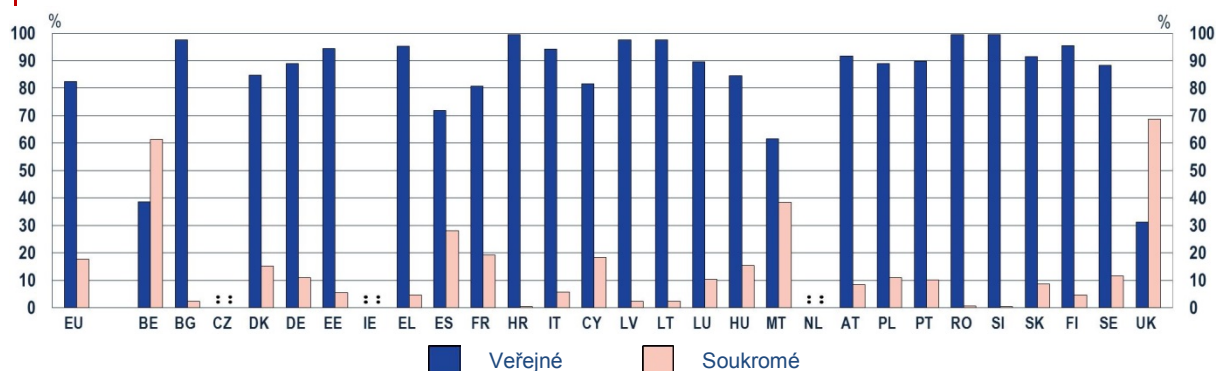
Tato část obsahuje několik ukazatelů, které se týkají pracovních podmínek učitelů v nižším sekundárním vzdělávání (ISCED 2) v Evropě. První tři zkoumají sektor zaměstnání a zaměstnanecké postavení těchto učitelů, zatímco další ukazatele sledují pracovní dobu, platy a věk, kdy učitelé odcházejí do důchodu. Jak bude popsáno dále v kapitole 5, tyto faktory mohou za určitých okolností podmiňovat atraktivitu učitelské profese a ze stejného důvodu mohou také ovlivňovat spokojenost těch, kteří toto povolání vykonávají.

## 1.2.1. Zaměstnání

### Veřejné a soukromé školy

Obrázek 1.4 znázorňuje, že za nižší sekundární vzdělávání má v celé Evropě v naprosté většině odpovědnost veřejný sektor, přičemž drtivá většina učitelů je zaměstnána ve veřejných školách. V Belgii, v Irsku a v Nizozemsku se významný podíl zápisů do škol týká soukromých dotovaných institucí (viz Glosář), které dodržují stejná pravidla jako veřejné školy.

**Obr. 1.4: Podíl učitelů zaměstnaných ve veřejných a soukromých školách v nižším sekundárním vzdělávání (ISCED 2), 2013**



Zdroj: Eurydice, na základě údajů Eurostatu/UOE [duben 2015] (viz tabulka 1.4 v Příloze).

#### Vysvětlivka

Soukromé školy zahrnují soukromé dotované instituce i soukromé nezávislé instituce (viz Glosář).

#### Poznámky k jednotlivým zemím

**Belgie a Francie:** Údaje o nezávislých soukromých školách nejsou zahrnuty.

**Dánsko a Estonsko:** Údaje zahrnují úroveň ISCED 1.

**Německo:** k dispozici jsou pouze údaje o celkovém počtu soukromých škol bez rozdílu mezi dotovanými školami a soukromými nezávislými školami.

**Irsko:** Údaje nejsou pro ISCED 2 samostatně k dispozici.

**Maďarsko:** Údaje zahrnují řídící pracovníky školy.

**Nizozemsko:** Nerozlišuje se mezi soukromými institucemi a veřejnými školami.

**Spojené království:** Významný podíl soukromých dotovaných institucí v Anglii (nazývají se *academies*) ovlivňuje údaje uvedené za Spojené království jako celek. Ve Skotsku, ve Walesu a v Severním Irsku je většina učitelů zaměstnána ve veřejných školách.

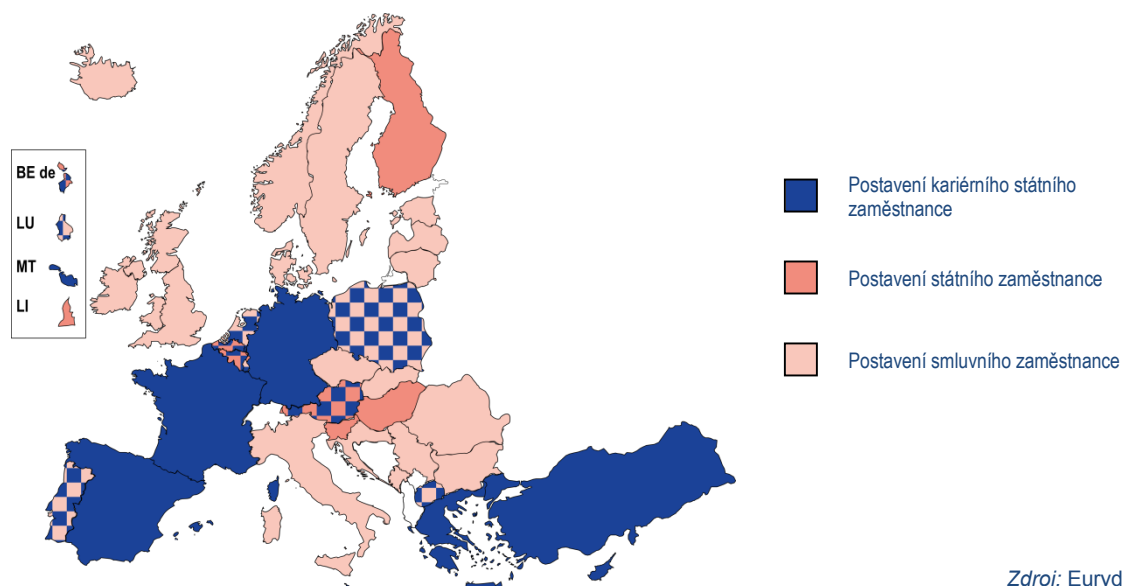
Skupina učitelů odpovídajících na dotazy v rámci šetření TALIS 2013 zastupuje jak veřejné, tak soukromé školy (tj. soukromé školy dotované i na státu nezávislé) v podílech blízkých těm, které jsou uvedeny na obrázku výše (viz tabulka 1.5 v Příloze). Další analýza nicméně ukazuje, že v některých zemích je počet učitelů pracujících v soukromých institucích zvláště vysoký ve věkové skupině do 30 let (viz tabulka 1.6 v Příloze). Tento prvek by měl být brán v úvahu při posuzování opatření ovlivňujících tuto konkrétní věkovou skupinu, neboť právní předpisy upravující fungování soukromých škol (jak dotovaných, tak nezávislých na státu) se mohou v některých zemích lišit od právních předpisů upravujících fungování veřejných škol.



## Zaměstnanecké postavení

Zaměstnanecké postavení učitelů pracujících ve veřejném sektoru v nižším sekundárním vzdělávání (ISCED 2) lze rozdělit na tři typy, a to „smluvní postavení“, „postavení státního zaměstnance“ a „postavení kariérního státního zaměstnance“ (viz Glosář). Obrázek 1.5 znázorňuje zaměstnanecké postavení plně kvalifikovaných učitelů ve veřejném sektoru. Další skupiny, jako začínající učitelé, zastupující učitelé a učitelé ve zkušební době, zde uvedené nejsou.

**Obr. 1.5: Zaměstnanecké postavení učitelů ve veřejném sektoru v nižším sekundárním vzdělávání (ISCED 2), podle centrálních předpisů, 2013/14**



### Poznámky k jednotlivým zemím

**Španělsko:** Učitelé náboženství mají postavení smluvního zaměstnance.

**Rakousko:** Od září 2015 mají všichni nově zaměstnaní učitelé postavení státního zaměstnance.

Ve valné většině zemí je zaměstnanecké postavení všech učitelů (ISCED 2) stejné. Ve 20 vzdělávacích systémech jsou učitelé nájímáni na základě smlouvy s postavením smluvního zaměstnance, zatímco v sedmi zemích se jedná o státní zaměstnance s možností kariérního postupu. Ve Finsku, ve Slovinsku, na Slovensku a v Lichtenštejnsku mají učitelé postavení státního zaměstnance. Na druhou stranu v Lucembursku, v Nizozemsku, v Polsku, v Portugalsku a v Bývalé jugoslávské republice Makedonie vedle sebe existují učitelé s postavením kariérního státního zaměstnance a s postavením smluvního zaměstnance. V obou případech postavení závisí na typu instituce, která učitele zaměstnává, nebo na jejich pozici v hierarchii školy či hierarchii kariérního postupu. Belgie a Rakousko jsou jediné dvě země, v nichž současně existuje postavení státního zaměstnance a postavení kariérního státního zaměstnance.

V některých zemích se navíc mohou lišit pracovní podmínky a postavení smluvního zaměstnance.

Učitelé v **Belgii**, kteří pracují ve školách spravovaných jedním ze Společenství, jsou zaměstnáni jako státní zaměstnanci, zatímco učitelé, kteří pracují v soukromých dotovaných institucích, jsou zaměstnáni v souladu s obecnými pracovními předpisy, ale přesto mají postavení státního zaměstnance.

Učitelé ve veřejném sektoru v **Nizozemsku** mají postavení kariérních státních zaměstnanců, zatímco učitelé, kteří vyučují v soukromých dotovaných školách, podepisují (soukromoprávní) smlouvu s právním subjektem, který je zaměstnává. Zaměstnanci v obou skupinách nicméně mají stejné pracovní podmínky, neboť na obě skupiny se vztahují kolektivní smlouvy.

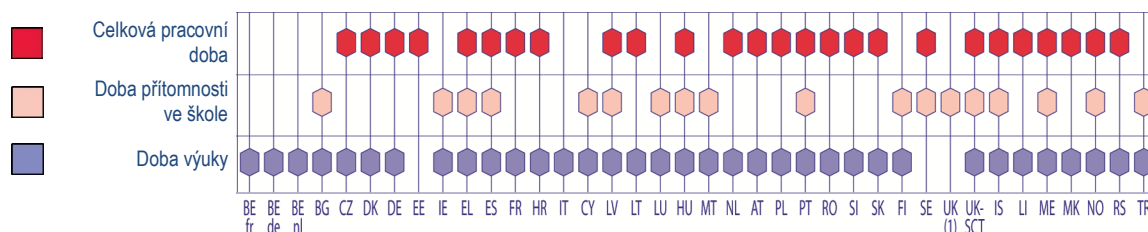
V **Rakousku** jsou učitelé, kteří jsou zaměstnáni federální vládou nebo spolkovými vládami jako státní zaměstnanci, vázáni legislativou upravující smluvní vztahy.

Učitelé na **Islandu** a v **Srbsku**, kteří jsou zaměstnáni místními nebo školními orgány na základě smlouvy v souladu s obecnými pracovními předpisy, jsou vázáni centrálními dohodami o platech a pracovních podmínkách.

## 1.2.2. Pracovní doba

Vedle výuky jako takové musí učitelé vykonávat řadu dalších povinností včetně úkolů spojených s administrativou, organizací a plánováním, hodnocením žáků a vztahy s rodiči, žáky a dalšími zainteresovanými osobami. Tyto četné aspekty jejich práce se – ať už z jakýchkoli důvodů – ne vždy odrážejí v jejich smlouvách a vycházejí spíše z implicitního chápání toho, co se od učitelů očekává v rámci jejich činnosti. Tato část se zamýšlí nad smluvními závazky evropských učitelů zaměstnaných na plný úvazek, pokud jde o dobu, kterou věnují výuce, o jejich přítomnost ve škole a o jejich celkovou pracovní dobu. Obrázek 1.6 znázorňuje, že tyto tři složky jejich pracovního vytížení nebývají vždy centrálně regulovány. Doba výuky je smluvně stanovena v 35 vzdělávacích systémech. Naprostá většina zemí rovněž centrálně upravuje celkovou pracovní dobu učitelů, která v průměru činí 39 hodin týdně. V 18 vzdělávacích systémech mají učitelé smluvně stanovenou také povinnou dobu přítomnosti ve škole, a to buď navíc ke dvěma zbývajícím složkám, nebo místo nich. Devět vzdělávacích systémů odkazuje výslovně na všechny tři složky, zatímco zbývající systémy je uvádějí v různých kombinacích.

**Obr. 1.6: Složky pracovní doby učitelů podle oficiální definice ve všeobecném nižším sekundárním vzdělávání (ISCED 2), podle centrálních předpisů, 2013/14**



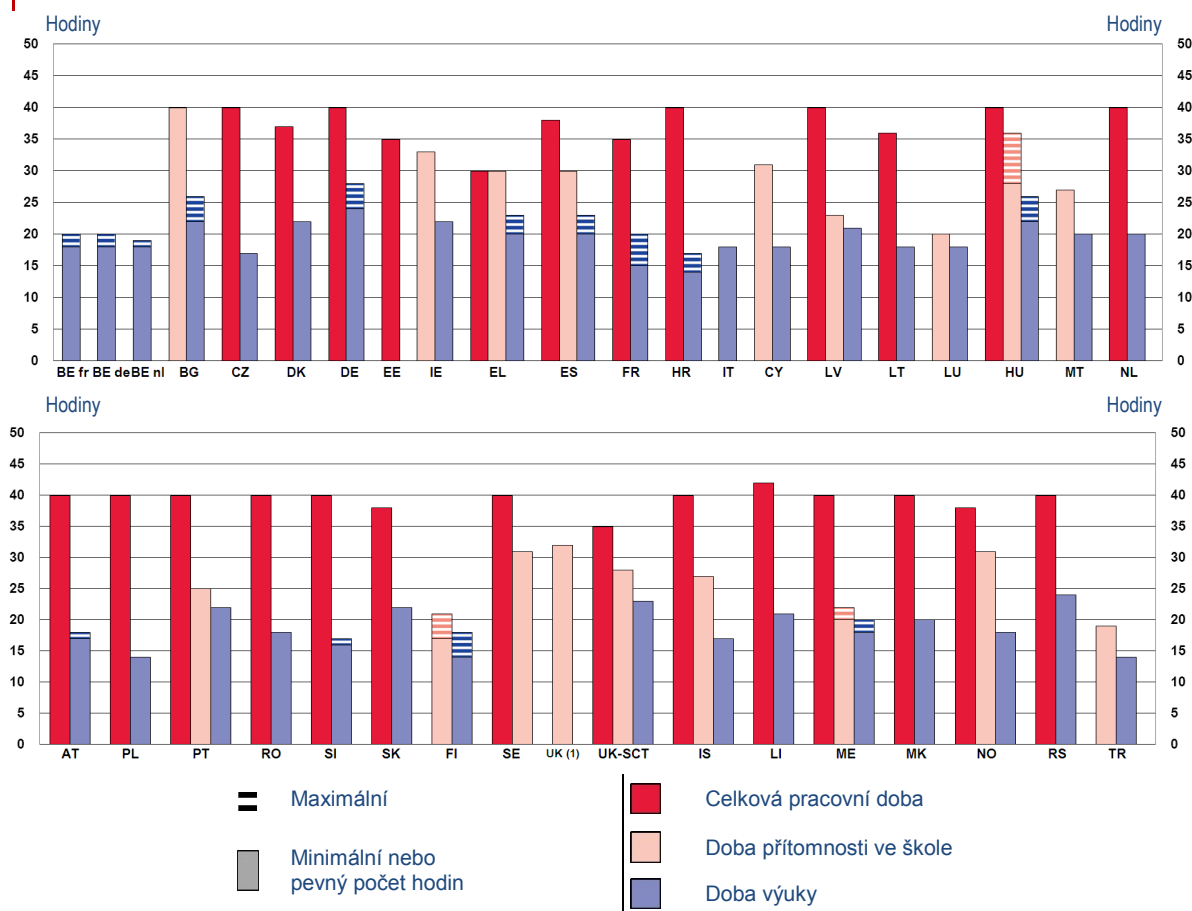
Zdroj: Eurydice.

UK (1)= UK-ENG/WLS/NIR

Lepší představu o rozdílech mezi jednotlivými zeměmi nabízí obrázek 1.7, který znázorňuje smluvní požadavky podle jednotlivých zemí a podle složky pracovního úvazku v hodinách týdně.

Minimální a maximální týdenní pracovní úvazek znázorněný na obrázku 1.7 odráží rozdíly v příslušné zemi. V Belgii může každá škola pevně určit vlastní požadavek na dobu výuky v rozmezí mezi centrálně stanoveným minimem a maximem. V Bulharsku, v Chorvatsku, ve Slovinsku, ve Finsku a v Černé Hoře se doba, po kterou musí být učitel přítomen ve škole, a doba věnovaná výuce liší podle vyučovaného předmětu. V Rakousku závisí doba výuky na typu školy (*Hauptschule*, *Neue Mittelschule* nebo *Allgemeinbildend Höhere Schule*). Doba výuky v Německu závisí na spolkové zemi (*Land*) a typu příslušné školy. V Maďarsku závisí doba výuky a přítomnost ve škole na délce vyučovacích hodin a zastávané funkci. Ve Francii závisí doba výuky na vyučováném předmětu a postavení učitele. V Řecku se požadavky na vyučování mění podle let praxe učitele. A konečně ve Španělsku, zatímco minimální množství času věnovaného výuce je řízeno centrálně, o maximálním množství rozhoduje každé autonomní společenství.

Ve většině zemí je počet hodin, který jsou učitelé povinni věnovat výuce, stanoven v pracovní smlouvě. Týdenní úhrn se mezi jednotlivými zeměmi značně liší, sahá od minimálního počtu 14 hodin v Chorvatsku, v Polsku, ve Finsku a v Turecku až po maximální počet 28 hodin v Německu. Čas věnovaný výuce představuje v průměru 44 % celkové pracovní doby učitele, s výraznými odchylkami 77 % v Řecku, 64 % ve Spojeném království (Skotsku) a 60 % v Srbsku. Pouze pět vzdělávacích systémů (Estonsko, Švédsko a Spojené království (Anglie, Wales i Severní Irsko)) nestanoví počet hodin výuky smluvně, zatímco dva systémy (Belgie a Itálie) regulují pouze dobu výuky. V Estonsku se od tohoto přístupu k době výuky upustilo a v září 2013 ho nahradil požadavek na celkovou pracovní dobu.

**Obr. 1.7: Oficiální definice týdenního pracovního vytížení (v hodinách) učitelů pracujících na plný úvazek ve všeobecném nižším sekundárním vzdělávání (ISCED 2), podle centrálních předpisů, 2013/14**


Zdroj: Eurydice.

UK (1) = UK-ENG/WLS/NIR

		BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	HR	IT	CY	LV	LT	LU	HU	
A	min.					40	37	40	35		30	38	35	40			40	36		40	
	max.					40	37	40	35		30	38	35	40			40	36		40	
B	min.				40					33	30	30					31	23		20	28
	max.				40					33	30	30					31	23		20	36
C	min.	18	18	18	22	17	22	24		22	20	20	15	14	18	18	21	18	18	22	
	max.	20	20	19	26	17	22	28		22	23	23	20	17	18	18	21	18	18	26	

		MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK (1)	UK SCT	IS	LI	ME	MK	NO	RS	TR
A	min.		40	40	40	40	40	40	38		40		35	40	42	40	40	38	40	
	max.		40	40	40	40	40	40	38		40		35	40	42	40	40	38	40	
B	min.	27				25				17	31	32	28	27		20		31		19
	max.	27				25				21	31	32	28	27		22		31		19
C	min.	20	20	17	14	22	18	16	22	14			23	17	21	18	20	18	24	14
	max.	20	20	18	14	22	18	17	22	18			23	17	21	20	20	18	24	14

Zdroj: Eurydice.

UK (1) = UK-ENG/WLS/NIR

**A** Celková pracovní doba      **B** Doba přítomnosti ve škole      **C** Doba výuky

### Vysvětlivka

Obrázek znázorňuje situaci učitele pracujícího na plný úvazek, který nemá ve škole žádné další povinnosti (např. správní úkoly). Snížené požadavky na rozvrh hodin pro učitele, kteří ještě nejsou kvalifikovaní nebo jsou nově kvalifikovaní, zde nejsou zahrnuti. V případě zemí, v nichž se povinnosti učitelů stanovují na ročním základě, byl vypočítán průměrný týdenní počet hodin. Tam, kde se požadavky na výuku vyjadřují pomocí lekcí, se počet hodin týdně získá vynásobením počtu lekcí probíhajících v týdnu počtem minut, po které trvají, a vydělením výsledku číslem 60. Čísla byla zaokrouhlena na nejbližší celou hodinu.

### **Poznámky k jednotlivým zemím**

**Itálie:** Pracovní smlouvy učitelů stanoví, že 80 hodin ročně, po které musí být učitelé přítomni ve škole, je vyhrazeno na kolegiální aktivity a schůzky s ostatními pracovníky a s rodiči.

**Malta:** Od září 2014 je maximální počet vyučovacích hodin stanoven na 17 hodin a 20 minut, což představuje 26 lekcí, které trvají 40 minut.

**Nizozemsko:** Počet vyučovacích hodin sjednávají sociální partneři v kolektivní smlouvě pro učitele a tento počet je vyjádřen počtem vyučovacích hodin ročně (maximálně 750 hodin ročně).

**Rakousko:** Všichni učitelé, kteří získají kvalifikaci po září 2020, budou mít smlouvu na 20 hodin týdně. Učitelé, kteří se kvalifikují od září 2015 do září 2020, si budou moci vybrat mezi stávající a novou úpravou.

**Polsko:** Kromě doby výuky musí být učitelé přítomni ve škole dvě hodiny navíc. Legislativa nestanoví celkový počet hodin přítomnosti ve škole.

**Slovinsko:** Ředitel školy může dobu, kterou učitelé musí věnovat výuce, zvýšit až o 5 hodin týdně, nebo ji o 3 hodiny týdně snížit.

Neexistence jakýchkoli centrálně stanovených požadavků na minimální délku doby výuky dává školám větší svobodu pro organizování vlastního pracovního rozvrhu učitelů. To by mohlo, alespoň teoreticky, vést k značným rozdílům v požadavcích jednotlivých škol v rámci určité země na dobu věnovanou výuce, nebo k tomu, že se daná průměrná doba týdenní výuky stane regionální či místní normou.

Pokud jde o celkovou pracovní dobu a dobu přítomnosti ve škole, jsou možné tři scénáře. Předpisy dané země mohou a) určit požadavky na obě složky (tak je tomu v 10 vzdělávacích systémech), b) určit požadavky platné pro jednu nebo druhou složku (ve většině zemí), nebo c) neurčit žádné požadavky ohledně obou složek (jako je tomu v Belgii a v Itálii). U těch zemí, které stanovují jak celkovou pracovní dobu, tak dobu povinné přítomnosti ve škole, se rozdíl mezi oběma složkami (vyjádřený v hodinách) značně liší. Pokud je tento rozdíl velký nebo pokud neexistuje žádné nařízení o době přítomnosti ve škole (jako je tomu ve 20 vzdělávacích systémech), mohou učitelé snadněji vykonávat další své povinnosti mimo výuku kdekoli a kdykoli si přejí (např. večer doma). Na druhé straně velké rozdíly mezi objemem doby výuky a doby přítomnosti ve škole (například 18hodinový rozdíl v Bulharsku) znamenají, že učitelé tráví dlouhou dobu plněním svých mimovyučovacích povinností v prostorách školy.

Řecko je jedinou zemí, v níž je předepsaná celková pracovní doba učitelů stejná jako doba, kterou by učitelé měli strávit ve škole. Zdá se, že všechny mimovyučovací činnosti jsou tudíž prováděny v prostorách školy. V zemích, kde neexistují předpisy o celkové pracovní době, musí být učitelé přítomni ve škole po minimální dobu a/nebo musí odučit předepsaný počet hodin, aby měli nárok na plat v plné výši. Například Bulharsko nereguluje celkovou pracovní dobu učitelů, ale vyžaduje, aby učitelé trávili ve škole 40 hodin týdně, což je delší doba než v kterékoli jiné evropské zemi.

### **1.2.3. Platy**

Platy učitelů byly široce projednávány v národních diskusích v souvislosti se současnou finanční krizí. Vzhledem k tomu, že tvůrci politik jsou pod velkým tlakem na snížení veřejných výdajů, zejména platů veřejných zaměstnanců, jsou v platech učitelů mezi jednotlivými zeměmi patrné velké rozdíly. V říjnu 2014 Eurydice zveřejnila zprávu o platech a příspěvcích vyplácených učitelům a ředitelům škol v Evropě na úrovni ISCED 0, 1, 2 a 3 (Evropská komise/EACEA/Eurydice, 2014b). Kromě národních ukazatelů zpráva nabídla i srovnávací analýzu platů v různých zemích a uvedla pro tento účel poměry zákonem stanovených ročních platů k hrubému domácímu produktu (HDP) na jednoho obyvatele. Tyto poměry jsou obsažené v obrázku 1.8. Minimální a maximální uvedené hodnoty představují spodní a horní konce platové stupnice učitelů podle odpracovaných let.

**Obr. 1.8: Minimální a maximální základní hrubý zákonem stanovený plat plně kvalifikovaných učitelů, zaměstnaných na plný úvazek ve všeobecném nižším sekundárním vzdělávání (ISCED 2), jako procentní podíl HDP na jednoho obyvatele, 2013/14**

	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES (a)	ES (b)	FR	HR	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT	
ISCED 2	Min	87,9	88,7	89,3	:	62,6	94,0	140,2	67,1	78,1	75,3	139,4	148,8	87,6	85,2	97,1	125,7	39,7	32,3	95,7	63,2	107,4
	Max	151,5	147,4	154,8	:	77,4	116,1	184,7	77,3	166,7	142,3	196,8	206,2	152,3	139,3	145,4	305,8	:	59,4	166,4	131,5	141,2
	NL	AT (a)	AT (b)	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK (1)	UK- NIR	UK- SCT	IS	LI (a)	LI (b)	ME	MK	NO (a)	NO (b)	TR	
ISCED 2	Min	95,3	80,5	88,6	60,8	135,8	47,1	98,3	50,6	96,2	67,0	84,3	84,3	100,4	79,6	70,4	65,1	178,7	:	63,7	66,6	144,8
	Max	196,3	154,1	185,8	102,6	260,5	125,1	158,1	68,5	125,1	93,4	143,5	143,5	133,6	99,4	114,3	105,6	283,7	:	-	-	169,1

Zdroj: Eurydice.

UK (1) = UK-ENG/WLS

### Vysvětlivka

**Hrubý roční zákonem stanovený plat** je částka vyplacená zaměstnavatelem za rok, včetně 13. platu a případné placené dovolené, ovšem bez příspěvků na sociální zabezpečení a důchodové pojištění hrazených zaměstnavatelem. Tento plat nezahrnuje jiné příspěvky nebo finanční výhody (související například s dalšími kvalifikacemi, zásluhami, přesčasovými, dalšími povinnostmi, zeměpisnou polohou, povinností učit třídy v náročných podmínkách nebo náklady na ubytování, zdravotní a cestovní náklady).

Pro porovnávání veřejných výdajů na odměňování učitelů mezi jednotlivými zeměmi je jedním z nejčastěji používaných ukazatelů vztah minimálního nebo maximálního zákonného platu k hrubému domácímu produktu (HDP) přepočtenému na jednoho obyvatele, který poukazuje na životní úroveň v zemi. Tento vztah může být vyjádřen buď v procentech (poměr mezi platem a HDP na hlavu), nebo v absolutních hodnotách. Výše uvedený obrázek 1.8 zachycuje údaje pomocí první možnosti. Druhá možnost, používaná v některých částech zprávy „Platy učitelů a ředitelů škol v Evropě“ (Evropská komise/EACEA/Eurydice, 2014b), umožňuje jednoznačně stanovit řádovou hodnotu dvou proměnných, která není při použití první metody zřejmá.

Při porovnávání platů učitelů s HDP na jednoho obyvatele je třeba mít na zřeteli, že pozitivní změna tohoto ukazatele nemusí nutně znamenat zvýšení reálné kupní síly učitelů. Je to případ zemí, kde se HDP na obyvatele snížil kvůli rozpočtové a finanční krizi, zatímco zákonné platy se nezměnily nebo poklesly v nižší míře než HDP na hlavu.

Sledovaným kalendářním rokem pro HDP na obyvatele je rok 2013. Zdroj: Eurostat [údaje z května 2014: nama\_gdp\_c]. Sledovaným obdobím pro platy je školní rok 2013/14 nebo kalendářní rok 2014. Směnné kurzy, zdroj: Eurostat (údaje z května 2014: ert\_bil\_eur\_m).

### Poznámky k jednotlivým zemím

**Belgie:** Jako kritérium se uvažuje celostátní HDP na obyvatele (nikoli HDP na obyvatele v jednotlivých společenstvích).

**Česká republika:** Zákonné platy vycházejí z platových stupňů 11 a 12.

**Dánsko:** Zahnut je důchod závislý na výši příjmu.

**Irsko:** Existují tři různé platové stupnice pro učitele, a to v závislosti na době jejich prvního jmenování. Údaje zachycují platy učitelů jmenovaných v období od 1. ledna 2011 do 1. února 2012.

**Španělsko:** Celkové částky odpovídají průměrným platům ve veřejném školství vypočítaným jako vážený průměr platů v různých autonomních společenstvích. (a) Učitelé, kteří nemají status *Catedráticos*, (b) Učitelé se statusem *Catedráticos*.

**Francie:** Minimální a maximální platy odkazují na zákonné mzdy učitelů se statusem *Professeur certifié* a zahrnují bonus za doučování a přesčasovou výuku.

**Kypr:** Od roku 2013 došlo kvůli finanční krizi k omezení a snižování platů učitelů. V důsledku toho nyní základní hrubý zákonem stanovený plat učitelů zaměstnaných na plný úvazek na úrovni ISCED 2, vyjádřený jako procentní podíl HDP na jednoho obyvatele v současné době, činí minimálně 113,6 % a maximálně 276,41 %.

**Lotyšsko:** Neexistují žádné předpisy o maximální výši platů.

**Nizozemsko:** Školy mohou svobodně rozhodovat o tom, do kterého platového stupně učitele na začátku jeho kariéry zařadí.

**Rakousko:** (a) Učitelé ve školách typu *Hauptschule* a *Neue Mittelschule*, (b) Učitelé ve školách typu *Allgemeinbildende Höhere Schule*.

**Polsko:** Uvedené minimální a maximální hrubé roční zákonem stanovené platy jsou pro učitele se základní minimální kvalifikací. Přibližně 90 % učitelů však má kvalifikaci vyšší a dostává i vyšší odměny.

**Lichtenštejnsko:** Maximální hrubý roční zákonem stanovený plat je minimální plat plus všechna navýšení podle délky praxe, neboť smlouva nedefinuje maximální zákonný plat. (a) Učitelé ve školách typu *Gymnasium*, (b) Učitelé ve školách typu *Oberschule/Realschule*.

**Norsko:** (a) se čtyřmi lety přípravného vzdělávání; (b) s pěti lety přípravného vzdělávání. Maximální plat není stanoven.

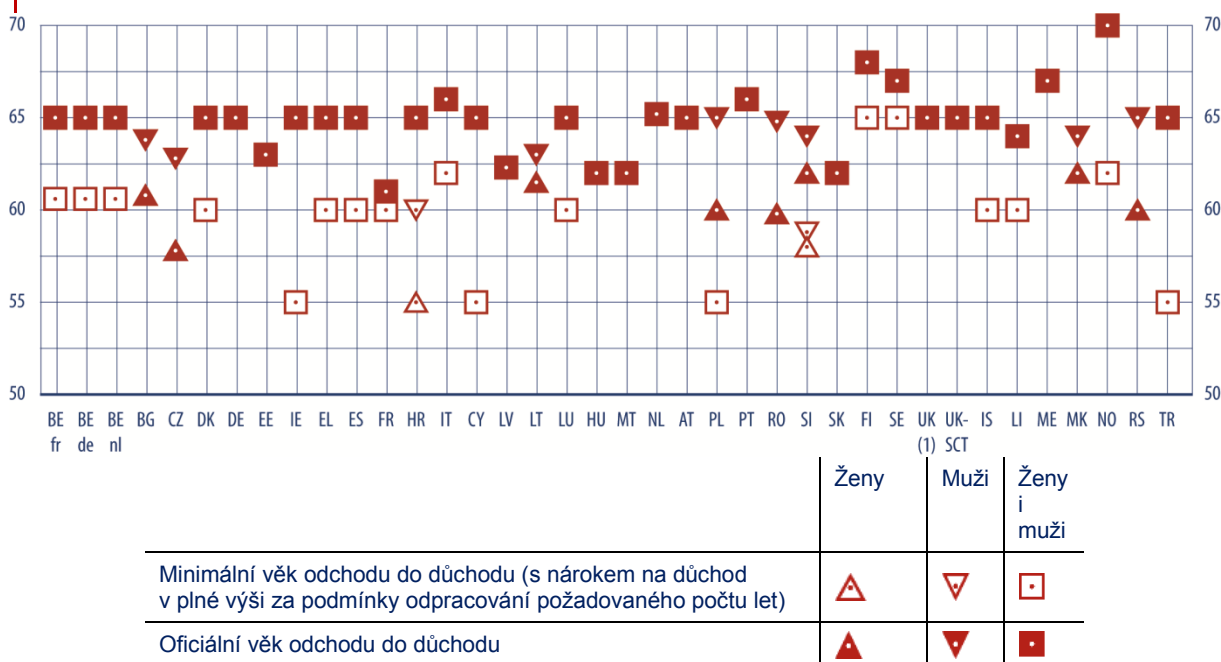
Jak je znázorněno na obrázku 1.8 o poměrech souvisejících s HDP, minimální roční zákonný plat se pohybuje kolem 88 % a maximální plat kolem 305 % HDP na hlavu. Ve většině vzdělávacích systémů (30) je minimální plat nižší než HDP země na jednoho obyvatele a v sedmi z těchto systémů je maximální plat nižší než HDP na obyvatele. Litva, Lotyšsko a Rumunsko jsou třemi zeměmi s nejnižším minimálním poměrem platu k HDP, ve všech případech je nižší než 50 %. Nejvyšší minimální poměry platů k HDP uvádí Černá Hora (179 %), Španělsko (139 % u učitelů *Catedráticos*), Turecko (145 %) a Německo (140 %), i když v Německu to neplatí pro všechny spolkové země. Pokud

jde o maximální úrovně platů, nejnižší poměr k HDP vykazují Litva a Slovensko, kde hodnota leží pod 70 %. K zemím s nejvyšším poměrem patří Kypr, Portugalsko a Černá Hora, kde se tato hodnota pohybuje nad 250 %. Vzdělávací systémy s nejnižším zvyšováním platu jsou v Estonsku (10 procentních bodů) a v České republice (15 procentních bodů). Zeměmi s nejvyšším rozdílem mezi minimálním a maximálním ročním platem jsou Kypr (180 procentních bodů), Portugalsko (125 procentních bodů) a Černá Hora (105 procentních bodů). Další informace o počtu odpracovaných let potřebných k získání maximálního platu jsou uvedeny v kapitole 5.

### 1.2.4. Věk odchodu do důchodu

Ve většině evropských vzdělávacích systémů mohou učitelé pracující na úrovni ISCED 2 oficiálně odejít do důchodu v 65 letech (viz obrázek 1.9). V Dánsku, v Estonsku, v Řecku, ve Španělsku, v Lotyšsku, v Lucembursku, v Nizozemsku, na Slovensku, ve Finsku, ve Švédsku a ve Spojeném království mohou učitelé pokračovat v práci i po dosažení této věkové hranice. V rámci 12 zemí, v nichž je oficiální důchodový věk u žen i u mužů nižší, má pro obě pohlaví nejnižší věk (61) Francie. Naproti tomu v Norsku je pro obě pohlaví důchodový věk nejvyšší (70).

**Obr. 1.9: Věk učitelů při odchodu do důchodu ve všeobecném nižším sekundárním vzdělávání (ISCED 2), podle centrálních předpisů, 2013/14**



#### Počet odpracovaných let pro vznik nároku na důchod v plné výši při minimálním věku odchodu do důchodu.

BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	HR
34r 10m	34r 10m	34r 10m	(-)	30r	(-)	40r	(-)	35r	37r	35r	40r 4m	30r (ženy), 35r (muži)
IT		CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO
41r 6m (ženy) 42r 6m (muži)		33r 3m	15r	30r	35r	40r (ženy)	35r	(-)	40r	30r	36r	14r 4m
SI	SK	FI	SE	UK (1)	UK-SCT	IS	LI	ME	MK	NO	RS	TR
38r 8m	15r	(-)	(-)	(-)	(-)	35r	25r	15r	(-)	30r	35r (ženy), 40r (muži)	33r 3m

r = rok(y) m = měsíc(e)

Zdroj: Eurydice.

UK (1) = UK-ENG/WLS/NIR

**Vysvětlivka**

**Oficiální věk odchodu do důchodu** stanoví limit, kdy učitelé přestávají pracovat. V některých zemích a za zvláštních okolností mohou učitelé pracovat i po dosažení této věkové hranice.

**Minimální věk odchodu do důchodu** s nárokem na důchod v plné výši nabízí učitelům možnost odchodu do důchodu ještě před dosažením oficiálního důchodového věku. Jejich nárok na důchod v plné výši je podmíněn odpracováním požadovaného počtu let.

**Minimální počet odpracovaných let** označuje, kolik let musí učitelé kromě dosažení minimálního věku pro odchod do důchodu odpracovat, aby jim vznikl nárok na důchod v plné výši.

Minimální důchodový věk je uveden pouze v případech, pokud se liší od oficiálního důchodového věku.

**Poznámky k jednotlivým zemím**

**Belgie:** Minimální důchodový věk se bude postupně zvyšovat až na 62 let v roce 2016. Minimální počet odpracovaných let se rovněž zvýší na 38 let a 6 měsíců v roce 2018. Věk odchodu do důchodu na obrázku 1.9 se vztahuje pouze na učitele se smlouvou na dobu neurčitou.

**Česká republika:** Údaje o věku na obrázku 1.9 se týkají roku 2014. Oficiální věk odchodu do důchodu se liší podle roku narození a postupně se každoročně zvyšuje o 2 měsíce u mužů a o 4 měsíce u žen. V roce 2014 se oficiální důchodový věk u žen pohyboval v rozmezí od 57 let a 8 měsíců do 61 let a 8 měsíců. Oficiální důchodový věk u žen závisí na počtu dětí, které žena vychovala. Minimální počet odpracovaných let se každý rok postupně zvyšuje. Do roku 2019 bude počet let, které musí učitel odpracovat, aby mu vznikl nárok na důchod v plné výši, pevně stanoven na 35 let.

**Dánsko:** Oficiální důchodový věk závisí na datu narození. Pro lidi narozené po 31. prosinci 1962 bude oficiální věk odchodu do důchodu stanoven Ministerstvem pro děti, rovnost pohlaví, integraci a sociální záležitosti a bude vypočítán na základě očekávané délky života zveřejněné dánským statistickým úřadem.

**Německo:** Oficiální důchodový věk se od roku 2012 pravidelně zvyšuje.

**Estonsko:** Ženy narozené mezi lety 1944 a 1952 mají nárok na starobní důchod před dosažením věku 63 let (ve věku od 58 let a 6 měsíců do 62 let a 6 měsíců).

**Irsko:** Minimální počet odpracovaných let může být nižší než 35 let, započítává se také doba trvání odborné pedagogické přípravy učitele před zahájením vykonávání tohoto povolání.

**Řecko:** Učitel může pracovat i po dosažení oficiálního důchodového věku 65 let, ale nejvýše do věku 67 let.

**Španělsko:** Učitelé mohou dobrovolně pracovat až do věku 70 let. Nové oficiální požadavky na věk odchodu do důchodu budou zaváděny postupně po dobu 15 let a jejich cílem je dosažení věku 67 let v roce 2027. V období od roku 2013 do roku 2027 se bude postupně zvyšovat také minimální počet odpracovaných let, a to z 35 let na 38 let a 6 měsíců. Údaje o minimálním důchodovém věku a minimálním počtu odpracovaných let, uvedené na obrázku 1.9, se týkají pouze učitelů, kteří se stali státními zaměstnanci v období do 1. ledna 2011 a kteří spadají do speciálního systému sociálního zabezpečení pro zaměstnance státní správy (pasivní třídy).

**Francie:** Oficiální důchodový věk závisí na datu narození. Od reformy v listopadu 2010 se postupně zvyšuje. V důsledku této reformy žádný učitel narozený po 1. lednu 1955 nesmí odejít do důchodu před dosažením věku 62 let.

**Itálie:** Počet let uvedených na obrázku 1.9 odkazuje na počet let přispívání do národního důchodového systému, který může být vyšší než počet odpracovaných let.

**Lotyšsko:** Pravidelné roční zvyšování oficiálního věku odchodu do důchodu o tři měsíce od roku 2014 bude pokračovat, dokud oficiální důchodový věk nedosáhne 65 let v roce 2025.

**Litva:** V roce 2026 bude oficiální důchodový věk 65 let pro muže i ženy.

**Lucembursko:** Učitelé mohou pracovat i po dosažení oficiálního důchodového věku 65 let, ale nejvýše do věku 68 let.

**Maďarsko:** Oficiální důchodový věk se zvyšuje postupně z 62 na 65 let. Od roku 2011 mohou ženy, které odpracovaly 40 let, odejít do důchodu bez ohledu na jejich věk.

**Malta:** Oficiální věk odchodu do důchodu se postupně zvyšuje, dokud v roce 2027 nedosáhne 65 let pro muže i ženy.

**Nizozemsko:** Oficiální věk odchodu do důchodu se postupně zvyšuje, dokud nedosáhne 66 let v roce 2018 a 67 let v roce 2021.

**Polsko:** Od roku 2015 se minimální důchodový věk zvyšuje každé dva roky. Počet let, které je nutno odpracovat, aby vznikl nárok na důchod v plné výši, činí 30 let, z nichž 20 let musí být jednotlivce zaměstnán jako učitel. Oficiální věk odchodu do důchodu se postupně zvyšuje, dokud nedosáhne 67 let, a to pro muže v roce 2020 a pro ženy v roce 2040.

**Slovinsko:** Oficiální důchodový věk se postupně zvyšuje na 65 let, zatímco minimální důchodový věk let se zvyšuje na 60 let a minimální počet odpracovaných let na 40.

**Finsko:** Oficiální věk odchodu do důchodu je 63 let, ovšem při odchodu do důchodu v tomto věku nevzniká nárok na důchod v plné výši. Pro ty, kteří se narodili po roce 1959, je tento nárok zaručen při odchodu do důchodu v 65 letech. Pro osoby narozené před rokem 1959 závisí věk odchodu do důchodu, při kterém vzniká nárok na plný důchod, na počtu let odpracovaných ve veřejných službách.

**Švédsko:** V této zemi existuje pružný věk pro odchod do důchodu mezi 61 a 67 lety. Na odchod do důchodu v 61 letech existuje zákonné právo, ovšem při jeho využití nevzniká nárok na plný důchod. Všichni učitelé, kteří odcházejí do důchodu v 65 letech, mají nárok na plný důchod, a ti, kteří pracují déle, až do maximálního věku 67 let, mají důchod ještě vyšší.

**Spojené království:** Obvyklý věk odchodu do důchodu je 60 let u učitelů, kteří zahájili práci ve své profesi v období do 1. ledna 2007 (ve Skotsku do 1. dubna 2007) a 65 u učitelů, kteří začali pracovat po tomto datu.

**Srbsko:** Oficiální věk odchodu do důchodu u žen se postupně zvyšuje až do dosažení 65 let v roce 2032.

Téměř v polovině zemí a regionů, kde probíhalo šetření, mohou učitelé odejít do plného důchodu ještě dříve, než dosáhnou oficiálního důchodového věku, ovšem za předpokladu, že odpracovali požadovaný počet let. Obecně se minimální věk, kdy může učitel odejít do důchodu, blíží 60 rokům, zatímco rozdíl mezi oficiálním a minimálním důchodovým věkem se pohybuje od jednoho roku ve Francii do 10 let v Irsku, v Chorvatsku (v případě žen), na Kypru, v Polsku (v případě mužů) a v Turecku.

Existuje obecná tendence zvyšovat buď minimální počet odpracovaných let, nebo minimální věk pro odchod do důchodu (nebo obojí), nebo zrušit minimální věk odchodu do důchodu, aby byl jediným referenčním bodem oficiální věk odchodu do důchodu. V 15 vzdělávacích systémech (Česká republika, Dánsko, Německo, Španělsko, Francie, Itálie, Lotyšsko, Litva, Maďarsko, Malta, Nizozemsko, Polsko, Portugalsko, Slovinsko a Srbsko) se navíc oficiální důchodový věk v posledních letech zvyšuje.

Jak je patrné z obrázku 1.9, kritéria upravující důchodový věk pro muže a ženy jsou ve většině zemí stejná, byť se v některých zemích liší, zejména ve střední a východní Evropě. V současné době mohou učitelky v těchto zemích získat důchod dříve než muži, rozdíly v příslušném věku se přitom pohybují od jednoho a půl roku do pěti let. Existuje však také tendence tyto rozdíly snižovat nebo je zcela odstraňovat.



## KAPITOLA 2: PŘÍPRAVNÉ VZDĚLÁVÁNÍ UČITELŮ A PŘECHOD K UČITELSKÉ PROFESI

---

Evropská komise ve svém sdělení *Přehodnocení vzdělávání* <sup>(6)</sup> zdůrazňuje význam přípravného vzdělávání učitelů (PVU) a vyzývá jednotlivé země, aby prověřily jeho účinnost a kvalitu pro účely vzdělávání a podpořily uvádění do učitelské profese. Rada Evropské unie uznává, že „poměrně běžně dochází k tomu, že noví učitelé svoje povolání předčasně opouštějí; důsledkem tohoto jevu mohou být významné ztráty jak pro daného jedince, tak pro systém jako celek“, a považuje vzdělávání učitelů za nedílnou součást širšího politického cíle, jímž je zvýšení atraktivity a kvality této profese, která mimo jiné vyžaduje, aby byla přijímána opatření pro vhodný výběr učitelů, pro jejich přijímání a udržení v povolání, pro efektivní PVU a pro podporu na počátku jejich kariéry <sup>(7)</sup>. Kvalita PVU je rozhodující pro rozvoj kvality ve výuce. V ideálním případě by měla zajišťovat vyvážený a důsledný přístup k teoretickým znalostem příslušného vyučovacího předmětu, kvalifikované vyučování tohoto předmětu a přímou pedagogickou zkušenost. Absolventi PVU by měli být schopni uvádět teorii do praxe a neustále znovu sami sebe hodnotit, jak vyučují.

Tuto kapitolu tvoří dvě hlavní části. První se zaměřuje na určité vlastnosti PVU pro nižší sekundární vzdělávání (ISCED 2) a druhá na programy uvádění do praxe a poskytování mentoringu pro začínající učitele v nižším sekundárním vzdělávání.

První část je věnována nařízením týkajícím se úrovně kvalifikace nabízené v rámci PVU, jeho minimální délkou a časem, který je přidělen odborné pedagogické přípravě, včetně praxe ve školách. Tato část také informuje o zařazení učitelů s ohledem na nejvyšší úroveň jejich dosaženého vzdělání. Poté pokračuje zkoumáním podílu učitelů, kteří dokončili PVU a zjišťováním, zda PVU zahrnovalo tři klíčové složky, jimiž jsou teoretické znalosti jejich předmětu, metodika výuky tohoto předmětu a příležitost získat reálné zkušenosti při výuce ve třídě. Zabývá se tím, jak dalece se učitelé díky dokončení (nebo nedokončení) PVU cítí být připraveni na výkon svého povolání, a zda ti, kteří PVU dokončili, byli (nebo nebyli) vyškoleni ve smyslu tří výše uvedených složek.

Druhá část se zaměřuje na přechod k učitelské profesi. Zkoumá existenci centrálních nařízeních o programech pro uvádění začínajících plně kvalifikovaných učitelů do praxe <sup>(8)</sup>, jejich účast v těchto programech, hlavní faktory, které tuto účast ovlivňují, a typy aktivit, do nichž se zapojují. Jsou zde uvedeny také informace o mentoringu, a to jednak, pokud jde o ty, kteří mentoring využívají (předpisy, účast a prediktivní faktory spojené s poskytováním mentoringu), a jednak o učitele, kteří vystupují jako mentoři ostatních učitelů (prediktivní faktory ve jmenování mentorů a jejich příprava nebo vzdělávání) <sup>(9)</sup>.

---

<sup>(6)</sup> Sdělení Komise Evropskému parlamentu, Radě, Evropskému hospodářskému a sociálnímu výboru a Výboru regionů ze dne 20. listopadu 2012 o Přehodnocení vzdělávání: Investice do dovedností pro dosažení lepších socioekonomických výsledků, COM/2012/0669 final.

<sup>(7)</sup> Závěry Rady ze dne 20. května 2014 o účinném vzdělávání učitelů, Úř. věst. C 183, 14.06.2014, s. 22.

<sup>(8)</sup> Další informace o programech uvádění do praxe, včetně programů pro zkušené učitele v nových školách, jsou uvedeny ve zprávě OECD (2014), s. 88–93.

<sup>(9)</sup> Zpráva OECD (2014, s. 93–97) nabízí další informace o mentoringu, ovšem více z hlediska dalšího vzdělávání a z hlediska všech učitelů.

## 2.1. Přípravné vzdělávání učitelů

### 2.1.1. Organizace a úrovně kvalifikace

#### Předpisy

Obrázek 2.1 ukazuje minimální požadavky na přípravné vzdělávání budoucích učitelů ve veřejném sektoru, jak jsou uvedeny v centrálních předpisech. Pro práci ve všeobecném nižším sekundárním vzdělávání je v 17 zemích minimální požadovanou úrovní vzdělání magisterská kvalifikace (ISCED 7). Tak je tomu v případě České republiky, Německa, Estonska, Španělska, Francie, Chorvatska, Itálie, Lucemburska, Maďarska, Polska, Portugalska, Slovinska, Slovenska, Finska, Švédska, Islandu a Srbska. V 15 zemích stačí pouze bakalářská úroveň (ISCED 6). Jedná se o Belgii (Francouzské a Vlámské společenství), Bulharsko, Dánsko, Irsko, Řecko, Kypr, Lotyšsko, Litvu, Maltu, Rumunsko, Spojené království, Černou Horu, Bývalou jugoslávskou republiku Makedonii, Norsko a Turecko.

V Nizozemsku a Rakousku mohou učitelé získat buď bakalářskou, nebo magisterskou kvalifikaci, ovšem s rozdílnými odbornými možnostmi. V Nizozemsku má minimální kvalifikace získaná při dokončení PVU vliv na úroveň vzdělávání, na niž může učitel vyučovat. Kvalifikace na bakalářské úrovni je dostačující pro výuku v nižším sekundárním vzdělávání (2. stupeň), absolventi magisterského studia (1. stupeň) mohou navíc vyučovat ve školách poskytujících vyšší sekundární vzdělávání. V Rakousku závisí minimální úroveň požadované kvalifikace na typu školy, ve které budou učitelé pracovat. Magisterský titul je nezbytný pro výuku v „sekundárním akademickém vzdělávání“ (ve školách typu *Allgemeinbildende höhere Schule*), zatímco pro práci ve „všeobecném sekundárním vzdělávání“ (*Neue Mittelschulen* nebo *Hauptschulen*) je potřebný pouze bakalářský titul.

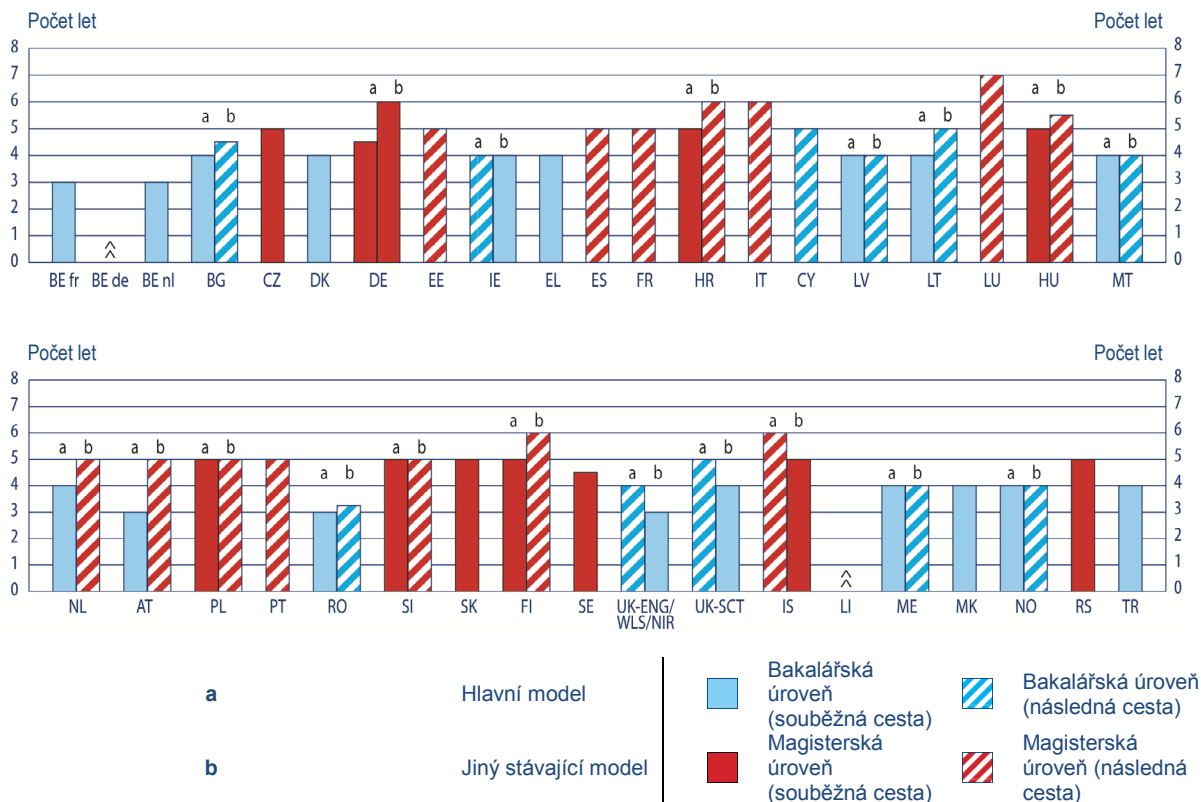
Téměř v polovině zemí vedle sebe existují dva různé modely přípravného vzdělávání, které nabízejí stejné profesní možnosti: začínající učitelé mohou sledovat svou profesní dráhu od začátku (takzvaný „souběžný“ model) nebo začít teoretickým studiem svého předmětu a poté se zaměřit na specializaci učitele („následný“ model“). Těm, kteří se rozhodnou získat kvalifikaci učitele až poté, co nejprve získají první standardní akademický titul (nepedagogický), může PVU trvat déle (jako je tomu v Bulharsku, v Chorvatsku, v Litvě, v Maďarsku, v Rumunsku, ve Finsku, ve Spojeném království a na Islandu). Souběžný i následný model trvá stejně dlouhou dobu v Irsku, v Lotyšsku, na Maltě, v Polsku, ve Slovinsku, v Černé Hoře a v Norsku.

Minimální délka PVU pro práci ve všeobecném nižším sekundárním vzdělávání se zpravidla pohybuje od čtyř do šesti let. V šesti vzdělávacích systémech může trvat nejvýše tři roky, konkrétně v Belgii (Francouzské a Vlámské společenství), v Rumunsku (v souběžném modelu) a ve Spojeném království (v souběžných modelech v Anglii, ve Walesu a v Severním Irsku). Minimální kvalifikace v těchto případech odpovídá bakalářské úrovni. Naproti tomu následný model trvá v Lucembursku sedm let.

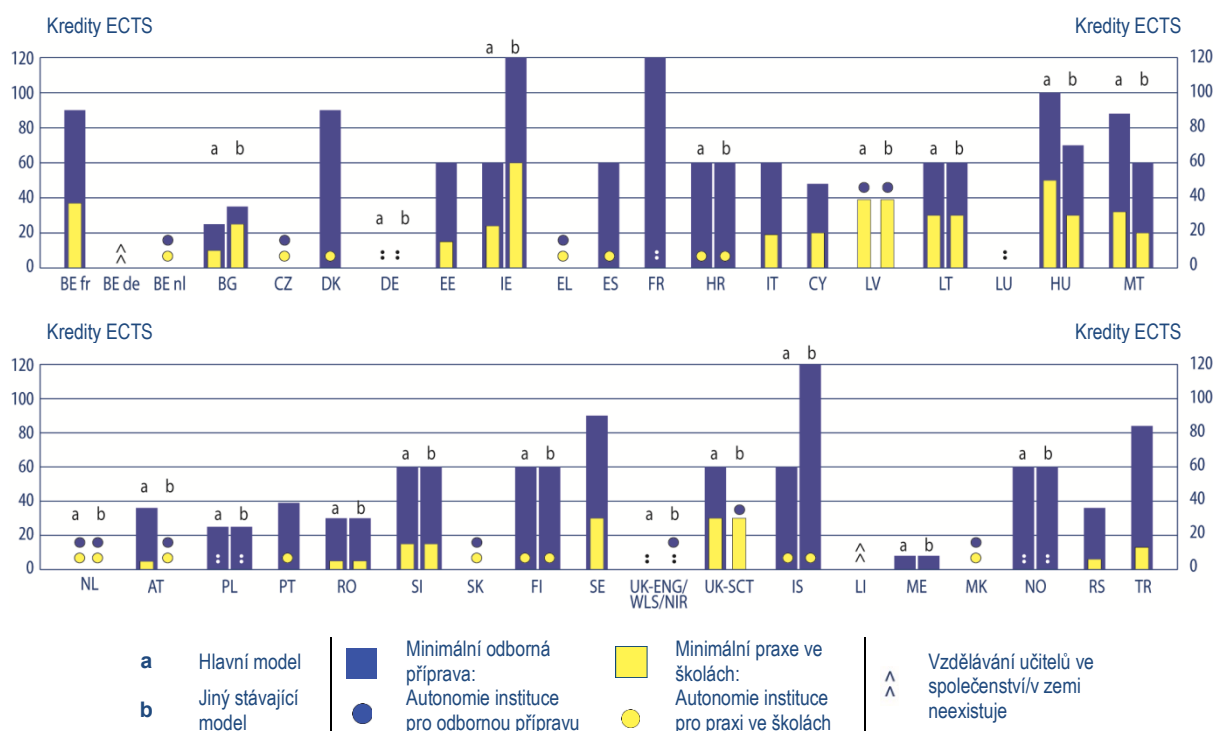
Kromě znalostí svého předmětu si musí budoucí učitelé osvojit i odborné pedagogické dovednosti. Jejich odborná pedagogická příprava zahrnuje jak studium teorie (včetně psychologie a teorie výuky), tak odbornou praxi ve školách – náslechy a pokud možno i praktická cvičení s přímou odpovědností za pedagogickou činnost ve třídě. Většina zemí stanovuje minimální délku odborné přípravy. Průměrná délka trvání je 60 kreditů ECTS, což odpovídá přibližně jednomu roku denního studia. V Irsku (v souběžném modelu), ve Francii a na Islandu (souběžný model) trvá odborná příprava dvakrát tak dlouho. V Bulharsku, v Rakousku (souběžný model), v Polsku, v Portugalsku, v Rumunsku, v Černé Hoře a v Srbsku je maximální ekvivalent 40 kreditů ECTS.

**Obr. 2.1: Minimální úroveň a délka trvání PVU pro práci v nižším sekundárním vzdělávání (ISCED 2) a minimální délka odborné přípravy (včetně praxe ve školách), podle centrálních předpisů, 2013/14**

**Minimální úroveň a celková délka trvání (v letech)**



**Minimální odborná příprava, včetně praxe ve školách (v ECTS)**



Zdroj: Eurydice.

ECTS	BE fr	BE de	BE nl	BG		CZ	DK	DE		EE	IE		EL	ES	FR	HR		IT	CY
Cesta	-	-	-	a	b	-	-	a	b	-	a	b	-	-	-	a	b	-	-
A	180	^ ^	180	240	:	300	240	:	:	300	240	240	240	300	300	300	360	360	288
B	90	^ ^	o	25	35	o	90	:	:	60	60	120	o	60	120	60	60	60	48
C	37	^ ^	o	10	25	o	o	:	:	15	24	60	o	o	:	o	o	19	20

ECTS	LV		LT		LU	HU		MT		NL		AT		PL		PT	RO		SI	
Cesta	a	b	a	b	-	a	b	a	b	a	b	a	b	a	b	-	a	b	a	b
A	240	240	240	300	:	300	330	240	240	240	300	180	300	300	300	300	210	210	300	300
B	o	o	60	60	:	100	70	88	60	o	o	36	o	25	25	39	30	30	60	60
C	39	39	30	30	:	50	30	32	20	o	o	4.8	o	:	:	o	5	5	15	15

ECTS	SK		FI		SE	UK (1)		UK-SCT		IS		LI	ME		MK	NO		RS	TR
Cesta	a	a	b	-	a	b	a	b	a	b	-	a	b	-	a	b	-	-	-
A	300	300	360	270	:	180	300	240	360	300	^ ^	240	240	240	240	240	240	300	240
B	o	60	60	90	:	o	60	o	60	120	^ ^	8	8	o	60	60	36	84	
C	o	o	o	30	:	:	30	30	o	o	^ ^	0	0	o	:	:	6	13	

A Celková doba trvání B Odborná příprava C Praxe ve školách ^  
^ Vzdělávání učitelů ve společnosti/v zemi neexistuje

Zdroj: Eurydice.

UK (1) = UK-ENG/WLS/NIR

### Vysvětlivka

**Souběžný model:** Teoretická a praktická odborná příprava probíhá ve stejnou dobu jako všeobecné vzdělávání. Pro účast na odborné přípravě v souladu s tímto modelem je vyžadováno vysvědčení o maturitní zkoušce a v některých případech také vysvědčení umožňující přístup k terciárnímu vzdělávání. Pro přijetí mohou být využívána i další výběrová řízení.

**Následný model:** Teoretická a praktická odborná příprava následuje po všeobecném vzdělávání. Studenti, kteří absolvovali vysokoškolské vzdělávání v konkrétním oboru, přecházejí v tomto modelu na odbornou přípravu v rámci samostatné etapy.

**Odborná příprava:** Poskytuje budoucím učitelům jak teoretické, tak praktické dovednosti potřebné pro výkon jejich povolání. Nezahrnuje akademické znalosti předmětů, které mají tito budoucí učitelé vyučovat. Odborná příprava zahrnuje kromě kurzů v oblasti psychologie a didaktiky a metodiky také praxi ve školách.

**Praxe ve školách:** Praxe (ať placená či nikoli) v reálném pracovním prostředí obvykle netrvá více než několik týdnů. Probíhá pod dozorem učitele, s pravidelným hodnocením učiteli ze vzdělávací instituce. Tato praxe je nedílnou součástí odborné pedagogické přípravy.

Údaje shromážděné na základě ISCED 2011 (viz Glosář).

Učitelé, kteří získají kvalifikaci v náhradních systémech odborné přípravy v případě nedostatku učitelů, nejsou v obrázku uvedeni.

### Poznámky k jednotlivým zemím

**Belgie (BE de):** V tomto společenství není organizováno žádné vzdělávání učitelů. Většina učitelů absolvoje odbornou přípravu ve Francouzském společenství Belgie. Minimálním požadavkem pro přijetí je bakalářský titul.

**Belgie (BE nl):** Podle předpisů musí 45 kreditů ECTS odpovídat „praktické složce“, která zahrnuje praxi ve školách a rovněž i praktická cvičení ve vzdělávací instituci, nezahrnuje ovšem odborné teoretické kurzy.

**Česká republika:** Instituce jsou autonomní, ovšem musí zajistit, aby odborná příprava tvořila nejméně 18–23 % z celkového přípravného vzdělávání učitelů, včetně 68 hodin výuky (přibližně 3 % PVU). Souběžně s nepedagogickým magisterským studiem nebo po jeho ukončení je třeba absolvovat odborné pedagogické studium o délce 189 hodin, které trvá jeden až dva roky.

**Německo:** PVU je rozděleno do dvou fází: první fáze souběžného modelu vzdělávání a druhá fáze praktické odborné přípravy učitelů (*Vorbereitungsdienst*), která může trvat od 12 do 24 měsíců, v závislosti na spolkové zemi. První sloupec na obrázku znázorňuje minimální celkovou dobu pro spolkové země s první státní zkouškou (*Erste Staatsprüfung*) na konci první fáze; druhý sloupec znázorňuje minimální celkovou dobu trvání pro spolkové země s magisterským titulem na konci první fáze. Během druhé fáze PVU zpravidla nelze získávat žádné kredity ECTS. Délka odborné přípravy a praxe ve školách závisí na příslušné spolkové zemi.

**Irsko:** Přibližně 70 % učitelů se kvalifikuje prostřednictvím následného modelu a 30 % prostřednictvím modelu souběžného.

**Španělsko:** Podle předpisů musí alespoň 16 kreditů ECTS odpovídat „praktické složce“, která zahrnuje praxi ve školách a rovněž závěrečnou magisterskou práci.

**Francie:** Pro většinu studentů, kteří získají kvalifikaci způsobem znázorněným na obrázku, je stanoven minimální počet týdnů následků ve škole (4–6 týdnů pro studenty, kteří absolvovali konkurzní zkoušku na konci 4. roku, 8–12 týdnů pro ostatní). Odpovídající počet kreditů ECTS je na uvážení instituce. Navíc studenti, kteří na konci 4. roku absolvovali zkoušku, mají v 5. roce 324 hodin výuky. Studenti s magisterským titulem v jiném předmětu a delší praxí (čtyři roky ve veřejném školství nebo pět let v soukromém školství) mohou být od části odborné přípravy osvobozeni. Tito učitelé tvoří 24 % nově kvalifikovaných učitelů.

**Chorvatsko:** Minimální délka praxe ve školách činí obvykle 20 hodin, ačkoli v této oblasti neexistuje žádné nařízení.

**Lotyšsko:** V rámci programu „Mise možná“ (*Iespējamā Misija*), který probíhá od února 2015, se absolventi s obecným bakalářským titulem v předmětu, který je relevantní pro školní vzdělávací program, mohou kvalifikovat jako učitelé, jestliže jako

učitelé pracují, a to za předpokladu, že absolvují 650 hodin odborného studia, které musí být dokončeno během prvních dvou let zaměstnání.

**Litva:** Studenti, kteří získali alespoň bakalářskou kvalifikaci, mohou začít vyučovat za předpokladu, že dokončí pedagogické studium (odpovídající 60 kreditům ECTS) nejpozději během prvních dvou let výuky. Existují také dva kratší programy na bakalářské úrovni, které vedou především k práci v preprimárním a primárním vzdělávání, v souběžném (o délce tří a půl roku) a následném modelu (4 roky). Délka odborné přípravy a praxe ve školách je stejná, odpovídá 60 kreditům ECTS v případě odborné přípravy a 30 kreditům ECTS v případě praxe.

**Lucembursko:** Budoucí učitelé obvykle získávají svůj magisterský titul v zahraničí a následně absolvují odbornou přípravu v Lucembursku. Odborná příprava trvá dva roky. Praxe ve školách tvoří 12 hodin za týden (celkově přibližně 432 hodin), ovšem neexistuje pro ni žádný ekvivalent ECTS.

**Nizozemsko:** Kvalifikace na bakalářské úrovni (2. stupeň) stačí pro výuku v nižším sekundárním vzdělávání. Absolventi magisterského studia (1. stupeň) mohou navíc vyučovat ve školách vyššího sekundárního vzdělávání. Jak 1. stupně, tak 2. stupně lze dosáhnout buď prostřednictvím následného, nebo souběžného modelu s totožnými rysy, pokud jde o minimální celkovou délku trvání, odbornou pedagogickou přípravu i praxi ve školách, jako mají modely znázorněné na obrázku. Doba trvání kurzů se může v praxi snížit až na jeden rok, podle předchozího vzdělání a dovedností studenta.

**Rakousko:** Učitelé, kteří získají kvalifikaci prostřednictvím následného modelu, mohou vyučovat na školách typu *Neue Mittelschule* a *Allgemeinbildende Höhere Schule*. Učitelé, kteří získají kvalifikaci prostřednictvím souběžného modelu, mohou vyučovat na školách typu *Neue Mittelschule* a *Hauptschule*.

**Polsko:** Praxe ve školách představují 150 hodin o délce 45 minut v případě obou modelů, ovšem neexistuje pro ně žádný ekvivalent ECTS.

**Slovinsko:** Studenti mohou zvolit buď odborný program, zatímco se připravují na magisterský titul (následná cesta na obrázku), nebo doplňující program po získání tohoto titulu. V druhém případě je délka trvání jeden rok, ovšem délky odborné přípravy a stáží ve školách jsou pro obě možnosti stejné.

**Slovensko:** Studenti mohou studovat doplňující pedagogické studium (*Doplňujúce pedagogické štúdium*) o délce 200 hodin (obvykle dva roky) buď souběžně, nebo po ukončení nepedagogického magisterského studia. Praxe ve školách představují minimálně 40 hodin, ovšem neexistuje pro ně žádný ekvivalent ECTS.

**Švédsko:** Studentům se 180 kreditů ECTS v minimálně dvou předmětech, které jsou relevantní pro školní vzdělávací program (nejméně 90 kreditů ECTS za každý z nich) mohou být tyto kredity uznány, pokud se zaváží k PVU (90 ECTS). Celkový počet ECTS za tuto dráhu je také 270 ECTS.

**Spojené království (ENG/WLS/NIR):** V případě následného modelu délka postgraduálního studia v oboru vzdělávání (*Postgraduate Certificate in Education, PGCE*), která obvykle odpovídá ročnímu programu, není v rámci ECTS k dispozici. U obou modelů představují praxe ve školách minimálně 120 dní bez ekvivalentu ECTS. Souběžný program připravuje studenty především pro práci v preprimárním a primárním vzdělávání. V Anglii se přibližně 53 % učitelů kvalifikuje prostřednictvím následného modelu a 16 % prostřednictvím modelu souběžného.

**Spojené království (SCT):** Praxe ve školách trvají minimálně 18 týdnů, což odpovídá 30 kreditům ECTS.

**Lichtenštejnsko:** V zemi není organizováno žádné vzdělávání učitelů. Většina učitelů se vzdělává v Rakousku nebo ve Švýcarsku. Minimálním požadavkem pro přijetí učitele je magisterský titul.

**Norsko:** Praxe ve školách trvají 800 hodin v souběžném modelu a 480 hodin v následném modelu, ovšem neexistuje pro ně žádný ekvivalent ECTS.

**Srbsko:** Speciálně pro vzdělávání učitelů není organizován žádný program (ani v souběžném, ani v následném modelu), univerzity však nabízejí konkrétní předměty, které souvisejí se vzděláváním učitelů. Aby se student mohl stát učitelem, musí získat alespoň 30 kreditů ECTS v oborech psychologie, pedagogiky a metodiky výuky a alespoň 6 ECTS za praxi ve školách.

V devíti zemích je minimální podíl odborné pedagogické přípravy záležitostí ponechanou na samotných vzdělávacích institucích. To obvykle platí pro souběžné modely PVU, jako je tomu v Belgii (Vlámské společenství), v České republice, v Řecku, na Slovensku, ve Spojeném království a v Bývalé jugoslávské republice Makedonii. V Lotyšsku a v Nizozemsku určují minimální délku odborné přípravy jak v souběžném, tak v následném modelu samotné instituce poskytující PVU. V Rakousku je tomu tak pouze v následném modelu nabízeném univerzitami.

Praxe ve školách jsou součástí odborné přípravy. V průměru je centrálními předpisy stanovený minimální počet kreditů ECTS 25. V Bulharsku (souběžný model), v Estonsku, v Rakousku (souběžný model), v Rumunsku, ve Slovinsku, v Srbsku a v Turecku činí počet kreditů ECTS 15 nebo i méně. V Černé Hoře praxe ve školách neexistují.

Instituce mají větší svobodu pro rozdělování času mezi jednotlivé činnosti v rámci odborné přípravy včetně praxe ve školách. Praxe ve školách řídí samy instituce PVU ve 13 vzdělávacích systémech, a to v Belgii (Vlámské společenství), v České republice, v Dánsku, v Řecku, ve Španělsku, v Chorvatsku, v Nizozemsku, v Rakousku (v následném modelu), v Portugalsku, na Slovensku (v souběžném modelu), ve Finsku, na Islandu a v Bývalé jugoslávské republice Makedonii.

Ve dvou vzdělávacích systémech Spojeného království je propojení s praxemi ve školách jádrem odborné přípravy a posluchači tak mohou pracovat na své odborné učitelské kvalifikaci.

Ve **Spojeném království (Anglie)** vláda usiluje o zvýšení počtu míst pro přípravu učitelů řízených přímo školami, jak je uvedeno v konzultačním dokumentu z roku 2011 „*Training our next generation of outstanding teachers*“ (Příprava naší příští generace vynikajících učitelů) <sup>(10)</sup> a v jeho následném realizačním plánu <sup>(11)</sup>. Školy přebírají větší odpovědnost za odbornou pedagogickou přípravu učitelů. Často jsou propojovány do sítí a mohou být akreditovány jako poskytovatelé přípravného vzdělávání učitelů a nabízet programy přípravného vzdělávání učitelů ve školách (*school-centred initial teacher training, SCITT*). Tyto programy poskytují praktickou odbornou přípravu vedenou zkušenými praktikujícími učiteli na jejich vlastní škole nebo na škole v rámci sítě. Programy *School Direct (Skola přímo)* jsou dalším příkladem vzdělávacích programů provozovaných školami nebo skupinami škol. Školy vybírají uchazeče a akreditované poskytovatele PVU pro realizaci této přípravy a očekává se, že účastníci po úspěšném dokončení programu zaměstnají jako kvalifikované učitele. Všechny tyto programy obvykle trvají jeden rok a vedou k postavení *Qualified Teacher* (kvalifikovaný učitel). Kandidáti musí mít odpovídající první diplom nebo jeho ekvivalent v příslušném předmětu. Většina těchto programů vede po úspěšném dokončení k udělení certifikátu (*Postgraduate Certificate in Education, PGCE*).

Ve **Spojeném království (Wales)** nabízí *Graduate Teacher Programme* omezený počet míst pro posluchače (30 míst pro výuku v primárním a v sekundárním vzdělávání v roce 2015/16), kteří musí být zaměstnáni ve škole, jež je musí odborně podporovat a odměňovat jako nekvalifikované učitele, zatímco studují a částečně vyučují. Tento program, který řídí tři velšská regionální střediska pro PVU, obvykle trvá maximálně jeden školní rok. Uchazeči musí mít první diplom nebo jeho ekvivalent v příslušném předmětu.

V několika zemích existují také cesty určené speciálně pro zájemce, kteří chtějí změnit své dosavadní povolání a stát se učiteli:

V **Dánsku** umožňuje program „Zasloužilý učitel“ (*Meritlærer*) osobám starším 25 let s nepedagogickým vzděláním, aby se stali učiteli poté, co úspěšně dokončí studium modulů navazujících na jejich dosavadní vzdělání a pracovní zkušenosti. Tato příprava odpovídá 150 kreditům ECTS získaným v rámci dálkového studia po dobu tří let.

Ve **Spojeném království (Anglie)** existuje verze programu *School Direct*, kdy je vyplácen plat, a která se přímo zaměřuje na osoby s nejméně třemi lety praxe. V průběhu studia posluchači pobírají plat jako nekvalifikovaní učitelé a vyučují zkrácený počet hodin.

Od roku 2000 byly v několika zemích zavedeny reformy s cílem přizpůsobit systém vysokého školství strukturu bakalářského/magisterského vzdělávání zakotvené v Boloňském procesu. **Minimální celková délka** PVU se zvýšila z tří na pět let v **Polsku** (2012/13) a ze čtyř na pět let v **Estonsku** (2001/02), ve **Francii** (2010/11), v **Chorvatsku** (v souběžném modelu v roce 2008/09), ve **Slovensku** (2007/08), na **Islandu** (v souběžném modelu v roce 2011/12) a v **Srbsku** (2012/13). V **Rakousku** byla minimální celková délka PVU v rámci následného modelu prodloužena o šest měsíců (ze čtyř a půl roku na pět let) v roce 2012/13 a v **Černé Hoře** o dva roky (z dvou let na čtyři roky) v roce 2002/03. Ve **Španělsku** byla od roku 2009/10 minimální doba trvání PVU upravena na pět let, jelikož v menšině vysokých škol byla do té doby čtyři roky. V **Maďarsku** byla minimální doba trvání souběžného modelu PVU, který dříve závisel na poskytovateli (čtyři roky na vyšších odborných školách a pět let na univerzitách), nastavena v roce 2013/14 na standardních pět let a v roce 2009/10 byl zaveden následný model. Ten je v současné době postupně ukončován (rok 2016/17 bude posledním rokem, kdy bude možné nastoupit do odborného programu o délce dvou a půl let).

V **Itálii** byla v 2011/12 zkrácena minimální celková délka PVU ze sedmi let na šest, v důsledku čehož došlo ke zkrácení odborné přípravy ze dvou na jeden rok a snížení počtu kreditů ECTS za praxi ve školách z 30 na 19. Od roku 2014/15 se následná cesta v **Irsku** povýšila na magisterské vzdělávání, kdy získání magisterského titulu vyžaduje nejméně pět let studia (300 kreditů ECTS) a delší minimální dobu na odbornou přípravu (nárůst z 60 na 108 kreditů ECTS) i praxe ve školách (nárůst z 24 na 48 kreditů ECTS). Od roku 2016/17 bude v **Rakousku** existovat jedna následná cesta na magisterské úrovni, která bude nabízet přístup ke všem typům nižšího sekundárního vzdělávání. Její minimální celková doba trvání bude pět a půl roku (ekvivalent 330 kreditů ECTS), nejméně 60 kreditů ECTS přitom musí připadat na odbornou přípravu.

Podíl **odborné přípravy**, který dříve stanovovaly příslušné instituce, byl upraven ve **Španělsku** (2009/10), ve **Francii** (2013/14), v **Lotyšsku** (2010/11) a v **Srbsku** (2012/13). **Dánsko** v roce 2013/14 zvýšilo minimální délku odborné přípravy z 80 na 90 kreditů ECTS. **Turecko** tak učinilo v roce 2007/08.

---

<sup>(10)</sup> Viz [https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment\\_data/file/175363/DFE-00054-2011.pdf](https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/175363/DFE-00054-2011.pdf) [Poslední přístup 15. června 2015].

<sup>(11)</sup> Viz [https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment\\_data/file/175363/DFE-00083-2011.pdf](https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/175363/DFE-00083-2011.pdf) [Poslední přístup 15. června 2015].

Podíl **praxe ve školách** byl také upraven, a to v **Belgii** (Vlámské společenství v roce 2007/08), ve **Španělsku** (2009/10) a v **Litvě** (2010/11). **Maďarsko** kromě toho zvýšilo minimální délku trvání praxe ve školách z 30 na 50 kreditů ECTS v roce 2013/14 (souběžný model), **Irsko** ji od roku 2013/14 zvýšilo z 15 na 24 týdnů (souběžný model) a v roce 2007/08 tak učinilo i **Turecko**. Ve **Slovinsku** zavedla reforma v roce 2008/09 přísnější rámec pro minimální délku praxe ve školách. Před reformou předpisy stanovovaly pouze povinnost nabídnout studentům příležitost sledovat výuku a vyučovat, bez stanovené minimální délky trvání, a poskytnout jim souvislou dvoutýdenní praxi ve škole. Naproti tomu v **Lotyšsku** se minimální počet kreditů za praxi ve školách v roce 2014/15 snížil (z ekvivalentu 39 na 30 kreditů ECTS).

### Nejvyšší kvalifikační stupně učitelů

Šetření TALIS 2013 dokládá kvalifikační stupně učitelů dosahované buď v programech PVU, nebo jinými způsoby (viz tabulka 2.1 v Příloze) <sup>(12)</sup>. Podle údajů shromážděných prostřednictvím tohoto šetření 92,5 % učitelů v EU tvrdí, že jejich kvalifikace je nejméně na úrovni prvního stupně akademického terciárního studia (úroveň ISCED 5A, která více či méně odpovídá bakalářskému vzdělání (ISCED 6) podle klasifikace z roku 2011). Pouze 5,4 % uvádí, že jejich nejvyšší dosaženou kvalifikací je prakticky orientovaná terciární úroveň (ISCED 5B) a 2 % uvádí, že se jedná o nižší než terciární úroveň. Minimální úroveň vzdělání pro práci učitele ve veřejném sektoru (viz obrázek 2.1) platí obecně pro odpovědi učitelů na dotazy v šetření TALIS 2013, včetně těch, kteří pracují v soukromém sektoru.

Podíl učitelů s kvalifikací na nižší než terciární úrovni je nejvyšší na Islandu (10 %). 45,2 % z nich je přitom ve věku nejméně 60 let. Většinou jde tedy o starší učitele, kteří zcela jistě zahájili učitelské povolání ještě předtím, než byla kvalifikace získávána v přípravném vzdělávání učitelů zvýšena na terciární úroveň. Přestože celkový podíl učitelů s kvalifikací na úrovni nižšího než terciárního vzdělání je velmi malý, dosahuje nicméně kolem 10 % v případě učitelů ve věku pod 30 let v České republice, v Dánsku, v Estonsku a ve Švédsku. To může odrážet skutečný nedostatek učitelů nebo tu skutečnost, že někteří studenti již pracují jako učitelé, přestože dosud studují (nebo obojí).

Nejvyšší kvalifikace učitelů obvykle odpovídá minimální úrovni dosažené absolventy PVU. V některých případech může být vyšší. Skutečnost, že odpovídá alespoň minimální úrovni PVU neznamená, že učitelé dokončili program PVU. V době nedostatku učitelů mohou být lidé přijímáni do učitelské profese s odpovídající úrovní kvalifikace získané prostřednictvím jiného typu programu. To může být škodlivé pro kvalitu vzdělávání, neboť těmto učitelům mohou chybět obvykle požadované odborné dovednosti. Proto je vhodné zvážit podíl učitelů, kteří skutečně dokončili PVU bez ohledu na úroveň jejich kvalifikace.

<sup>(12)</sup> Údaje ze šetření TALIS byly shromážděny v souladu s Mezinárodní normou pro klasifikaci vzdělávání z roku 1997 (ISCED 1997), přičemž úroveň kvalifikace uváděné na obr. 2.1 vycházejí z klasifikace ISCED 2011 (další informace o obou typech klasifikace jsou uvedeny v glosáři). To může mít význam zejména v případě určitých prakticky orientovaných programů terciární úrovně, které byly jako takové uvažovány v ISCED 1997 (ISCED 5B), ale v klasifikaci ISCED 2011 jsou klasifikovány jako bakalářské stupně vzdělání (ISCED 6), někdy bez jakékoli změny v obsahu nebo délce příslušného studia. Příkladem může být Vlámské společenství Belgie, kde je od roku 2004/05 kvalifikace PVU na úrovni bakalářského studia a kde 85,4 % učitelů v šetření TALIS 2013 uvádí, že získali kvalifikaci v prakticky orientovaném terciárním vzdělávání (na úrovni ISCED 5B), která podle klasifikace ISCED 2011 odpovídá bakalářské úrovni (ISCED 6).

## 2.1.2. Absolvování přípravného vzdělávání učitelů

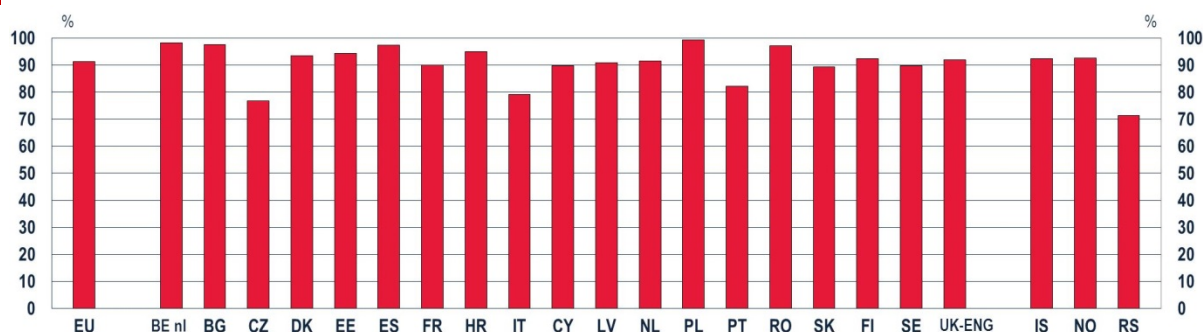
Tato část pojednává o všech učitelích v Evropě, kteří byli dotazováni v rámci šetření TALIS 2013, ať již pracují ve veřejném sektoru, v soukromých dotovaných školách nebo v nezávislých soukromých školách. Jak znázorňuje obrázek 2.2, program přípravného vzdělávání v EU dokončilo 91,2 % všech učitelů. Tento vysoký celkový podíl skrývá velké rozdíly mezi jednotlivými zeměmi, které se pohybují v rozpětí od 99,4 % v Polsku až po 71,4 % v Srbsku. Tři země jsou jasně pod průměrem Evropské unie, a sice Česká republika, Itálie a Srbsko.

V **České republice** zákon 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících umožňoval výuku i nequalifikovaným učitelům, za předpokladu, že dokončí PVU nejpozději do 31. prosince 2014. Učitelé, kteří k 1. lednu 2015 dosáhli věku alespoň 50 let, jsou prozatím od této povinnosti osvobozeni.

Z důvodu nedostatku učitelů v **Itálii** v 70. a 80. letech 20. století mohli být jako učitelé přijímáni lidé jen s kvalifikací v příslušném předmětu.

V **Srbsku** přilákalo učitelství profese v 90. letech méně studentů a pedagogické studijní programy musely být uzavřeny. Učitelství kvalifikace byla přiznána absolventům nepedagogických studijních programů.

**Obr. 2.2: Podíl učitelů v nižším sekundárním vzdělávání (ISCED 2), kteří absolvovali PVU, 2013**



Zdroj: Eurydice, na základě údajů TALIS 2013 (viz tabulka 2.2 v Příloze).

### Poznámky k jednotlivým zemím

**Kypr:** Podíl učitelů, kteří dokončili program PVU, je podstatně vyšší – 96,9 % (0,51) – mezi těmi, kteří pracují ve veřejném sektoru.

### Absolvování přípravného vzdělávání učitelů podle věku

Vzhledem k tomu, že většinu účastníků programu PVU tvoří mladí lidé, je sledování podílu učitelů, kteří program dokončili, s ohledem na jejich současnou věkovou skupinu (viz tabulka 2.3 v Příloze), možným způsobem, jak zjistit vývojové trendy.

V Evropské unii se podíly učitelů (podle věkových skupin), kteří absolvovali PVU, změnilly v průběhu doby jen málo. Avšak země jako celek odrážejí dva hlavní trendy.

Za prvé, většina vzdělávacích systémů dodržuje stejný vzorec jako průměr EU, s poměrně stabilními podíly učitelů (podle věkových skupin), kteří absolvovali PVU. Je tomu tak v případě Vlámského společenství Belgie, Bulharska, České republiky, Dánska, Španělska, Francie, Chorvatska, Nizozemska, Polska, Rumunska, Slovenska, Finska, Švédsko, Spojeného království (Anglie), Islandu a Norska.

Ve druhé skupině zemí jsou podíly učitelů mezi osobami mladšími 30 let, kteří dokončili PVU, obvykle nižší než v jiných věkových skupinách. To platí pro Estonsko, Lotyšsko a ještě více pro Srbsko. Nižší podíl učitelů s dokončeným PVU v této druhé skupině zemí je důvodem k obavám zejména proto, že mají obecně tendenci vykazovat nižší míry dokončení PVU (viz obrázek 2.2).



Na tyto trendy je však třeba nahlížet opatrně kvůli menšímu počtu učitelů ve věku do 30 let zastoupenému ve vzorku šetření TALIS 2013. V Itálii, na Kypru a v Portugalsku jsou směrodatné odchylky u učitelů ve věku do 30 let dokonce příliš vysoké na to, aby bylo možné vyvozovat jakékoli závěry.

### Absolvování přípravného vzdělávání učitelů podle vyučovaného předmětu

V poměru učitelů, kteří absolvovali PVU, neexistují žádné velké rozdíly podle vyučovaného předmětu (viz tabulka 2.4 v Příloze). Nicméně učitelé, kteří původně absolvovali PVU zaměřené na určité předměty, mohou nyní vyučovat jiné předměty, pro něž dříve kvalifikaci neměli <sup>(13)</sup>.

#### 2.1.3. Zařazení obsahu výuky, teorie a praxe

Přípravné vzdělávání učitelů lze organizovat různými způsoby. V některých zemích mohou začínající učitelé s prvním stupněm vzdělání v určitém oboru přejít k druhé fázi věnované odborné pedagogické přípravě („následný model“, popsáný již v části 2.1.1). V jiných zemích PVU zahrnuje jak teoretickou přípravu (vyučovací předmět), tak odbornou pedagogickou přípravu („souběžný model“ popsáný v části 2.1.1). Nezávisle na tom, který model je využíván, je velmi důležité zařadit do PVU některé klíčové složky umožňující, aby byli učitelé dokonale připraveni na svou budoucí práci. V šetření TALIS 2013 jsou uvažovány tři následující složky:

**Obsah:** je nezbytné, aby budoucí učitelé měli dostatečné akademické znalosti o předmětu(ech), který(é) budou vyučovat.

**Teorie vyučování (pedagogika):** začínající učitelé musí být *teoreticky* připraveni vyučovat svůj předmět, podporovat žáky v učení a vést hodiny.

**Praxe:** pro začínající učitele je důležité, aby co nejdříve získali konkrétní zkušenosti v reálných třídách. Musí se naučit, jak řešit skutečné problémy související s výukou a vedením třídy v celé řadě situací. Praktické zkušenosti mohou zahrnovat následky ve třídě i samostatnou nebo sdílenou odpovědnost za vedení některých hodin pod dozorem zkušeného učitele.

Údaje v této části se týkají všech evropských učitelů, ať již pracují ve veřejném sektoru, v soukromých dotovaných školách nebo v nezávislých soukromých školách.

### Absolvování přípravného vzdělávání učitelů se všemi třemi složkami

Obrázek 2.3 ukazuje, že podíl všech učitelů, kteří absolvovali PVU a uvedli, že zahrnovalo všechny tři výše uvedené složky (obsah výuky, teorii i praxi), je v téměř třech čtvrtinách zkoumaných vzdělávacích systémů Evropě nad průměrem EU ve výši 80 %.

<sup>(13)</sup> Další informace o těchto možných neshodách mezi původně studovanými předměty a předměty vyučovanými jsou uvedeny v OECD (2014), s. 43–45.

**Obr. 2.3: Podíl učitelů v nižším sekundárním vzdělávání (ISCED 2), kteří absolvovali program PVU, jenž zahrnoval obsah, teorii i praxi, 2013**

Zdroj: Eurydice, na základě údajů TALIS 2013 (viz tabulka 2.5 v Příloze).

Ve čtyřech zemích je podíl pod průměrem EU, a to na úrovni přibližně 75 % v Srbsku a ve Francii a na úrovni pouhých 63,2 % ve Španělsku, v Itálii pak 53,3 %. Jak již bylo uvedeno, ještě více znepokojivá je situace v Itálii a Srbsku, kde tento faktor existuje v kombinaci s nižším podílem učitelů, kteří uvedli, že absolvovali PVU (viz obrázek 2.2).

### Absolvování přípravného vzdělávání učitelů se všemi třemi složkami podle věkových skupin

Podíl učitelů (podle věkových skupin), kteří uvedli, že absolvovali program PVU, jenž zahrnoval všechny tři výše uvedené složky (viz tabulka 2.6 v Příloze), je ukazatelem vývojových trendů.

Podíl učitelů, kteří uvedli, že jejich PVU zahrnovalo obsah, teorii i praxi výuky, je kolem 90 % u všech věkových skupin v Belgii (Vlámské společenství), v Bulharsku, v Dánsku, v Estonsku, v Rumunsku, ve Finsku, ve Spojeném království (Anglie) a v Norsku. Poukazuje to na dlouhou tradici propojování obsahu výuky, teorie a praxe v PVU v těchto zemích.

Ve většině evropských zemí je trend pozitivní. Je pravděpodobnější, že PVU zahrnující všechny tři složky absolvovali mladší učitelé spíše než jejich starší kolegové. Tento trend je zvláště zřetelný ve Francii a v Itálii.

Pouze ve Španělsku, kde teprve nedávné nařízení (zavedené v roce 2009/10) stanoví začlenění všech tří složek do PVU, zůstal tento podíl trvale pod 70 %.

### Absolvování přípravného vzdělávání učitelů se všemi třemi složkami podle vyučovaného předmětu

Zdá se, že typ vyučovaného předmětu nemá žádný vliv na podíl učitelů, kteří uvedli, že absolvovali PVU zahrnující obsah, teorii i praxi výuky. Podíly u pěti hlavních vyučovacích oborů (viz tabulka 2.7 v Příloze) celkem přesně odpovídají celkovému podílu (viz obrázek 2.3).

#### 2.1.4. Pocit připravenosti na výuku

Dosud byly hodnoceny dva různé aspekty PVU, a to jeho absolvování a zařazení obsahu, teorie a praxe výuky do programů PVU. Obrázek 2.4 se nyní zaměřuje na to, jak dalece se učitelé, kteří absolvovali PVU, cítí být na základě obsahu, teorie a praxe výuky připraveni na práci v porovnání s těmi učiteli, kteří PVU neabsolvovali. Je však třeba poznamenat, že respondenti, kteří se zúčastnili šetření, mají s výukou různé úrovně zkušeností. Někteří z nich jsou v profesi učitele nováčky, zatímco jiní vyučují již mnoho let. Může to ovlivnit závěry uvedené na obrázku, neboť pocit připravenosti, který noví učitelé mají, je s mnohem větší pravděpodobností ovlivněn kvalitou jejich programu PVU (za

předpokladu, že program PVU dokončili), než je tomu u zkušených pedagogů, kteří mohou brát v úvahu nejen své zkušenosti, ale také své další vzdělávání (viz kapitola 3).

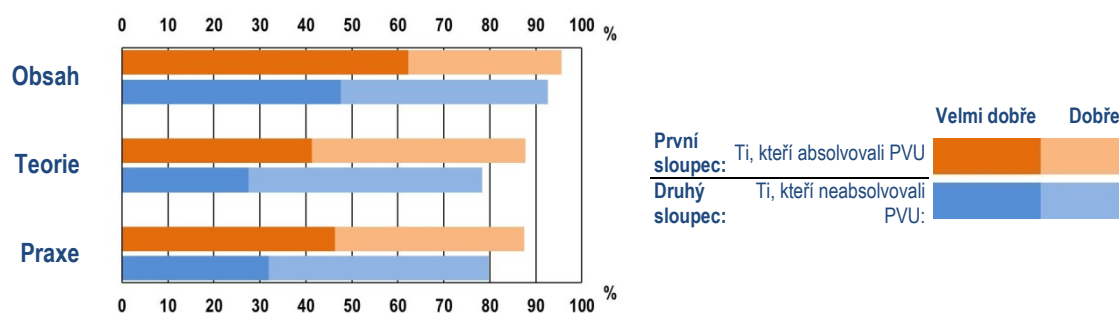
Pocit připravenosti je také „relativním“ ukazatelem, který může zahrnovat kulturní a jiné formy zkreslení. Například učitelé v některých zemích se mohou více či méně zdráhat říci, že jsou dobře připraveni, než v jiných zemích.

S náležitým ohledem na tyto výhrady je zaměření na subjektivní hodnocení připravenosti užitečné v tom, že nabízí tvůrcům politik informace o možných nedostatcích v PVU, které je potřeba důkladněji analyzovat a v případě potřeby napravit.

Údaje na tomto obrázku se týkají všech učitelů, ať již pracují ve veřejném sektoru, v soukromých dotovaných školách nebo v nezávislých soukromých školách.

Na svou práci se v rámci Evropské unie cítí velmi dobře připraveno více učitelů, pokud absolvovali program PVU, než když tento program neabsolvovali. Srovnávací podíly pro každou ze tří složek jsou 62,3 % v porovnání s 47,6 % (obsah), 41,4 % namísto 27,5 % (teorie) a 46,4 % oproti 31,9 % (praxe). Proto se zdá být nezbytné poskytnout všem učitelům možnost takový program absolvovat.

**Obr. 2.4: Pocit připravenosti učitelů v nižším sekundárním vzdělávání (ISCED 2) na práci na základě obsahu, teorie a praxe výuky, podle toho, zda absolvovali či neabsolvovali program PVU, na úrovni EU, 2013**



Zdroj: Eurydice, na základě údajů šetření TALIS 2013 (viz tabulka 2.8 v Příloze, která zahrnuje údaje podle jednotlivých zemí).

Kromě toho 95,5 % učitelů, kteří absolvovali PVU, se cítí dobře nebo velmi dobře připraveno na obsah předmětu, jež mají vyučovat, 87,8 % na uchopení teoretických aspektů výuky a 87,5 % na řízení výuky v praxi. To naznačuje, že PVU je třeba posílit především v oblasti teorie a praxe výuky. Zdá se, že lepší zvládnutí obsahu výuky má nižší prioritu.

Podíl učitelů v České republice, v Estonsku, ve Francii, v Rumunsku, na Slovensku, na Islandu a v Srbsku, kteří se po absolvování PVU cítí velmi dobře připraveni na **obsah** předmětu, jež mají vyučovat, je výrazně vyšší než v případě těch, kteří PVU neabsolvovali. Obzvláště vysoký rozdíl je v Rumunsku.

V téměř dvou třetinách sledovaných zemí je podíl učitelů, kteří se podle svého názoru cítí velmi dobře připraveni v oblasti **teorie** výuky, výrazně vyšší u těch, kteří absolvovali PVU, než u těch, kteří ho neabsolvovali. Rozdíl v pocitu připravenosti je zvláště vysoký v Estonsku, v Polsku a na Slovensku. Významný, byť ne tak výrazně, je také v Belgii (Vlámské společenství), v Bulharsku, v České republice, v Chorvatsku, v Itálii, na Kypru, v Lotyšsku, v Rumunsku, ve Finsku, ve Švédsku a na Islandu.

A konečně, v polovině sledovaných evropských vzdělávacích systémů je podíl učitelů, kteří se podle svého názoru cítí velmi dobře připraveni na **praktické stránky** výuky, také výrazně vyšší u těch, kteří

absolvovali PVU, než u těch, kteří ho neabsolvovali. Rozdíl v pocitu připravenosti je zvláště vysoký v Rumunsku a na Islandu. V relativně menší míře je významný v České republice, v Estonsku, v Chorvatsku, v Itálii, na Kypru, v Portugalsku, na Slovensku, ve Finsku a v Norsku.

Stojí za zmínku, že ve Francii a ve Finsku se cítí velmi dobře nebo dobře připraveny na svou práci nižší podíly učitelů, kteří dokončili PVU, než v jiných zemích, zejména co se týče teorie a praxe výuky. I to je zjištění, které by tvůrci národních politik měli brát v úvahu.

Z výše uvedených informací je zřejmé, že absolvování PVU má vliv na to, jak dalece se učitelé cítí připraveni na svou práci, zejména pokud jde o teorii a praxi výuky. Tyto dvě složky programů musí být kvalitativně posíleny v zájmu co možná nejefektivnější přípravy budoucích učitelů na jejich povolání.

OECD rovněž analyzovala vliv zahrnutí složek obsahu, teorie a praxe výuky do PVU pro všechny nebo jen některé vyučované předměty. Její zpráva uvádí, že „vzestupný trend připravenosti je ještě silnější, pokud učitelé získají toto formální vzdělání pro *všechny* předměty, které vyučují (nikoli pouze pro *některé* předměty, které vyučují)“ (OECD 2014, s. 37).

## 2.2. Přejít k učitelské profesi

Jak je uvedeno v příručce Evropské komise pro tvůrce politik na téma uvádění do profese učitele, „existuje široký shodný názor, že na přerod v učitele by se mělo pohlížet jako na postupný proces, jehož nedílnou součástí je přípravné vzdělávání, fáze uvádění do praxe a další vzdělávání. Okamžik, kdy nově kvalifikovaní učitelé přecházejí ze vzdělávání do pracovního života, je vnímán jako rozhodující pro jejich oddanost tomuto povolání a pro další odborné zdokonalování a také pro snižování počtu učitelů, kteří svou profesi opouštějí“<sup>(14)</sup>.

### 2.2.1. Fáze uvádění do praxe

Vzhledem k tomu, že tato část se zaměřuje na přechod k profesi učitele, je její rozsah omezen výhradně na uvádění nově kvalifikovaných učitelů do praxe<sup>(15)</sup>.

#### Centrálně upravené uvádění do praxe

Podle předpisů ve veřejném sektoru je fáze uvádění do praxe obecně vnímána jako strukturovaný podpůrný program pro nově kvalifikované učitele. Během uvádění do praxe vykonávají tito učitelé všechny nebo mnohé úkoly, které přísluší zkušeným učitelům, a jsou za svou práci odměňováni. Uvádění do praxe má významnou formativní a podpůrnou složku, neboť učitelům se v rámci strukturované fáze dostává doplňujícího školení, individuální pomoci a poradenství. Toto období trvá nejméně několik měsíců. Fáze uvádění do praxe, jak jsou zde chápány, by neměly být zaměřovány s krátkodobými úvodními programy, které se týkají práce a organizace konkrétní školy. Taková opatření jsou krátkodobá (od několika dnů po několik týdnů) a obvykle je zajišťují jednotlivé školy pro všechny nové učitele (ať zkušené či nezkušené).

V téměř dvou třetinách zemí mají nově kvalifikovaní učitelé přístup ke strukturovanému programu uvádění do praxe, který má mnoho různých organizačních modelů. Jak je znázorněno na obrázku 2.5, uvádění do praxe bývá obvykle povinné, s výjimkou Estonska, Slovinska a Spojeného království

---

<sup>(14)</sup> Pracovní dokument útvarů Evropské komise SEC (2010) 538 final. *Developing coherent and system-wide Induction Programmes for beginning Teachers. A Handbook for policymakers*, s. 9. Dokument je k dispozici online na adrese: [http://ec.europa.eu/education/policy/school/doc/handbook0410\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/policy/school/doc/handbook0410_en.pdf) [Poslední přístup dne 15. června 2015].

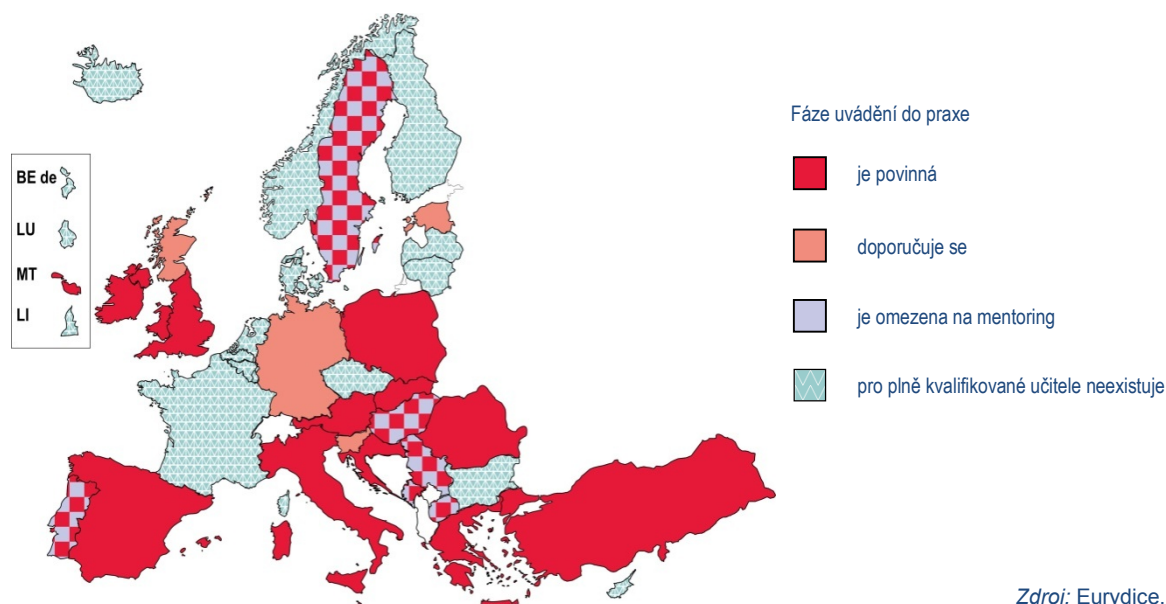
<sup>(15)</sup> OECD zkoumá dostupnost programů uvádění do praxe, které jsou definovány širěji, aby zahrnovaly jak učitele, kteří jsou nováčky ve své profesi, tak učitele, kteří jsou noví na konkrétní škole (OECD 2014, s. 88–93).

(Skotska), kde je jen doporučované. V Německu rozhodují o organizaci uvádění do praxe a s ním spojenými aktivitami jednotlivé spolkové země.

V některých zemích je uvádění do praxe omezeno na mentoring. Je tomu tak v Maďarsku, v Portugalsku, v Černé Hoře, v Bývalé jugoslávské republice Makedonii a v Srbsku. Ve Švédsku jsou aktivity související s uváděním do praxe organizovány na místní úrovni nebo na úrovni školy a povinný je pouze mentoring.

Uvádění do praxe obvykle končí hodnocením, které může potvrdit přijetí adeptů jako učitelů, nebo jim umožnit se jako učitelé zaregistrovat. V Polsku jsou noví učitelé během fáze uvádění do praxe již plně zaměstnání v rámci takzvaného „prvního stádia“ jejich pracovního postavení, takže toto hodnocení vede ke „druhému stádiu“.

**Obr. 2.5: Postavení fáze uvádění do praxe pro plně kvalifikované nové učitele v nižším sekundárním vzdělávání (ISCED 2), podle centrálních předpisů, 2013/14**



	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	HR	IT
Doba trvání	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	1–3 roky	1 rok	1 rok	4 měsíce	3 měsíce –1 rok	⊗	1 rok	1 rok
	CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI
Doba trvání	⊗	⊗	⊗	⊗	2 roky	2 roky	⊗	1 rok	1 rok	1 rok	1 rok	1 rok	1 rok	⊗
	SE	UK ENG	UK-WLS	UK-NIR	UK-SCT	IS	LI	ME	MK	NO	RS	TR		
Doba trvání	1 rok	1 rok	1 rok	1 rok	1 rok	⊗	⊗	1 rok	1 rok	⊗	1 rok	1 rok		

⊗ Centrální předpisy pro nové plně kvalifikované učitele neexistují.

Zdroj: Eurydice.

### Vysvětlivka

**Uvádění do praxe** je fáze strukturované podpory poskytované novým plně kvalifikovaným učitelům. Uvádění do praxe jako součást odborné přípravy během formálního PVU se nebere v úvahu, a to ani v případě, že je během ní poskytována odměna. Během uvádění do praxe vykonávají noví učitelé všechny nebo mnohé úkoly, které přísluší zkušeným učitelům, a jsou za svou práci odměňováni. Za normálních okolností uvádění do praxe zahrnuje odbornou přípravu a hodnocení. Novým učitelům bývá přidělen mentor, který jim v rámci strukturovaného systému poskytuje osobní, společenskou a odbornou podporu. Tato fáze trvá nejméně několik měsíců a může probíhat během zkušební doby.

Délka trvání v letech odpovídá školním rokům.

### Poznámky k jednotlivým zemím

**Německo:** Ukazatel odpovídá situaci v sedmi spolkových zemích, kde fáze uvádění do praxe trvá jeden až tři roky. Fáze uvádění do praxe je povinná v Braniborsku (jeden rok) a Hamburku (jeden povinný rok plus jeden volitelný), ovšem v sedmi

zbývajících spolkových zemích neexistuje.

**Španělsko:** Obsah a doba trvání fáze uvádění do praxe se v jednotlivých autonomních spolkových zemích liší.

**Francie a Lucembursko:** Fáze uvádění do praxe je organizována po absolvování konkurzní zkoušky za účelem náboru, ovšem před úplnou kvalifikací učitele.

**Nizozemsko:** Z důvodu deregulace jsou za poskytování tohoto druhu podpory odpovědné školy.

**Slovinsko:** Fáze uvádění do praxe se vztahuje pouze na posluchače přijímané ministerstvem. Pro kvalifikované kandidáty přijímané přímo školami k obsazení volných pracovních míst je po dobu pouhých dvou měsíců k dispozici mentoring, který je má připravit na odbornou zkoušku.

**Švédsko:** S účinností od roku 2014/15 již fáze uvádění do praxe nefunguje jako zkušební doba, ačkoli školy mají stále povinnost ji nabízet.

**Spojené království (SCT):** Nárok na fázi uvádění do praxe mají obvykle pouze studenti s kvalifikací učitele, kteří absolvovali studium na skotské vysokoškolské instituci a jejichž příprava byla financována z veřejných zdrojů. Studenti z jiných částí Spojeného království a ze zbytku EU sem spadají za předpokladu, že byl uznán jejich nárok na příspěvky ve Skotsku.

Fáze uvádění do praxe je nabízena navíc k odborné přípravě poskytované během PVU. Obvykle trvá jeden školní rok s výjimkou Řecka a Španělska (v některých autonomních spolkových zemích), kde může být kratší, a Maďarska a Malty, kde trvá dva roky.

Od roku 2000 je fáze uvádění do praxe zavedena na **Maltě** (2010/11), v **Portugalsku** (2012/13), v **Rumunsku** (2012/13), ve **Švédsku** (2011/12) a v **Bývalé jugoslávské republice Makedonii** (2008/09). Na **Kypru** byla národní fáze uvádění do praxe zrušena v roce 2012/13, a to v důsledku omezení rozpočtu.

V **Rakousku** bude od roku 2015/16 fáze uvádění do praxe povinná pro všechny nové učitele.

Ve dvou zemích, kde se během PVU uskutečňují konkurzní zkoušky, probíhá fáze uvádění do praxe s odměňováním vyučovacích činností během odborné pedagogické přípravy studentů, a nikoli na začátku jejich učitelské dráhy.

Kromě organizace fáze uvádění do praxe nabízené kvalifikovaným učitelům ve většině spolkových zemí v **Německu** musí všichni absolventi (s první státní zkouškou nebo magisterským titulem získaným v rámci PVU, v závislosti na konkrétní spolkové zemi) absolvovat tzv. *Vorbereitungsdienst* (placenou přípravnou službu ve škole o délce od jednoho roku do dvou let, opět v závislosti na spolkové zemi), aby získali svou druhou státní zkoušku (*Zweite Staatsprüfung*). Tato zkouška je nezbytnou podmínkou pro získání trvalého zaměstnání na pozici učitele, není však jeho zárukou.

Ve **Francii** mohou studenti absolvovat konkurzní zkoušku na konci 4. nebo 5. roku. Pouze studenti, kteří zkoušku absolvují ve 4. roce, získávají za výkonu v 5. roce odměnu.

V **Lucembursku**, kde se konkurzní zkouška koná před zahájením dvouleté odborné přípravy, jsou studenti během těchto dvou let odměňováni.

Fáze uvádění do praxe, pokud existují, jsou obvykle k dispozici pro všechny nové učitele ve veřejném vzdělávání bez ohledu na jejich postavení. Nicméně ve Španělsku a v Turecku, kde jsou učitelé přijímáni jako státní zaměstnanci (viz kapitola 1, obrázek 1.5), je fáze uvádění do praxe omezena na stálé zaměstnance. Platí to rovněž v Itálii, kde jsou učitelé přijímáni na smluvním základě. V Rakousku je fáze uvádění do praxe zatím nabízena pouze absolventům, kteří zvolili následnou cestu přípravného vzdělávání učitelů na univerzitě.

## Účast ve fázi uvádění do praxe

Údaje Eurydice na obrázku 2.5 podávají informace o současných předpisech týkajících se fáze uvádění do praxe. V šetření TALIS 2013 byli učitelé dotazováni, zda se jako noví učitelé zúčastnili formálního programu uvádění do praxe, a tím poskytli informace o praxi. Nicméně informace Eurydice se týkají současných předpisů platných pro veřejný sektor, zatímco údaje TALIS se vztahují na zkušenosti učitelů z minulosti a týkají se učitelů, kteří pracují buď ve veřejném sektoru, v soukromých dotovaných školách, nebo v nezávislých soukromých školách.

Obrázek 2.6 zachycuje podíl učitelů s nejvýše pěti lety učitelské praxe, kteří uvedli, že se zúčastnili takového programu. Zaměření se na učitele s méně zkušenostmi je jedním ze způsobů, jak nepřímo pochopit nejnovější trendy týkající se účasti na uvádění do praxe.

Téměř 60 % méně zkušených učitelů v EU uvedlo, že se po nástupu do zaměstnání zúčastnili formálního programu uvádění do praxe. Jednalo se o tyto vzdělávací systémy: Belgie (Vlámské společenství), Bulharsko, Francie, Chorvatsko, Nizozemsko a Spojené království (Anglie). Odpovídající podíly v jednotlivých vzdělávacích systémech byly nejvyšší v Bulharsku, a to 81,1 %, a ve Spojeném království (Anglie), 92,9 %. Z těchto šesti vzdělávacích systémů mají centrální předpisy, podle nichž je fáze uvádění do praxe ve veřejném sektoru povinná, pouze vzdělávací systémy v Chorvatsku a ve Spojeném království (Anglie). V Belgii (Vlámské společenství), v Bulharsku a v Nizozemsku jsou tato procenta vysoká, i když takové předpisy neexistují. Znamená to, že pro své nově kvalifikované pracovníky často organizují uvádění do praxe místní orgány nebo samotné školy. Do této kategorie spadá také Francie, i když respondenti šetření možná považovali fázi uvádění do praxe organizovanou během závěrečné fáze PVU za podporu nových učitelů.

V Estonsku, v Itálii, v Lotyšsku, ve Finsku, ve Švédsku, na Islandu a v Norsku byl podíl těch, kteří uvedli, že se zúčastnili programu uvádění do praxe, nižší než 30 %. Z těchto sedmi vzdělávacích systémů mají centrální předpisy, podle nichž je fáze uvádění do praxe ve veřejném sektoru povinná, pouze vzdělávací systémy v Itálii a ve Švédsku. V Itálii je tato fáze nicméně omezena na stálé zaměstnance ve veřejném sektoru a ve Švédsku bylo nařízení poprvé zavedeno v roce 2011/12.

**Obr. 2.6: Podíl učitelů s nejvýše pětiletou praxí v nižším sekundárním vzdělávání (ISCED 2), kteří se jako noví učitelé zúčastnili formálních programů uvádění do praxe, 2013**



Zdroj: Eurydice, na základě údajů TALIS 2013 (viz tabulka 2.9 v Příloze).

### Hlavní faktory ovlivňující účast v programech uvádění do praxe

O tom, zda se noví učitelé zúčastní programu uvádění do praxe, může rozhodnout několik faktorů. Tabulka 2.10 (v Příloze) uvádí míry pravděpodobnosti několika takových faktorů, které byly identifikovány z materiálu v databázi TALIS 2013. Aby se předešlo statistické redundanci, všechny níže uvedené výsledky odkazují na prediktivní sílu každého faktoru v souvislosti se všemi ostatními faktory.

Zohledněné aspekty se týkají:

- věku a zkušeností učitele (jak na pozici učitele, tak v konkrétní škole);
- zaměstnaneckého postavení učitele;
- souvisejících faktorů, jako je dostupnost programu uvádění do praxe pro nové učitele ve škole (podle vyjádření ředitele školy), umístění školy a počet žáků ve škole.

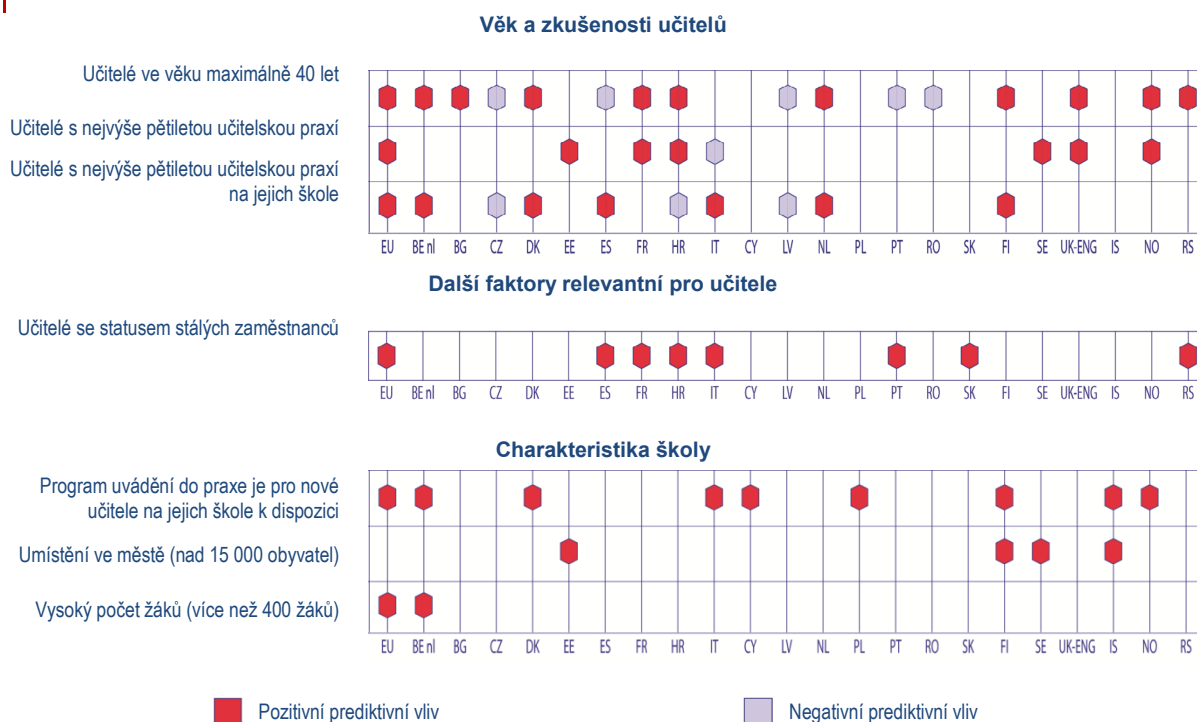
Jak je uvedeno na obrázku 2.7, skutečnost, že učitelé jsou „ve věku maximálně 40 let“, je hlavním faktorem předpovídajícím, zda se jako začátečníci ve své profesi zúčastnili programu uvádění do praxe, což znamená, že fáze uvádění do praxe byla zavedena nedávno. Tento faktor má pozitivní vliv

v 10 vzdělávacích systémech a negativní v pěti. Ve čtyřech vzdělávacích systémech je tento trend posílen prediktivním faktorem „**nejvýše pět let učitelé praxe**“.

Druhý hlavní prediktivní faktor mezi vybranými je **dostupnost programu uvádění do praxe pro nové učitele v jejich škole**. Jedná se o prediktivní faktor v devíti vzdělávacích systémech, v nichž je fáze uvádění do praxe organizována školami a nikoliv institucemi PVU, s výjimkou Itálie, kde si odpovědnost mezi sebou dělí školy a centrální a regionální orgány.

„**Status stálého zaměstnance**“ má prediktivní vliv v sedmi zemích. V dotazníku TALIS 2013 byli všichni učitelé bez ohledu na věk dotazováni, zda se jako začátečníci ve své profesi zúčastnili fáze uvádění do praxe. Zaměstnanecké postavení proto nesouvisí s jejich postavením během fáze uvádění do praxe, ale s jejich aktuálním postavením. Není proto divu, že většina učitelů, kteří se zúčastnili fáze uvádění do praxe, se mezitím stala stálými zaměstnanci. Za povšimnutí stojí zvláště vysoká míra pravděpodobnosti v případě Francie (12,9) a Itálie (14,5).

**Ob. 2.7: Prediktivní význam určitých vybraných faktorů v účasti učitelů nižšího sekundárního vzdělávání (ISCED 2) v programech uvádění do praxe v období, kdy ve své profesi začínali, 2013**



Zdroj: Eurydice, na základě údajů TALIS 2013 (viz tabulka 2.10 v Příloze).

### Vysvětlivka

Pro objasnění několika logistických regresí viz statistická poznámka.

Pokud jde o samotnou školu, její „**umístění ve městě (nad 15 000 obyvatel)**“ je prediktivním faktorem pouze ve čtyřech zemích, konkrétně v Estonsku, ve Finsku, ve Švédsku a na Islandu. Ovšem „**vysoký počet žáků (více než 400 žáků)**“ nemá žádný skutečný prediktivní vliv na zapojení učitele do programu uvádění do praxe s výjimkou Vlámského společenství Belgie.

### Typy aktivit organizovaných školami

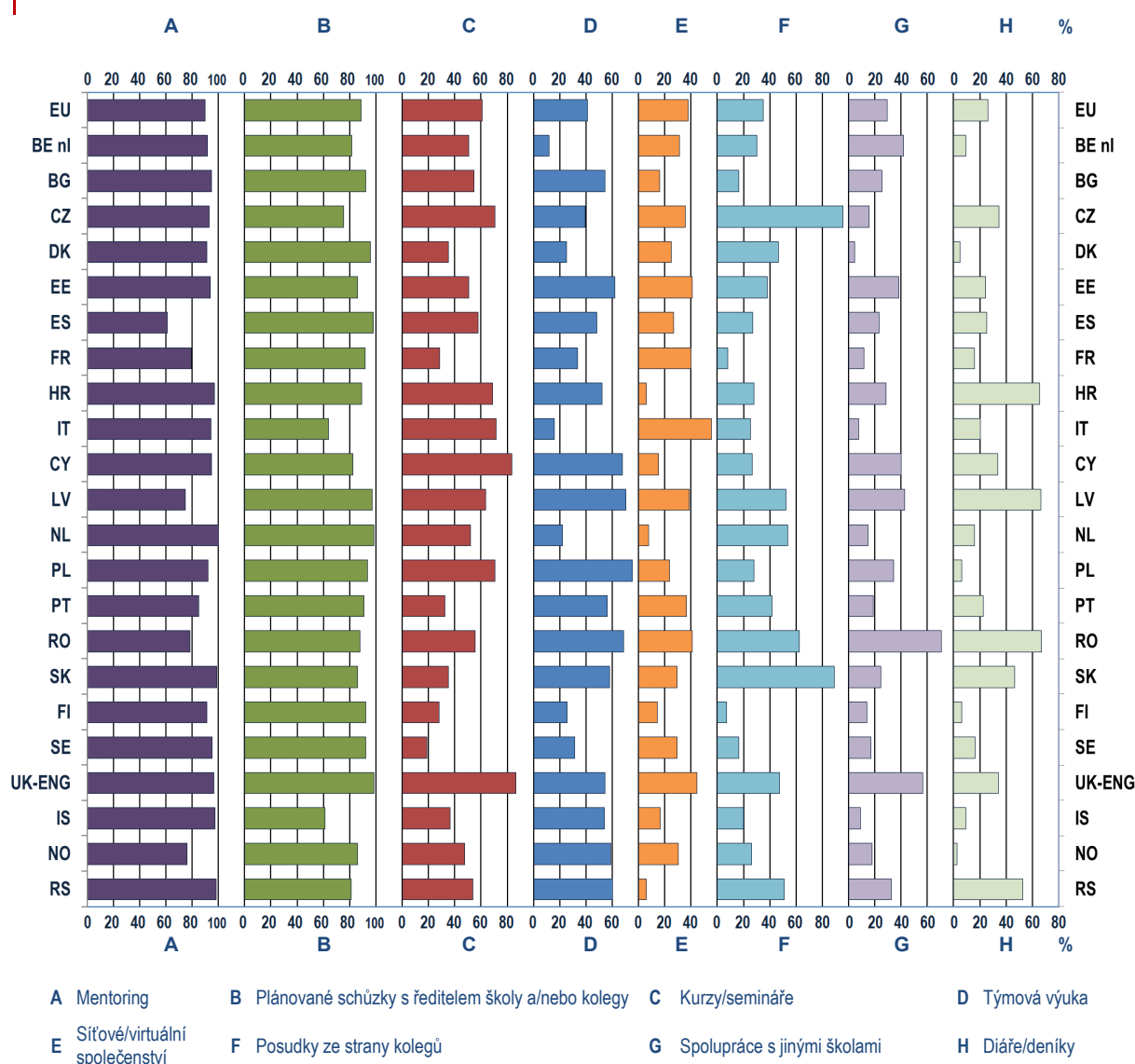
V dotazníku TALIS 2013 byli ředitelé škol dotazováni, zda byl na jejich škole k dispozici program uvádění do praxe, a pokud ano, jaké byly v jeho rámci hlavní činnosti. Obrázek 2.8 bere v úvahu pouze odpovědi ředitelů, kteří uvedli, že se jejich program zaměřoval na nové učitele. Pojem „noví



učitelé“ ovšem může odkazovat buď na učitele, kteří nově vstupující do profese učitele, nebo na již zkušené učitele přicházející do nové školy. Činnosti ve školách navíc tvoří pouze část celkové nabídky programů uvádění do praxe, které mohou organizovat také instituce pro přípravné vzdělávání učitelů a místní, regionální či centrální orgány. I přes tyto výhrady mohou zde uvedené informace podat přibližnou představu o aktivitách zahrnutých do programů uvádění do praxe pro nové učitele.

Dvě aktivity jsou v programech uvádění nových učitelů do praxe klíčové, a to **mentoring a plánované schůzky s ředitelem školy a/nebo ostatními kolegy**. Druhá z těchto aktivit je ve skutečnosti velmi blízká systému mentoringu. 89,6 % učitelů v EU má přístup k programům uvádění do praxe, které zahrnují systém mentoringu, a 88,5 % k programům zahrnujícím plánované schůzky. Ve Španělsku mají méně než tři čtvrtiny učitelů (61,1 %) ve školách přístup k programům pro nové učitele, které zahrnují mentoring. Platí to také pro programy s plánovanými schůzkami s ředitelem školy nebo ostatními kolegy v Itálii (63,7 %) a na Islandu (60,9 %).

**Obr. 2.8: Podíl učitelů v nižším sekundárním vzdělávání (ISCED 2), kteří mají v rámci programů uvádění do praxe přístup k určitým typům aktivit, dle informací od ředitelů škol, 2013**



Zdroj: Eurydice, na základě údajů TALIS 2013 (viz tabulka 2.11 v Příloze).

**Kurzy a semináře** jsou k dispozici pro 60,8 % učitelů zapojených v EU do programů uvádění do praxe. Podíly jsou zvláště vysoké na Kypru (83,3 % učitelů) a ve Spojeném království (Anglie, 86,4 % učitelů). Méně než třetina učitelů má přístup k programům obsahujícím kurzy a semináře ve Francii (28,5 %), v Portugalsku (32,2 %), ve Finsku (27,9 %) a ve Švédsku (18,7 %).

K ostatním činnostem může patřit **týmová výuka** (40,8 % učitelů v EU), **síťová/virtuální společenství** (37,5 %), **posudky ze strany kolegů** (34,8 %), **spolupráce s jinými školami** (29,2 %) a **deníky/záznamníky** (26,0 %). Tyto aktivity nejsou příliš rovnoměrně rozděleny a v některých zemích jsou běžnější než v ostatních. V Rumunsku mají více než dvě třetiny učitelů přístup k programům uvádění nových učitelů do praxe, které jsou organizovány školami a které zahrnují týmovou výuku, spolupráci s jinými školami a deníky/záznamníky. Téměř totéž platí pro Lotyšsko (s výjimkou posudků ze strany kolegů), Kypr a Polsko (ovšem pouze pokud jde o týmovou výuku) a Českou republiku a Slovensko (pouze posudky ze strany kolegů).

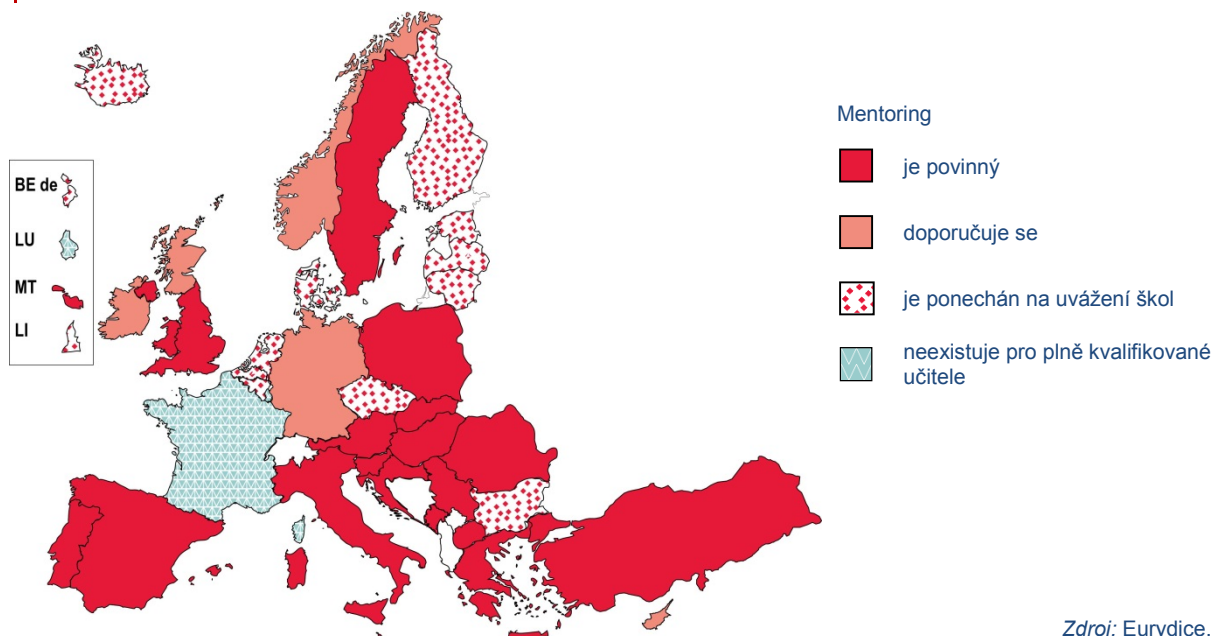
Jak je znázorněno na obrázku 2.8, mentoring je (podle ředitelů škol) nejběžnější činností ve školních programech uvádění nových učitelů do praxe. Další část této kapitoly se jím proto zabývá podrobněji.

## 2.2.2. Mentoring

### Centrálně regulovaný mentoring

Přestože ne všechny evropské země nabízejí novým učitelům ve veřejném sektoru komplexní a systémovou fázi uvádění do praxe (viz obrázek 2.5), podpora v podobě mentoringu je k dispozici téměř ve všech zemích.

**Obr. 2.9: Podpora v podobě mentoringu poskytovaná plně kvalifikovaným novým učitelům v nižším sekundárním vzdělávání (ISCED 2), podle centrálních předpisů, 2013/14**



#### Vysvětlivka

**Podpora v podobě mentoringu** znamená odborné vedení, které učitelům poskytují zkušenější kolegové. Mentoring může být součástí fáze uvádění do praxe pro začínající učitele, může být však k dispozici i všem učitelům, kteří podporu potřebují.

Podpora v podobě mentoringu v průběhu formálního programu PVU zde není brána v úvahu.

#### Poznámky k jednotlivým zemím

**Německo:** Podpora v podobě mentoringu je zpravidla k dispozici v těch spolkových zemích, které organizují uvádění do praxe. **Estonsko, Španělsko, Itálie, Portugalsko a Turecko:** Mentoring je k dispozici pouze pro nové učitelé se statusem stálého zaměstnance.

**Řecko:** Podpora v podobě mentoringu zatím nebyla zavedena. Ministerstvo musí nejprve rozhodnout o odborných kvalifikacích mentorů.

**Francie:** Podpora v podobě mentoringu je organizována po absolvování konkurzní zkoušky za účelem náboru, ovšem před získáním úplné kvalifikace učitele. V roce 2015/16 bude podpora v podobě mentoringu zavedena pro plně kvalifikované nové učitele v prioritních vzdělávacích zónách.

**Lucembursko:** Podpora v podobě mentoringu je organizována po absolvování konkurzní zkoušky za účelem náboru, ovšem před získáním úplné kvalifikace učitele.

**Rakousko:** Mentoring je povinný pouze pro absolventy, kteří zvolili následnou cestu přípravného vzdělávání učitelů na univerzitě. Od roku 2015/16 bude povinný pro všechny nové učitele.

V zemích s povinnou fází uvádění do praxe je mentoring nejčastěji nařizován pro plně kvalifikované nové učitele s výjimkou Irska, kde je jen doporučován. Pro začínající učitele je tedy nařízen v Řecku, ve Španělsku, v Chorvatsku, v Itálii, na Maltě, v Rakousku, v Polsku, v Portugalsku, v Rumunsku, na Slovensku, ve Švédsku, ve Spojeném království (Anglie, Wales a Severní Irsko), v Černé Hoře, v Bývalé jugoslávské republice Makedonii, v Srbsku a v Turecku. V Řecku však dosud žádné programy mentoringu organizovány nebyly, protože dosud nebylo přijato žádné ministerské rozhodnutí o kvalifikacích a povinnostech mentorů ani o postupu při jejich výběru. V Polsku a ve Spojeném království (Severní Irsko) pokračuje mentoring pro učitele ještě po absolvování fáze uvádění do praxe.

V **Polsku** jsou noví učitelé přijímáni jako „vyučující praktikanti“ (*nauczyciel stażysta*) na základě roční smlouvy odpovídající fázi uvádění do praxe. Po úspěšném dokončení této fáze jsou zaměstnání jako „smluvní učitelé“ (*nauczyciel kontraktowy*) na dobu neurčitou. Aby se mohli stát „jmenovanými učiteli“ (*nauczyciel mianowany*), musí (nejdříve) po dvou letech a devíti měsících absolvovat další zkoušku. V rámci přípravy na tuto zkoušku využívají podpory v podobě mentoringu.

Ve **Spojeném království (Severní Irsko)** mají učitelé během svého druhého a třetího roku výuky i nadále k dispozici tutora.

V zemích, kde se doporučuje fáze uvádění do praxe, může být mentoring povinný, jako je tomu ve Slovinsku, doporučený, jako je tomu ve Spojeném království (Skotsko), nebo může být ponechán na iniciativě jednotlivých škol (Estonsko). V Německu se jeho poskytování liší podle jednotlivých spolkových zemí.

V zemích, v nichž neexistuje regulovaná fáze uvádění plně kvalifikovaných nových učitelů do praxe, je mentoring nejčastěji ponechán na samotných školách. Příkladem mohou být Belgie, Bulharsko, Česká republika, Dánsko, Lotyšsko, Litva, Nizozemsko, Finsko, Island a Lichtenštejnsko. Na Kypru a v Norsku je nicméně doporučován.

Ve Francii a v Lucembursku, kde je mentoring důležitou součástí závěrečné fáze kvalifikace v PVU, se mentoring pro nové plně kvalifikované učitele neorganizuje.

Od roku 2000 byly systémy mentoringu pro nové učitele zavedeny na **Maltě** (2012/13), v **Portugalsku** (2012/13) a v **Bývalé jugoslávské republice Makedonii** (2008/09). V **Lotyšsku** se předpisy připravují a od roku 2011 bylo na roli mentorů zaškolen 1 000 učitelů. V **Norsku** Ministerstvo školství a výzkumu a Norská asociace místních a regionálních orgánů v současné době pracují na strategii mentoringu, jejímž cílem je podporovat nastupující učitele.

### Podíl učitelů, kterým je poskytován mentoring

V šetření TALIS 2013 byli učitelé dotazováni, zda mají v současné době mentora, a tudíž poskytují informace o rozsahu mentoringu. Dotazník TALIS předpokládá, že mentoring není nutně omezen na přechod k učitelskému povolání, ale představuje aktivitu, z níž mohou mít prospěch všichni učitelé bez ohledu na jejich pracovní zkušenosti. Tato část se zaměřuje především na mentoring jako formu podpory pro vstup do profese<sup>(16)</sup>.

Protože ti učitelé, kteří ve své profesi začínají, jsou zpravidla mladší než jejich zkušenější kolegové, je podíl učitelů (podle věkových skupin), kteří uvedli, že v současné době mají mentora, užitečnou

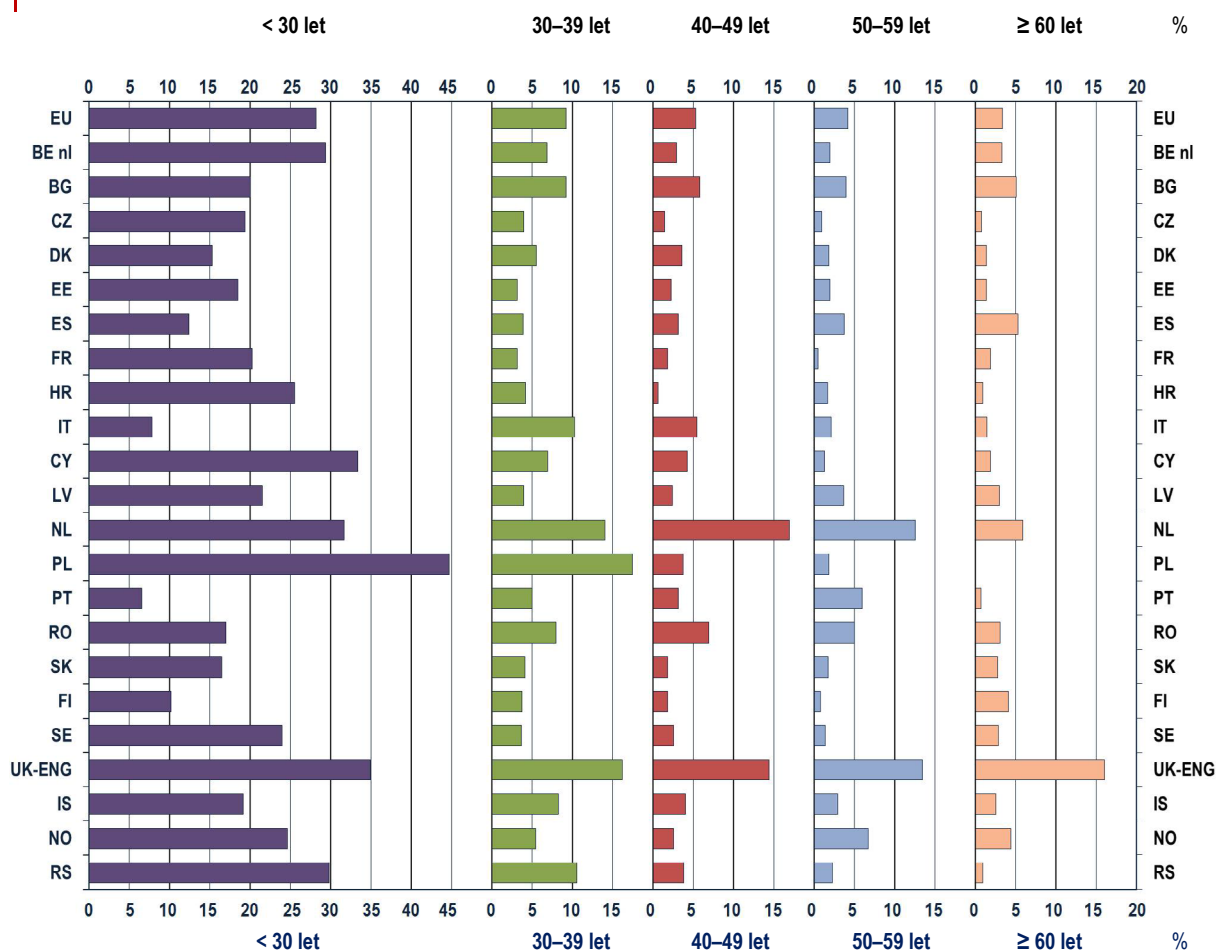
<sup>(16)</sup> Viz rovněž OECD (2014), s. 93–96.

přibližnou hodnotou při zjišťování, zda je mentoring využíván především s cílem pomoci začátečníkům při přechodu k povolání nebo podporovat zkušenější učitele v nesnázích.

Obrázek 2.10 shrnuje odpovědi poskytnuté všemi učiteli v Evropě, kteří byli dotazováni, ať již pracují ve veřejném sektoru, v soukromých dotovaných školách nebo v nezávislých soukromých školách. Ukazuje, že mentoring je spojen především s přechodem nových učitelů do praxe. Potvrzují to centrální předpisy zemí, které ve většině případů pokládají mentoring za formu podpory určenou především učitelům, kteří v učitelském povolání začínají.

Podíl evropských učitelů ve věku do 30 let, kteří uvádějí, že v současné době mají k dispozici mentora, je s hodnotou 28,2 % více než třikrát vyšší než odpovídající podíl učitelů ve věkové skupině 30–39 let (9,2 %). V téměř všech zemích je podíl učitelů ve věku do 30 let, kteří využívají podpory mentorů, vyšší než v kterékoli jiné věkové skupině. Byl by nepochybně ještě vyšší, pokud by v rámci šetření TALIS 2013 byl zahrnut jiný vzorek učitelů s ne více než jedním rokem praxe, aby mohly být zpracovány statistiky týkající se této konkrétní skupiny. Je pravděpodobné, že vyšší podíl učitelů ve věku do 30 let již nemá mentora, protože období poskytování formálního mentoringu je časově omezené. Podíl je nejvyšší v Polsku (44,7 %), kde je mentoring k dispozici delší dobu i po skončení fáze uvádění do praxe, dokud noví učitelé nepostoupí do třetí odborné třídy (viz speciální poznámka o Polsku výše).

**Obr. 2.10: Podíl učitelů (podle věkových skupin) v nižším sekundárním vzdělávání (ISCED 2), kteří mají v současné době přiděleného mentora, 2013**



Zdroj: Eurydice, na základě údajů TALIS 2013 (viz tabulka 2.12 v Příloze).

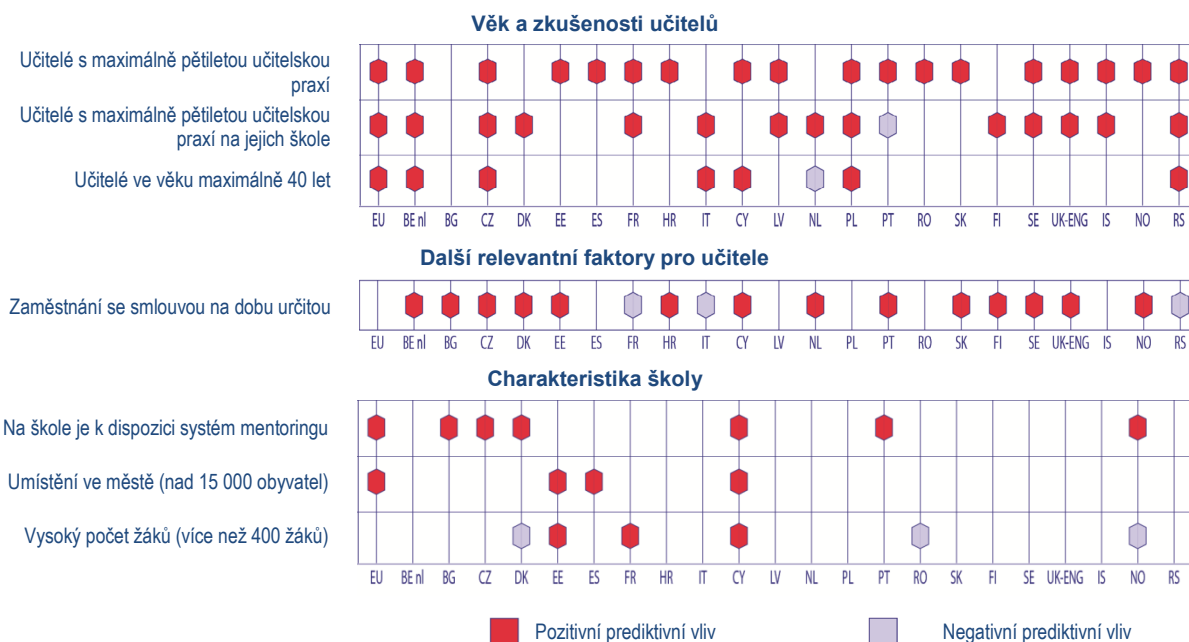
Podíl učitelů ve věku do 30 let, kteří uvádějí, že v současné době mají k dispozici mentora, činí přibližně 30 % či více pouze v pěti zemích. Centrální předpisy v Polsku, ve Spojeném království (Anglie) a v Srbsku, které se týkají veřejného sektoru, také uvádějí, že je mentoring povinný (viz obrázek 2.9), zatímco na Kypru se jen doporučuje. Nizozemsko je jedinou zemí s odpovídajícím podílem více než 30 %, a to i přes skutečnost, že o poskytování mentoringu rozhodují jednotlivé školy.

Pouze ve dvou vzdělávacích systémech nejméně 10 % učitelů ve všech věkových skupinách uvádí, že mají v současné době k dispozici mentora. Jedná se o učitele v Nizozemsku (s výjimkou učitelů starších 60 let) a ve Spojeném království (Anglie). I v těchto dvou systémech je však stále ještě dvojnásobně běžné, že učitelé mladší 30 let mají k dispozici mentora. Je to pochopitelné, neboť méně zkušení učitelé patrně mohou s větší pravděpodobností tento typ podpory potřebovat.

### Důležité faktory při posuzování pravděpodobnosti mentoringu

Obrázek 2.11 ilustruje prediktivní význam sedmi faktorů identifikovaných v materiálech v databázi TALIS 2013, pokud jde o aktuální přidělení mentora. Dopad každého faktoru je analyzován v souvislosti se všemi ostatními.

**Obr. 2.11: Prediktivní význam určitých vybraných faktorů v aktuálním přidělení mentora učitelům v nižším sekundárním vzdělávání (ISCED 2), 2013**



Zdroj: Eurydice, na základě údajů TALIS 2013 (viz tabulka 2.13 v Příloze).

#### Vysvětlivka

Pro vysvětlení vícenásobných logistických regresí viz Statistická poznámka.

Tyto faktory se týkají:

- věku učitele, jeho praxe (jak zkušeností na pozici učitele, tak ve škole) a zaměstnaneckého postavení;
- souvisejících faktorů, jako je dostupnost systému mentoringu ve škole (podle vyjádření ředitele školy), umístění školy a počet žáků ve škole.

Ze tří hlavních prediktivních faktorů dva faktory souvisejí se zkušenostmi učitelů. „**Maximálně pětiletá učitelská praxe**“ je pozitivní prediktivní faktor v 17 vzdělávacích systémech a „**maximálně pětiletá**

**učitelská praxe na jejich škole**“ je pozitivní prediktivní faktor ve 13 zemích. To potvrzuje, že „aktuální přidělení mentora“ je spojeno se vstupem do učitelské profese, jak je patrné z podílů učitelů (podle věkových skupin), kteří mají mentora (viz obrázek 2.10). Skutečnost, že učitelé jsou **„ve věku maximálně 40 let“** má také prediktivní význam v šesti vzdělávacích systémech, byť s negativním vlivem v Nizozemsku, které je spolu se Spojeným královstvím (Anglie) jednou ze dvou zemí v Evropě, kde mají mentory i starší a zkušenější učitelé.

Třetím hlavním prediktivním faktorem je **„zaměstnání na dobu určitou“**. Tento faktor lze připisovat skutečnosti, že noví učitelé v mnoha zemích začínají zkušební dobou. Naproti tomu Francie, Itálie a Srbsko vykazují opačný trend, neboť prediktivním faktorem je zaměstnání se smlouvou na dobu neurčitou. Ve Francii je fáze uvádění do praxe s mentorem organizována pro ty, kteří složili konkurzní zkoušku, aby se mohli stát stálými učiteli, a v Itálii pro ty, kteří již mají smlouvu na dobu neurčitou.

**Dostupnost systému mentoringu na škole** je prediktivním faktorem v šesti vzdělávacích systémech.

**„Umístění školy ve městě (nad 15 000 obyvatel)“** a **„počet žáků ve škole (více než 400 žáků)“** nemá příliš silný vliv na přidělení mentora, ačkoli oba faktory mají pozitivní prediktivní význam ve třech vzdělávacích systémech, zatímco **„počet žáků ve škole“** má negativní prediktivní význam ve třech dalších.

I když mentor může být schopen pomoci zkušenějším učitelům, kteří se potýkají s problémy ve složitých nebo neznámých situacích, je tento druh podpory stále určen především začínajícím učitelům.

### 2.2.3. Profil, příprava a jmenování mentorů

Mentori jsou zkušení učitelé, kteří jsou často zaměstnání na vyšší odborné pozici než učitelé, které mají vést. Mohou být jmenováni ředitelem školy nebo místním či regionálním orgánem nebo se může jednat o akreditované mentory. Některé země pro ně zavedly speciální systémy vzdělávání nebo podpory.

V České republice byl v roce 2014–15 představen projekt známý jako *Mentoring začínajících učitelů*, který připravilo *Business Leaders Forum* pod záštitou Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy a kterého se účastní několik škol. Jeho cílem je nabídnout jim komplexní metodiku mentoringu a vytváření sítě s ostatními školami a umožnit jejich zkušeným učitelům rozvíjet své komplexní dovednosti mentoringu. V červenci roku 2014 zahájil Národní ústav pro vzdělávání celoroční projekt pod názvem *Lektoři a mentoři pro školy – LAMS*, jehož cílem je šířit informace o mentoringu a zapojit do realizace mentoringu ve školách učitele různých předmětů.

V **Estonsku** musí mít mentoři nejméně tři roky učitelské praxe a zkušenosti s vývojovou prací a musí absolvovat 16hodinový vzdělávací program pro budoucí mentory na univerzitě, a to ještě před jmenováním mentorem nebo při dohlížení nad mladými učiteli během fáze uvádění do praxe.

V **Irsku** v současné době řada škol vzdělává své učitele, aby mohli působit jako mentoři. Musí absolvovat 20 hodin školení organizovaného Národním vzdělávacím programem pro učitele (*National Induction Programme for Teachers, NIPT*). Mentoři mohou získat pomoc také prostřednictvím telefonního kontaktu, e-mailu a internetu ([www.teacherinduction.ie](http://www.teacherinduction.ie)).

V **Lotyšsku** se téměř 1 000 mentorů zapojilo v letech 2010 až 2013 do programu vzdělávání Lotyšské univerzity v rámci projektu *Inovativa un praksē balstīta pedagogu izglītības ieguve un mentoru profesionālā pilnveide* (Profesionálního rozvoje prostřednictvím inovativního a praktického vzdělávání učitelů a mentorů), který byl financován z Evropského sociálního fondu. Podrobnosti o všech mentorech, kteří absolvovali 72hodinový kurz, lze nalézt v elektronické databázi, k níž mají učitelé hledající mentory přístup.

V **Rumunsku** zajišťují krajské/bukureštské školní inspektoráty výběr učitelů-mentorů na základě výběrového řízení, jenž obsahuje teoretické i praktické zkoušky.

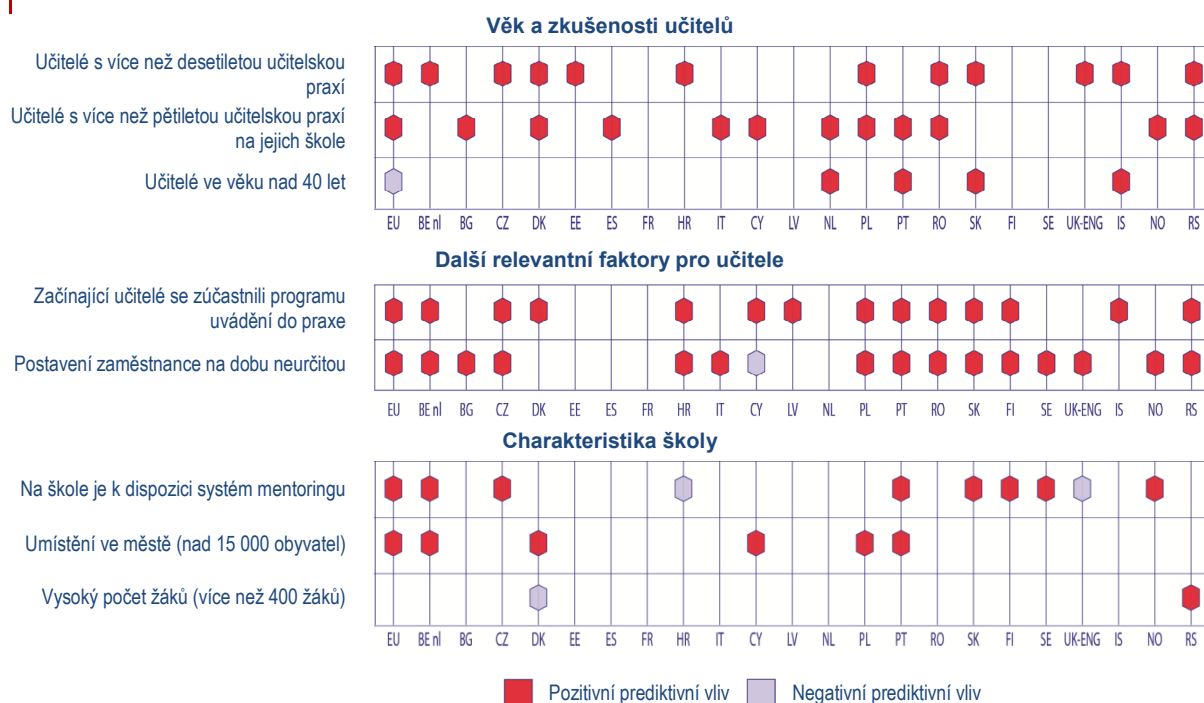
V **Černé Hoře** pořádal Úřad pro služby v oblasti vzdělávání (*Závod za školstvo*) v letech 2010/11 a 2011/12 třídní vzdělávací program pro mentory. V roce 2012/13 bylo organizováno školení pro všechny koordinátory dalšího vzdělávání učitelů (DVU) na školách. Tito koordinátoři jsou odpovědní za poskytování podpory mentorům ve školách. Úřad pro služby v oblasti vzdělávání vydal také příručku na podporu mentorů.

V šetření TALIS 2013 byli učitelé také dotazováni, zda v současné působí jako mentoři pro jednoho nebo více svých kolegů.

Z materiálu v databázi TALIS 2013 bylo vybráno několik faktorů s cílem posoudit jejich prediktivní význam, pokud jde o jmenování učitelů coby mentorů. Na obrázku 2.12 je každý faktor hodnocen v souvislosti se všemi ostatními. Vybrané faktory se týkají:

- věku učitele a jeho zkušeností (jak zkušeností na pozici učitele, tak zkušeností ve škole);
- dalších záležitostí souvisejících s učiteli, jako je jejich zaměstnanecké postavení nebo skutečnost, zda se jako začínající učitelé zúčastnili programu uvádění do praxe;
- souvisejících faktorů, jako je dostupnost systému mentoringu ve škole (jak uvádí ředitel školy) a umístění školy a počet žáků ve škole.

**Obr. 2.12: Prediktivní význam určitých vybraných faktorů ve jmenování učitelů v nižším sekundárním vzdělávání (ISCED 2) mentory, 2013**



Zdroj: Eurydice, na základě údajů TALIS 2013 (viz tabulka 2.14 v Příloze).

### Vysvětlivka

Pro vysvětlení vícenásobných logistických regresí viz Statistická poznámka.

Prediktivním faktorem ve 13 vzdělávacích systémech je fakt, že „**se učitelé začínající ve své profesi zúčastnili programu uvádění do praxe**“. Jak uvádí OECD (2014, s. 96): „tyto výsledky naznačují, že rané politické intervence, jako je například účast začínajících učitelů v programech uvádění do praxe, mohou mít dlouhodobý vliv na pozdější ochotu učitelů pomáhat jiným učitelům se zlepšováním jejich pedagogických dovedností“.

Dalším faktorem souvisejícím s učiteli, který má silný prediktivní význam ve jmenování mentorů, je pro příslušné učitele „**postavení zaměstnance na dobu neurčitou**“. Jde o prediktivní faktor ve 14 vzdělávacích systémech, ačkoliv tento status může částečně záviset na jejich zkušenosti, protože čím větší má učitel zkušenosti, tím větší je pravděpodobnost, že bude mít zajištěno trvalé zaměstnání.

Zkušenosti učitelů mají pochopitelně značný význam v téměř všech vzdělávacích systémech. „**Více než desetiletá učitelská praxe**“ je pozitivním prediktivním faktorem v 11 systémech, stejně jako „**více než pětiletá učitelská praxe na dané škole**“. Oba faktory mají pozitivní prediktivní význam v Dánsku, v Polsku, v Rumunsku a v Srbsku. Skutečnost, že učitelé jsou „**ve věku nad 40 let**“, má prediktivní význam pouze ve čtyřech vzdělávacích systémech (v Nizozemsku, v Portugalsku, na Slovensku a na Islandu), v každém případě v kombinaci s vlivem buď učitelské praxe, nebo praxe na jejich škole.

Dva faktory týkající se kontextu školy mají určitý prediktivní vliv. Když je „**systém mentoringu ve škole k dispozici**“, je pravděpodobnost, že učitelé budou jmenováni mentory, vyšší v sedmi vzdělávacích systémech. Umístění školy „**ve městě (nad 15 000 obyvatel)**“ je pozitivním prediktivním faktorem v pěti vzdělávacích systémech, ovšem „**počet žáků ve škole (více než 400 žáků)**“ má zanedbatelnou prediktivní hodnotu.

Jak by se dalo očekávat, zkušenosti a kvalifikace mentorů stojí v určitém kontrastu se zkušenostmi a kvalifikacemi učitelů, kterým pomáhají. Mentori jsou zkušení učitelé, kteří jsou často zaměstnáni na dobu neurčitou, a jejich vlastní účast v programech uvádění do praxe, když zahájili své učitelské povolání, je v mnoha zemích brána v úvahu, když mají být jmenováni pro výkon této funkce.



## KAPITOLA 3: DALŠÍ VZDĚLÁVÁNÍ UČITELŮ

---

Další vzdělávání učitelů (DVU) leží v centru evropské strategie určené pro zlepšování kvality vzdělávání. Závěry Rady z května 2014<sup>(17)</sup> zdůrazňují, že zajištění vysoce kvalitního DVU je významným faktorem přispívajícím k tomu, aby si učitelé „osvojili a uchovali příslušné kompetence, které v zájmu efektivní výuky v dnešní době potřebují“. Zdůrazňují rovněž význam přizpůsobování DVU změnám ve vyučování a učení, podporu interdisciplinárních přístupů a přístupů založených na spolupráci a také digitálních dovedností a využívání volně dostupných zdrojů vzdělání. Závěry poukazují na pružnější přístupy k DVU uplatňující takové metody dalšího vzdělávání dospělých, které vycházejí ze společné praxe, z učení online a vzájemného učení, ale také na podporu a odbornou přípravu učitelů, zaměřenou na účinné a inovativní metody výuky.

Zpráva TALIS 2013 (OECD, 2014) nabízí zajímavé informace o tom, jak sami učitelé vnímají své potřeby a účast na DVU, a rovněž faktory, které účast umožňují nebo které jí brání. Zpráva zdůrazňuje, že účast učitelů na aktivitách dalšího vzdělávání je celkově vysoká, přičemž ženy a ti se smlouvou na dobu neurčitou se jich účastní více než muži a učitelé zaměstnaní na dobu určitou. OECD (2014) také zdůrazňuje vliv finanční podpory na míru účasti v DVU, ačkoliv se zdá, že v některých jiných zemích fungují stejně dobře i nefinanční podněty. Nejčastějšími důvody pro neúčast v DVU se na druhé straně zdají být jak nedostatek motivace, tak nemožnost sladění kurzů s pracovním harmonogramem.

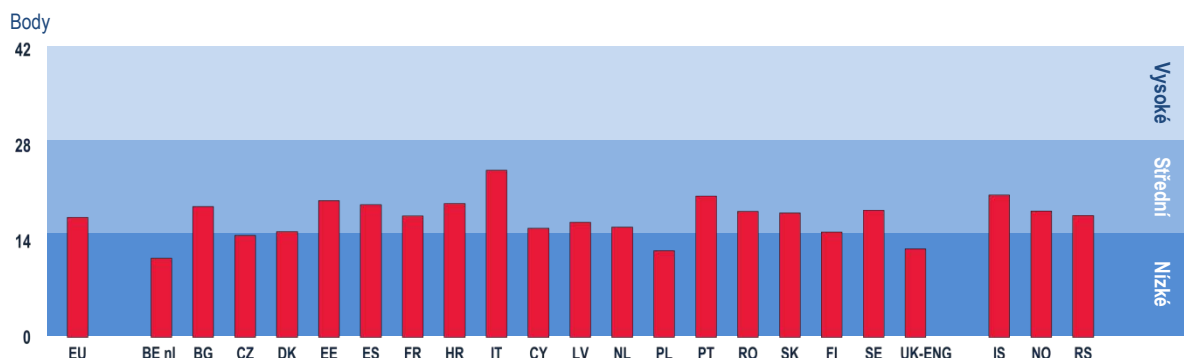
Tato kapitola propojuje výsledky sekundární analýzy potřeb, účasti, předpokladů a překážek v účasti na kurzech DVU tak, jak je vyjádřili učitelé v dotazníku TALIS 2013, s údaji o národních a regionálních předpisech a politikách shromážděných sítí Eurydice. Poskytuje tak podrobnější a cílenější přehled než TALIS 2013, a to jednak s ohledem na užší rozsah, jelikož se zaměřuje pouze na evropské země, jednak s ohledem na zaměření témat, kdy se podrobněji věnuje analýze specifických aspektů, jako jsou věkově podmíněné potřeby účastníků, participace či legislativa. Sleduje rovněž strukturální prvky DVU obsažené v legislativě různých vzdělávacích systémů a nástroje ke zvyšování účasti na kurzech DVU navrhované politickými činiteli.

### 3.1. Potřeba dalšího vzdělávání učitelů

Celková míra potřeby dalšího vzdělávání učitelů se mezi i evropskými vzdělávacími systémy liší, a rozdílně je vnímána i v rámci jednotlivých vzdělávacích systémů. Obrázek 3.1 ukazuje, že téměř ve všech zemích by se celková míra potřeby DVU vyjádřená samotnými učiteli i dala nazvat jako „mírná“, tzn. spadající do prostředního pásma, přičemž Belgie (Vlámské společenství), Polsko a Spojené království (Anglie) se nacházejí těsně pod touto hranicí. Na druhé straně je pak Itálie, která se blíží horní hranici, následována Bulharskem, Estonskem, Španělskem, Chorvatskem, Portugalskem a Islandem. Celkový průměr zemí EU a postavení některých zemí, kde učitelé mají obecně nízkou potřebu DVU, vyvolává povzbudivý dojem. Tento celkový pozitivní výsledek se však vždy neodráží v trendech, které vykazují jednotlivé proměnné.

---

<sup>(17)</sup> Závěry o účinném vzdělávání učitelů. Jednání Rady pro vzdělávání, mládež, kulturu a sport. Brusel, 20. května 2014.

**Obr. 3.1: Celková míra potřeby DVU vyjádřená učiteli v nižším sekundárním vzdělávání (ISCED 2), 2013**

Zdroj: Eurydice, na základě údajů TALIS 2013 (viz tabulka 3.1 v Příloze).

### **Vysvětlivka**

Škála byla vypočtena na základě rozmezí od „vůbec žádná potřeba“ v žádné oblasti, která je rovna nule, až po „vysoká potřeba“ ve všech oblastech (tak jak je uvedeno v šetření TALIS 2013) odpovídající 42 bodům. Celková potřeba DVU je považována za „nízkou“ v rozmezí 0–14 bodů, za „střední“ v rozmezí 15–28 bodů a vysokou v rozmezí 29–42 bodů.

### **3.1.1. Potřeba DVU v souvislosti s věkem a zkušenostmi**

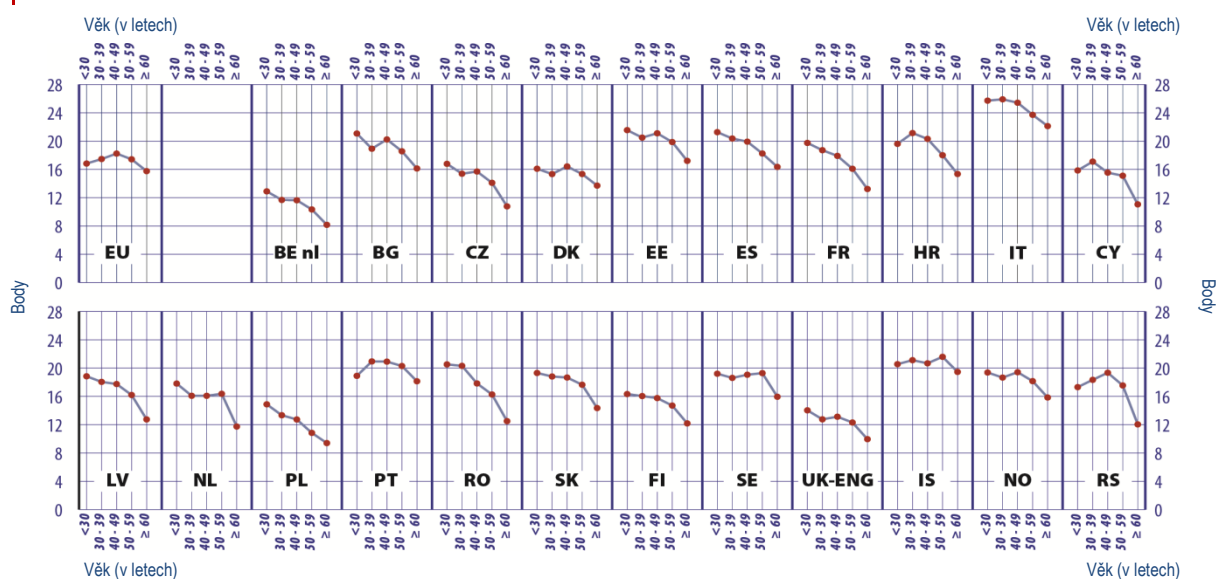
Obrázek 3.2 znázorňuje, že co se týče průměru EU, rozdíly mezi pěti sledovanými věkovými skupinami jsou jen malé. Křivka má tvar mělkého „obráceného U“, kde nejmladší a nejstarší učitelé vyjadřují nižší celkovou potřebu DVU než učitelé ve věku od 40 do 49 let. V Itálii, Portugalsku a na Islandu mají všechny věkové skupiny učitelů vyšší potřebu ve sledované oblasti, než je evropský průměr.

Navíc se zdá, že v jednotlivých zemích se vyskytuje jeden ze dvou různých vzorců. První vzorec odpovídá zhruba podobné celkové míře potřeby DVU v každé z prvních čtyř věkových skupin, ovšem poté se – mezi učiteli ve věku nad 60 let – začíná projevovat jasný pokles potřeby DVU. Tak je tomu v severovýchodních zemích, na Kypru, v Nizozemsku, na Slovensku, ve Spojeném království (Anglie) a v Srbsku. Druhý vzorec vykazuje stabilně klesající míru potřeby dalšího vzdělávání podle věku, jak ukazuje případ Španělska, Francie, Chorvatska, Lotyšska a Rumunska. Nicméně, ať je vzorec jakýkoli, průměrná celková míra potřeby DVU vyjadřovaná učiteli ve věku nad 60 let je vždy nižší než v ostatních věkových skupinách. Například v Lotyšsku a Nizozemsku klesá průměr o 6,1 bodů mezi kategorií, která vyjadřuje nejvyšší potřebu DVU (< 30 let), a učiteli ve věku nad 60 let, zatímco v Rumunsku je tento rozdíl 8 bodů. S výjimkou Itálie a Portugalska se míra potřeby DVU vyjadřovaná učiteli ve věku nad 60 let ve všech zemích pohybuje pod evropským průměrem (pro všechny věkové kategorie dohromady); ve většině zemí je pak celková potřeba DVU této věkové skupiny obecně nízká. Za zmínku stojí také skutečnost, že v Belgii (Vlámské společenství), Polsku a ve Spojeném království (Anglie) je zaznamenána celková potřeba DVU vždy pod evropským průměrem, a to bez ohledu na věkové skupiny.

Co se týče zkušeností, zdá se, že tyto ovlivňují potřebu DVU v podstatě stejným způsobem jako faktor věku (viz tabulka 3.3 v Příloze).

Vzhledem k podobnosti trendů (viz obrázek 3.2) s ohledem na věkové charakteristiky a zkušenosti učitelů si lze představit, že nižší potřeba DVU zaznamenaná u nejzkušenějších a nejstarších učitelů je spíše než objektivním posouzením vlastních potřeb odrazem nižší motivace během pozdní kariéry.

**Obr. 3.2: Celková míra potřeby DVU vyjádřená učiteli nižšího sekundárního vzdělávání (ISCED 2) podle věkových skupin, 2013**



Zdroj: Eurydice, na základě údajů TALIS 2013 (viz tabulka 3.2 v Příloze).

### Vysvětlivka

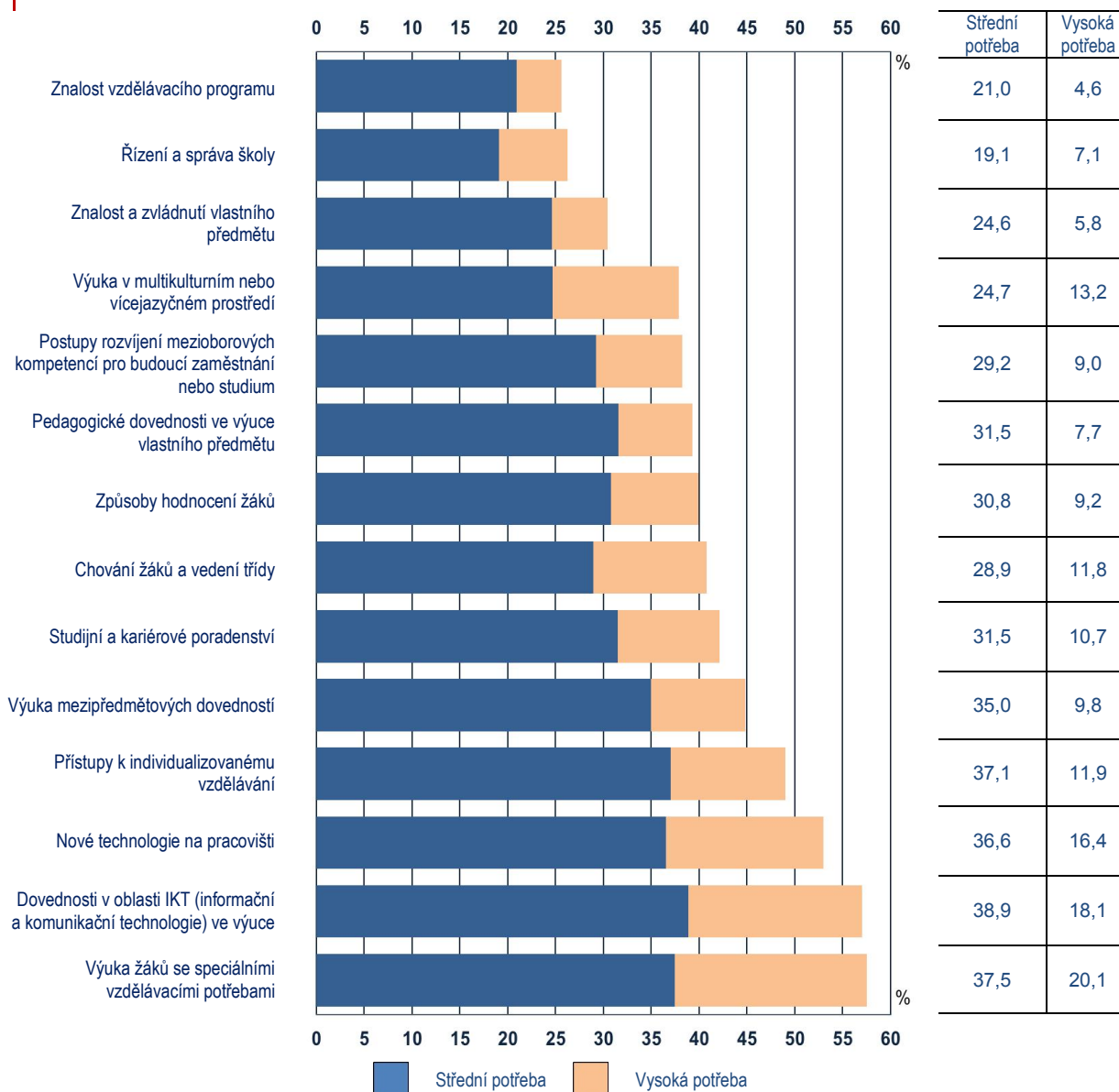
Škála byla vypočtena na základě rozmezí od „vůbec žádná potřeba“ v žádné oblasti, která je rovna nule, až po „vysoká potřeba“ ve všech oblastech (tak jak je uvedeno v šetření TALIS 2013) odpovídající 42 bodům. Celková potřeba DVU je považována za „nízkou“ v rozmezí 0–14 bodů, za „střední“ v rozmezí 15–28 bodů a vysokou v rozmezí 29–42 bodů.

Dále, pokud jsou výše uvedené údaje analyzovány pro účely tvorby vzdělávací politiky, měla by být brána v úvahu celková populace učitelů, která je v každé zemi specifická. Velký podíl učitelů v určité věkové skupině nebo skupině s podobnými zkušenostmi, kteří vyjadřují vysokou potřebu DVU, by měl být vážen celkovou populací učitelů této skupiny. Například v Bulharsku tvoří učitelé ve věku 40–49 let 31,5 % (viz tabulka 1.3 v Příloze) všech učitelů a projevují druhou nejvyšší úroveň potřeb po té, která byla zaznamenána u učitelů do 30 let, kteří ovšem představují pouze 4,2 % učiteléské populace. Naproti tomu v Rumunsku uvádějí učitelé mladší 30 let a ti ve věku mezi 30 a 39 lety nejvyšší potřebu DVU a současně tvoří dohromady více než 50 % všech učitelů.

### 3.1.2. Potřeba DVU podle témat/zaměření

Učitelé v jednotlivých skupinách podle věku a zkušeností vyjadřují potřebu DVU v různých tematických oblastech. Šetření TALIS 2013 stanovilo pět oblastí či témat, u nichž vysoké procento učitelů vyjádřilo největší potřebnost. Jedná se o následující oblasti: 1) výuka žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (definice speciálních potřeb viz Glosář), 2) dovednosti v oblasti ICT ve výuce, 3) nové technologie na pracovišti, 4) chování žáků a vedení třídy a 5) vyučování v multikulturním nebo vícejazyčném prostředí. V rámci evropských zemí těchto pět témat uvedl nejvyšší podíl učitelů s „vysokou úrovní potřeby DVU“. Jestliže se odpovídající údaje týkající se učitelů se „střední potřebou“ DVU přičtou k údajům skupiny s „vysokou potřebou“, je relativní význam prvních dvou témat obdobný, zatímco třetí místo opět zaujímají „nové technologie na pracovišti“. V pořadí zbývajících témat jsou však již patrné větší změny. Jak ukazuje obrázek 3.3, relativně více učitelů se střední či vysokou mírou potřeby DVU má zájem o vzdělávání zaměřené na „přístupy k individualizovanému učení“ a „výuku mezipředmětových dovedností“; na 6. pozici pak následuje „studijní a kariérové poradenství“.

**Obr. 3.3: Podíl učitelů v nižším sekundárním vzdělávání (ISCED 2), kteří vyjadřují střední a vysokou potřebu dalšího vzdělávání, podle zaměření / témat DV, úroveň EU, 2013**



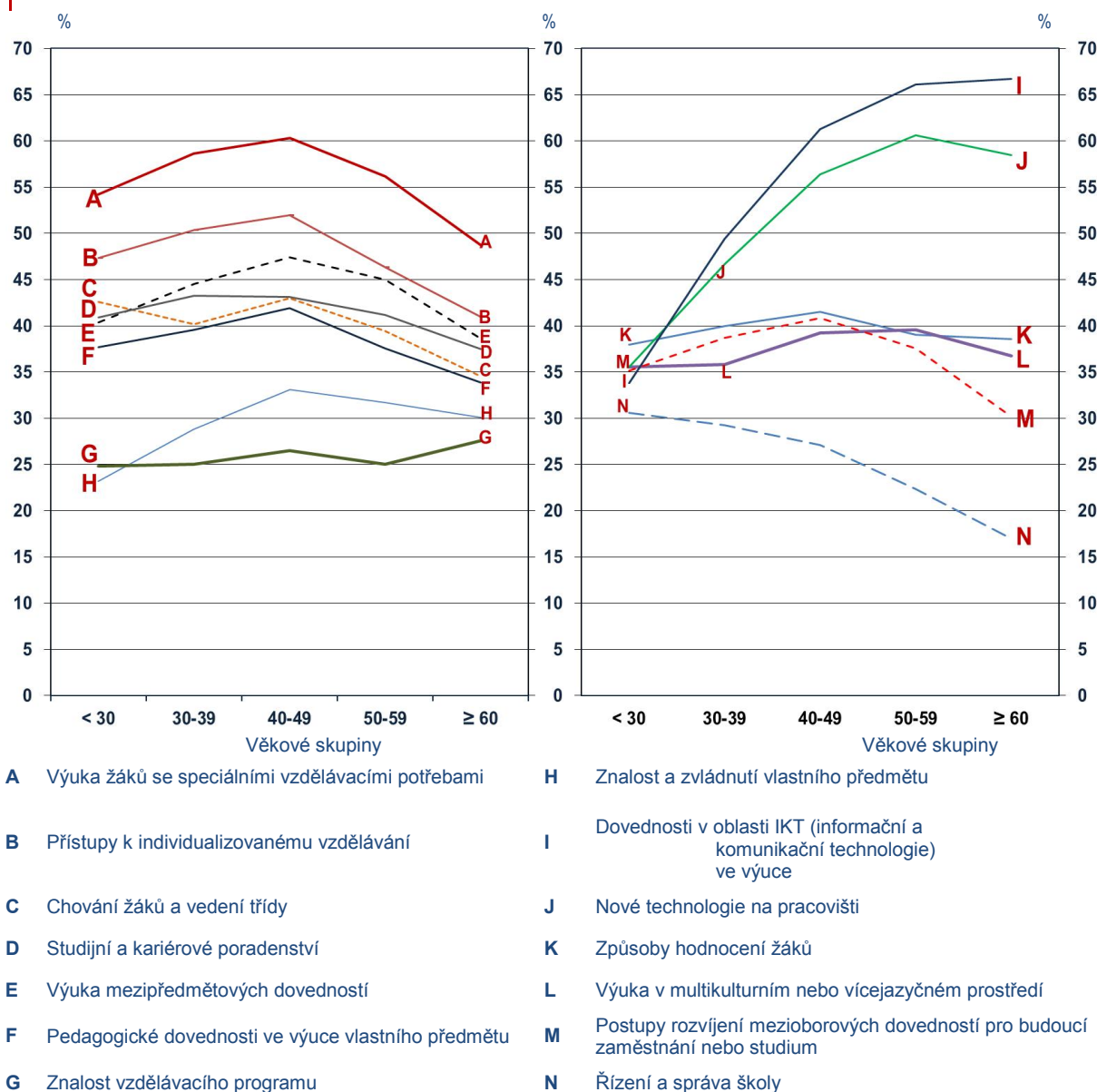
Zdroj: Eurydice, na základě údajů šetření TALIS 2013 (viz tabulka 3.4 v Příloze, která obsahuje údaje z jednotlivých zemí).

#### **Vysvětlivka:**

Témata jsou seřazena ve vzestupném pořadí podle celkového součtu podílů učitelů, kteří uvedli „střední“ a „vysokou“ míru potřeby DV.

Souhrnné údaje za učitele se střední a vysokou úrovní potřeb poskytují zajímavé poznatky, sledujeme-li zvláště jednotlivé věkové skupiny (viz obrázek 3.4). Zaměříme-li se na jednotlivá témata DV, ve věkové skupině 40 až 49 let je nejvíce těch, kteří mají střední nebo vysokou potřebu DV, oproti ostatním věkovým skupinám; tento trend tak do značné míry kopíruje souhrnné výsledky za všech 14 témat dohromady (viz obrázek 3.2). Neplatí to však pro všechna témata. Relativně nízké procento učitelů, kteří mají zájem o „znalost vzdělávacího programu“, se mezi jednotlivými věkovými skupinami liší jen málo a v případě „řízení a správy školy“ nalezneme trvale klesající trend, což znamená, že podíl učitelů ve věku 60 let a více se střední nebo vysokou úrovní potřeb DV je v porovnání se skupinou učitelů do 30 let pouze poloviční.

**Obr. 3.4: Podíl učitelů podle věkových skupin v nižším sekundárním vzdělávání (ISCED2), kteří vyjadřují střední a vysokou potřebu dalšího vzdělávání, podle zaměření / témat DV, úroveň EU, 2013**



Zdroj: Eurydice, na základě údajů z šetření TALIS 2013 (viz tabulka 3.5 v Příloze, která zahrnuje údaje podle jednotlivých zemí).

Rovněž v případě „studijního a kariérového poradenství“ a „výuky v multikulturním nebo vícejazyčném prostředí“ se podíly učitelů v rámci jednotlivých věkových skupin liší jen málo. U obou těchto témat vyjadřují střední nebo vysokou úroveň potřeby srovnatelné podíly učitelů. U většiny ze sledovaných témat nalezneme mezi těmi se střední nebo vysokou potřebou DV relativně nižší podíl učitelů, kteří dosáhli věku 60 let a více, což odráží jasně klesající trend v závislosti na věku. Existují však dvě důležité výjimky, přičemž obě souvisejí s informačními a komunikačními technologiemi (IKT). Zaprvé, procentní podíl učitelů ve věku nad 60 let, kteří vyjádřili střední či vysokou úroveň potřeb DV zaměřeného na „dovednosti v oblasti IKT ve výuce“, je vyšší než v jakékoli i jiné věkové skupině. Proporční rozdíl mezi učiteli ve věku do 30 let a těmi mírně staršími (ve věkové skupině 30–39) let je 15 procentních bodů, u učitelů ve věkové skupině 40–49 let pak téměř dvojnásobek. Až dvojnásobný podíl učitelů se zájmem o toto zaměření DV pak lze nalézt ve věkové skupině 50–60+ let (v porovnání s věkovou skupinou do 30 let). Druhá výjimka se týká tématu „nové technologie na pracovišti“, kde je patrný podobný trend, i když s mírně sestupnou tendencí v případě učitelů ve věku nad 60 let. Tyto

skutečnosti poukazují na generační propast, kterou ještě bude nutné překlenout, s dlouhodobými důsledky pro začleňování informačních a komunikačních technologií do výuky ve školách.

### 3.1.3. Potřeba DVU v souvislosti s vyučovými předměty

Předcházející hierarchie potřeb DV vyjádřená učiteli v různých věkových skupinách se odráží také ve vztahu k předmětům, které vyučují. Současná analýza je omezena na pět nejčastěji zastoupených předmětů, konkrétně 1) čtení, psaní a literatura, 2) matematika, 3) přírodní vědy, 4) společenské vědy a 5) moderní cizí jazyky. Údaje naznačují, že mezi učiteli těchto různých skupin předmětů existují jen zanedbatelné rozdíly (viz tabulka 3.6.a až 3.6.e v Příloze).

V průměru téměř 60 % učitelů výše uvedených pěti předmětů uvádí střední nebo vyšší úroveň potřeb DV v oblasti „dovedností v oblasti IKT ve výuce“, a „výuky žáků se speciálními vzdělávacími potřebami“, následují „nové technologie na pracovišti“, „přístupy k individualizovanému vzdělávání“ a „výuka mezipředmětových dovedností“. Navíc se zdá, že potřebu DV pociťují téměř jednotně všichni učitelé bez ohledu na předmět, který vyučují. Na druhém konci spektra je patrná stejná jednotnost – nejnižší podíl učitelů vyjádřil střední nebo vysokou potřebu DV v následujících oblastech: „znalost a zvládnutí vlastního předmětu“, „znalost vzdělávacího programu“, „řízení a správa školy“, „výuka v multikulturním nebo vícejazyčném prostředí“ a „postupy rozvíjení mezioborových dovedností pro budoucí zaměstnání nebo studium“.

### 3.1.4. Rozdíly v potřebě DV napříč Evropou

Lze říci, že všichni učitelé ve všech věkových kategoriích a zhruba na všech úrovních zkušeností, kteří vyučují různé předměty, potvrzují, že pět oblastí uvedených v části 3.1.2 jsou těmi tématy, u nichž pociťují největší potřebu DV. Navíc se zdá, že údaje za jednotlivé země, které se zúčastnily šetření TALIS 2013, naznačují, že zmíněné potřeby jsou v každé ze zemí rozděleny vcelku rovnoměrně. Tabulka 3.7 v Příloze uvádí pro každou zemi a každé téma rozdíl mezi podílem učitelů, kteří skutečně vyjádřili střední nebo vysokou úroveň potřeby DV, a tzv. očekávanou četností<sup>(18)</sup>. Vychází najevo, že v případě řady témat učitelé vyjadřují velmi podobnou míru potřeby DV, což naznačuje, že výše popisované trendy týkající se potřeb DV jsou víceméně společné pro všechny evropské země, s pouze několika málo odchylkami. Tak například zájem o „pedagogické dovednosti ve výuce vlastního předmětu“ (ačkoli tato oblast nepatří mezi pět nejvíce žádaných) je rovnoměrně rozložen napříč evropskými zeměmi, avšak s výjimkou Kypru a Polska, kde učitelé mají o tuto oblast relativně nižší zájem a dále Norska, kde je zájem naopak relativně vyšší. Vzhledem k tomu, že téměř 40 % učitelů v Evropě vyjádřilo střední nebo vysokou potřebu DV (viz obrázek 3.3), při interpretaci je třeba pečlivě zvážit názory a postoje jednotlivých zemí, mezi jednotlivými věkovými skupinami i v rámci různých vyučovaných předmětů.

Potřeby vyjádřené ve vztahu k dalším tematickým oblastem v nabídce DVU se zdají být v rámci evropských zemí mnohem méně jednotné (viz obrázek 3.5). „Výuka v multikulturním nebo vícejazyčném prostředí“ je častěji uváděna ve Španělsku (20,8 %), v Itálii (11,3 %), na Kypru (19,4 %) a v Portugalsku (10,6 %), možná kvůli aktuálnímu vystavení těchto zemí toku migrantů, zatímco v jiných zemích se zdá být méně důležitá, jako v Chorvatsku (-10,6 %), Lotyšsku (-12 %) a Nizozemsku (-13 %).

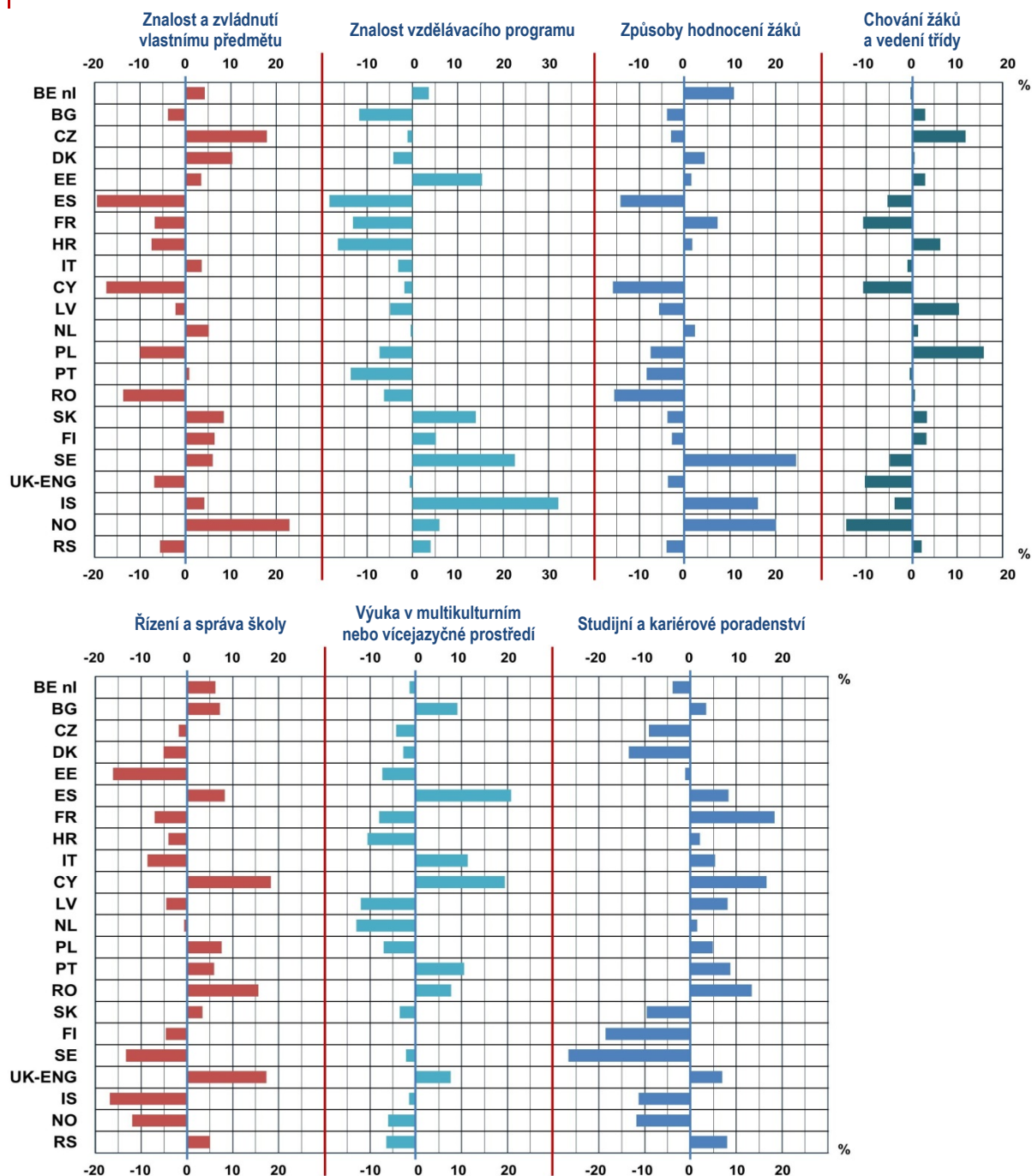
Ve Švédsku a na Islandu mají učitelé tendenci vyjadřovat střední a vysokou potřebu dalšího vzdělávání v oblasti „znalost vzdělávacího programu“ (Švédsko 22,6 % a Island 32,2 %), což je více, než v ostatních zemích a u jiných témat; relativně vyšší zájem byl v těchto dvou zemích zaznamenán taktéž v případě vzdělávání zaměřeného na „způsoby hodnocení žáků“ (Švédsko 24,5 % a Island 16,2 %). Pokud jde o druhé zmíněné téma, k oběma zemím se připojuje ještě Norsko (s hodnotou 20,1 %). Potřeba DV učitelů ve Francii se zdá být v souladu s evropskými průměry, s výjimkou

---

<sup>(18)</sup> Očekávaná četnost je vypočtena na základě průměrů všech jednotlivých zemí (všechny předměty společně) a na základě průměrů každého z předmětů (všechny země společně).

„studijního a kariérového poradenství“, u něhož vyjádřilo střední nebo vysokou potřebu o 18,4 % více učitelů, než je očekávaný podíl (viz <sup>18</sup>). Na opačném pólu se nacházejí učitelé ve Finsku a Švédsku, pro které má „studijní a kariérové poradenství“, jak se zdá, mnohem menší relativní význam (Finsko: -8,6 % a Švédsko: -26,7 %).

**Obr. 3.5: Oblasti DVU s největšími rozdíly mezi podíly učitelů v nižším sekundárním vzdělávání (ISCED 2), kteří vyjádřili střední a vysokou potřebu dalšího vzdělávání, a očekávanými četnostmi, 2013**



Zdroj: Eurydice, na základě údajů TALIS 2013 (viz tabulka 3.7 v Příloze).

#### Vysvětlivka

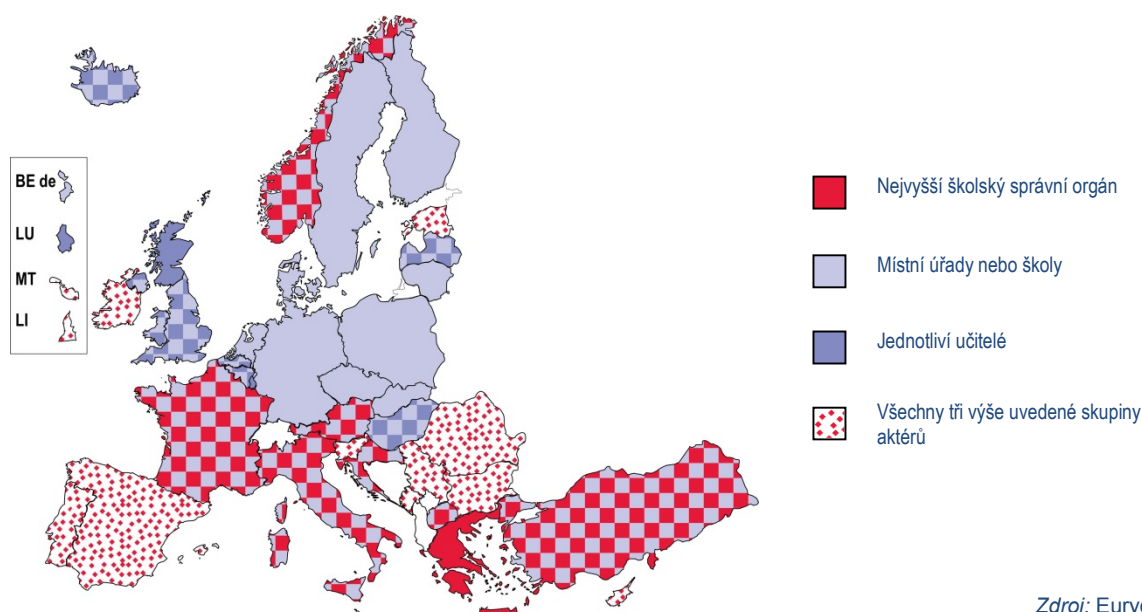
Potřeba DVU je považována za srovnatelnou v rámci zemí Evropy v takovém případě, kdy rozdíl mezi reálnou a očekávanou četností v případě potřeby DVU přesahuje 10 % u nejvíce 5 zemí.

Lze shrnout, že témata dalšího vzdělávání, u kterých učitelé cítí střední nebo vysokou potřebu dalšího rozvoje, odrážejí jejich zájem o metody výuky, materiály, vybavení a dovednosti, které by jim umožnily vyučovat ve třídách individualizovanějších, účinnějších, modernějších, různorodých a mezioborovým způsobem, spíše než o aktivity dalšího vzdělávání související s předmětem, který vyučují. „Dovednosti v oblasti IKT ve výuce“ a „nové technologie na pracovišti“ jdou ruku v ruce s „přístupy k individualizovanému vzdělávání“ a s „výukou mezipředmětových dovedností“. Tato zjištění – spolu s relativně nízkou pozicí, kterou zastává „znalost a zvládnutí vlastního předmětu“ a „znalosti vzdělávacího programu“ – naznačují, že učitelé se považují za kompetentní, pokud jde o předmět, který vyučují, a jeho obsah, a potřebují spíše takovou odbornou přípravu, která by zlepšila jejich didaktické techniky (viz také kapitola 2, část 2.1.4). Toto zjištění napovídá, že učitelé jsou si vědomi současné proměny paradigmatu týkajícího se přístupu ke kvalitě vzdělávání. Jasně deklarovali potřebu takových vzdělávacích zdrojů, které by jim umožnily přenést svou pozornost „od teorie ke třídě“, a věnovat více úsilí pomoci žákům v převzetí vlastní odpovědnosti za to, co se naučí, to vše v souladu s moderními vyučovacími metodami odpovídajícími individuálním potřebám.

### 3.1.5. Definice potřeb

Kdo v první řadě určuje potřeby dalšího vzdělávání učitelů? V Evropě mohou být do tohoto procesu zapojeni tři hlavní aktéři: (1) centrální správní orgány v oblasti školství (obvykle ministerstvo školství), (2) krajské / místní úřady nebo samotné školy nebo (3) jednotliví učitelé. Jak je znázorněno na obrázku 3.6, odpovědnost je ve většině vzdělávacích systémů s několika výjimkami sdílená. V Řecku například o typu vzdělávání a odborné přípravu, kterou učitelé potřebují, a o těch, kteří ji budou zajišťovat, rozhoduje pouze nejvyšší správní orgán v oblasti školství. V deseti vzdělávacích systémech (v Belgii (Německy mluvící společenství), v České republice, v Dánsku, v Německu, v Litvě, v Nizozemsku, v Polsku, na Slovensku, ve Finsku a ve Švédsku) jsou potřeby DV a vzdělávací plány stanovovány naopak pouze na místní úrovni nebo úrovni škol, ačkoli obvykle jsou součástí procesu i konzultace s různými zainteresovanými stranami včetně učitelů. V Německu pomáhají další vzdělávání připravovat, realizovat a hodnotit vzdělávací instituce a poradci ze školských dohlížejících orgánů. V Litvě se vzdělávací potřeby obvykle stanovují na základě konzultačního procesu, kterého se účastní učitelé a který zahrnuje doporučení z interních a externích hodnocení a stanoviska různých zainteresovaných stran. Na Slovensku rozhodují ředitelé škol o prioritách činností dalšího vzdělávání na základě vyučovací praxe a prostředí na svých školách a po konzultacích s učiteli o jejich individuálních potřebách.

**Obr. 3.6: Subjekty, které rozhodují o potřebách DVU a vzdělávacích plánech pro učitele v nižším sekundárním vzdělávání (ISCED 2), podle centrálních předpisů, 2013/14**



Zdroj: Eurydice.



Lucembursko a Spojené království (Skotsko) jsou jedinými vzdělávacími systémy, v nichž odpovědnost za plány odborné přípravy nesou sami učitelé, ačkoli je konzultují se svým nadřízeným, který je také schvaluje.

Ve všech ostatních vzdělávacích systémech aktivně pomáhají určovat potřeby DVU a vzdělávací plány nejrůznější aktéři. Ve Francii, Chorvatsku, Itálii, Rakousku, Norsku, Bývalé jugoslávské republice Makedonii a Turecku definují potřeby dalšího vzdělávání nejvyšší školské správní orgány a místní úřady nebo školy.

Ve **Francii** Ministerstvo školství každý rok připravuje Národní vzdělávací program (*Programme National de Formation – PNF*), který poskytuje obecný rámec pro přípravu vzdělávacích plánů v jednotlivých správních jednotkách nazývaných *académies (Plans Académiques de Formation – PAF)*.

V **Itálii** si potřeby DVU a příslušné plány určují samotné školy. Nejvyšší školský správní orgán však zasahuje v případech, kdy jsou s tímto vzděláváním spojeny určité reformy či inovace.

V **Norsku** na přípravě národního plánu DVU spolupracují Asociace místních a regionálních orgánů, tři učitelské odborové organizace, Asociace vedení škol, Národní rada pro vzdělávání učitelů a Ministerstvo školství a výzkumu. Na místní úrovni nesou odpovědnost za zjištění potřeb učitelů a za přípravu plánu rozvoje jejich kompetencí místní orgány společně s místním sdružením zaměstnanců.

V Belgii (Francouzské a Vlámské společenství), v Lotyšsku, v Maďarsku, ve Spojeném království (Anglie, Wales i Severní Irsko) a na Islandu určují potřeby dalšího vzdělávání učitelů místní úřady a školy spolu s jednotlivými učiteli. Ve Spojeném království (Anglie, Wales i Severní Irsko) musí být plán dalšího vzdělávání učitelů propojen s plánem rozvoje školy a musí k němu přispívat.

Ve zbývajících vzdělávacích systémech (Bulharsko, Estonsko, Irsko, Španělsko, Kypr, Malta, Portugalsko, Rumunsko, Slovinsko, Lichtenštejnsko, Černá Hora a Srbsko) pomáhají při určování potřeb DVU a vzdělávacího plánu všichni výše uvedení aktéři. Ve většině případů nejvyšší školské správní orgány poskytují obecný rámec pro hlavní priority ve vzdělávacích systémech jako celku, zatímco učitelé navrhují plány na základě svých individuálních potřeb. Místní úřady a školy následně slučují oba prvky s plánem rozvoje školy.

V **Bulharsku** a v **Irsku** se plán dalšího vzdělávání připravuje na úrovni škol. Vychází z potřeb jednotlivých učitelů a z celostátních kampaní organizovaných Ministerstvem školství v reakci na společné potřeby nebo, v případě Irska, na priority v oblasti vzdělávání, jako jsou změny vzdělávacího programu, zlepšování čtenářské a matematické gramotnosti nebo ochrany dětí.

Ve **Španělsku** školské úřady navrhují územní plány DVU, v nichž stanovují vzdělávací priority, které jsou následně začleňovány do plánů DVU pro učitele, byť s rozdíly v příslušných autonomních společenstvích. Územní plány jsou nicméně připravovány s náležitým ohledem na požadavky, které vyjadřují školy a jednotliví učitelé a které shromažďují pedagogická a informační střediska. V úvahu jsou brány také potřeby učitelů, buď na základě jejich vlastní iniciativy, jako je tomu v případě konkrétních vzdělávacích potřeb, nebo prostřednictvím školních koordinátorů DVU, kteří obvykle pedagogická a informační střediska informují.

V **Portugalsku** se do procesu do značné míry zapojují sdružená pedagogická střediska, přičemž každá veřejná škola je ve spojení se střediskem ve svém regionu. Tato střediska evidují individuální a školní vzdělávací plány a potřeby a zajišťují školení buď přímo, nebo ve spolupráci s vysokoškolskými institucemi. Ministerstvo školství může navíc ve spolupráci s institucemi pro vzdělávání učitelů nebo jinými orgány zavést pravidla pro realizaci konkrétních plánů týkajících se prioritních oblastí.

Ve **Slovinsku** školy zapracovávají další vzdělávání svých učitelů do ročního pracovního plánu, ačkoli zde panuje značná svoboda při určování jejich vzdělávacích potřeb. Ministerstvo školství kromě toho stanoví potřeby vzdělávacího systému jako celku. Učitelé za vzdělávání v těchto národních prioritních oblastech dostávají body, které mohou zhodnotit pro své povýšení. Školy rovněž zavádějí pro své učitele povinné formy vzdělávání.

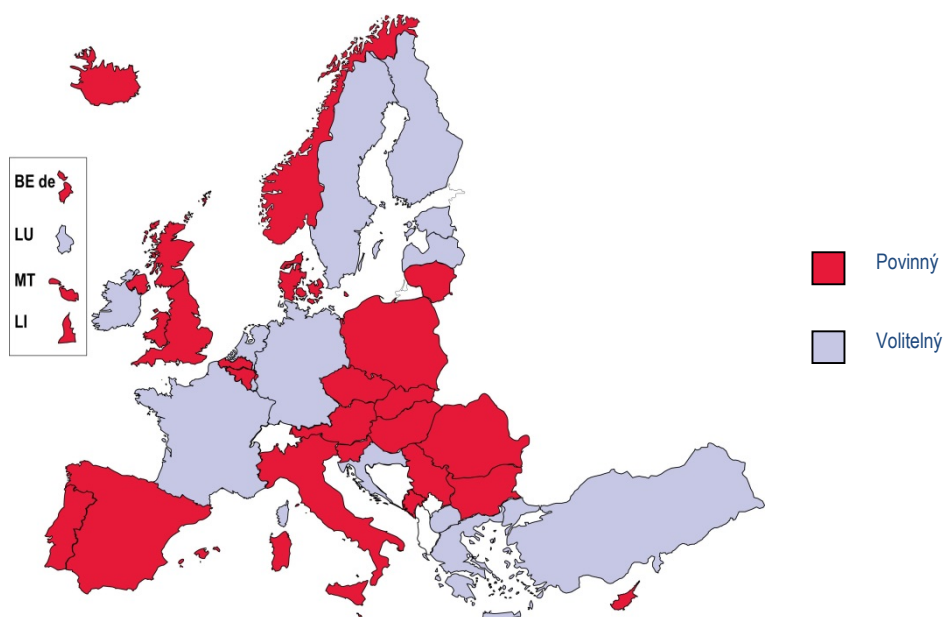
Zajímavé je, že celkové potřeby v každé zemi, tak jak jsou znázorněny na obrázku 3.1, korelují, jak se zdá, s opatřeními nejvyšších správních orgánů v oblasti vzdělávání, které je stanovují ( $r = 0,58$ ). Těsnost korelace na úrovni jednotlivých zemí pak závisí na tom, zda jsou tyto orgány součástí procesu stanovování potřeb DVU, a nikoli na povaze nebo kvalitě jejich role v tomto procesu. Jak již bylo řečeno, v některých zemích určují nejvyšší správní orgány strategické směřování DVU, zatímco

v jiných zemích jsou jejich intervence omezeny pouze na oblast reform. Zmíněná korelace by mohla naznačovat, že obecný směr nebo povinné oblasti DVU, tak jak jsou stanoveny centrálními orgány, se liší od potřeb vnímaných samotnými učiteli. Ve skutečnosti na úrovni jednotlivých zemí existuje poměrně silná korelace mezi zapojením nejvyšších správních orgánů a některými z témat, u nichž učitelé vyjádřili nejvyšší potřebu DV. Příkladem může být „výuka žáků se speciálními vzdělávacími potřebami“ ( $r = 0,65$ ), „výuka mezipředmětových dovedností“ ( $r = 0,52$ ), „nové technologie na pracovišti“ ( $r = 0,41$ ) a „studijní a kariérové poradenství“ ( $r = 0,82$ ). Korelace na úrovni zemí, ať již negativní nebo pozitivní, naopak chybí v případech, kdy jsou jako aktéři určování potřeb DVU brány v úvahu i školy nebo učitelé, ať již jednotlivě, tak v kombinaci. To by mohlo naznačovat, že pouhé přijetí přístupu „zdola nahoru“ nemusí nutně vést k lepšímu vnímání potřeb. Zmíněný fakt by však také mohl napovídat, že je nutné doladit postupy a rozsah zásahů na nejvyšší úrovni.

Ať již je kombinace aktérů podílejících se na určování potřeb DVU jakákoli, zdá se, že vždy jsou součástí daného procesu školy (s výjimkou Řecka), a to buď prostřednictvím zařazení zájmů a přání samotných učitelů do obecnějšího plánu rozvoje školy, nebo propojením jejich potřeb s celkovým směřováním školy či zřizovatele. Jak je vidět na obrázku 3.7, ve více než dvou třetinách sledovaných vzdělávacích systémů existuje povinnost mít připraven plán dalšího vzdělávání učitelů.

V těch zemích, v nichž je formální plán DVU povinný, mohou za jeho přípravu v praxi odpovídat: ředitelé škol, jako je tomu v Bulharsku, v České republice, na Kypru, v Maďarsku, v Rakousku, v Polsku, na Slovensku a ve Slovinsku; tým vedení školy nebo školská rada, jako je tomu v Belgii (Vlámské společenství), v Litvě, na Maltě a v Srbsku; rada pro vzdělávání nebo výuku, což je případ Belgie (Německy mluvící společenství), Portugalska a Rumunska, konkrétní učitel jmenovaný koordinátorem aktivit DVU na škole, jako je tomu ve většině autonomních společenství ve Španělsku a v Černé Hoře, nebo jednotliví učitelé jako ve Spojeném království. V Belgii (Francouzské společenství) ředitelé škol připravují školní plán DVU, zatímco jednotliví učitelé jsou požádáni, aby v souladu s ním připravili svůj vlastní plán DVU.

**Obr. 3.7: Status plánu DVU na školní úrovni pro učitele v nižším sekundárním vzdělávání (ISCED 2), podle centrálních předpisů, 2013/14**



Zdroj: Eurydice.

#### **Poznámky k jednotlivým zemím**

**Španělsko:** Obrázek ukazuje situaci ve většině autonomních společenství.

Plán DVU tvoří v evropských zemích obvykle součást ročního pracovního plánu školy nebo plánu rozvoje, ačkoli několik vzdělávacích systémů vyžaduje, aby se jednalo o samostatný dokument.

V některých vzdělávacích systémech je schvalování plánu DVU kolektivní povinností všech pedagogických pracovníků. Například v Belgii (Vlámské společenství) musí plán schválit místní výbor složený ze zástupců správní rady a pedagogických pracovníků školy nebo (v případě, že neexistuje) shromáždění všech pedagogických pracovníků. V Itálii musí plán DVU schválit shromáždění všech učitelů. V České republice se o tomto plánu jedná s příslušnou odborovou organizací a musí se brát v úvahu zájmy učitelů a také potřeby a rozpočet škol. V Maďarsku schvaluje plán zřizovatel školy po konzultaci se všemi vyučujícími.

Ve většině případů se plány DVU připravují každoročně. V některých zemích se však mohou aktualizovat méně často, například jednou za dva roky, jako je tomu v Portugalsku a v Černé Hoře. V Polsku ředitelé škol připravují pro své učitele dlouhodobé plány DVU s náležitým ohledem na plán rozvoje školy včetně obecných potřeb pracovníků, plánů jednotlivých učitelů a žádostí učitelů o financování DVU.

Pokud se týče obsahu plánů DVU, Černá Hora předepisuje určité prvky, které do nich musí být zařazeny. Patří mezi ně obecné priority související s plánem rozvoje školy, konkrétní a operativní cíle, aktivity, cílové skupiny, harmonogram, odpovědnosti a ukazatele pro sledování realizace plánu.

V některých vzdělávacích systémech tvoří plány DVU významné prvky v rámci hodnocení učitelů. Tak je tomu například v Polsku, kde individuální plány učitelů schvalují ředitelé škol a tyto plány patří mezi prvky, které jsou brány v úvahu při hodnocení. Ve Spojeném království (Anglie, Wales a Severní Irsko) je plán dalšího vzdělávání jednotlivých učitelů považován za jeden z prostředků, prostřednictvím nichž se pracovníci snaží naplnit výkonnostní cíle a standardy stanovené v politice pro evaluaci škol. Hodnocení je důležitým prvkem plánů DVU rovněž pro učitele v Srbsku. Zde se však samotný plán připravuje s ohledem na celkové hodnocení učitelů a je tak pouze jedním z několika posuzovaných bodů zahrnujících mimo jiné názory žáků a jejich rodičů na práci učitelů ve škole, sebehodnocení učitelů, priority a plán rozvoje školy a standardy stanovené Ministerstvem školství, vědy technologického rozvoje.

Ve 13 vzdělávacích systémech nejsou plány DVU na úrovni školy povinné. V těchto systémech jsou ovšem zavedeny různé postupy, aby byla zajištěna transparentnost nebo zaručena realizace DVU.

V **Nizozemsku** jsou za personální politiku odpovědné školní rady, které mohou zcela svobodně rozhodovat o aktivitách DVU, které jsou ve školách třeba. Od února 2012 mají učitelé k dispozici registr vedený Sdružením pro vzdělávání *Onderwijscoöperatie*, kam se učitelé mohou dobrovolně zapisovat. Platí po dobu čtyř let a shromažďuje informace o dovednostech učitelů, aby jim pomohl prokázat získané kvalifikace a schopnosti a doložit, že systematicky aktualizují své odborné znalosti. Tento registr bude začleněn do školské legislativy a registrace bude od roku 2017 povinná pro všechny učitele v primárním, sekundárním a odborném vzdělávání.

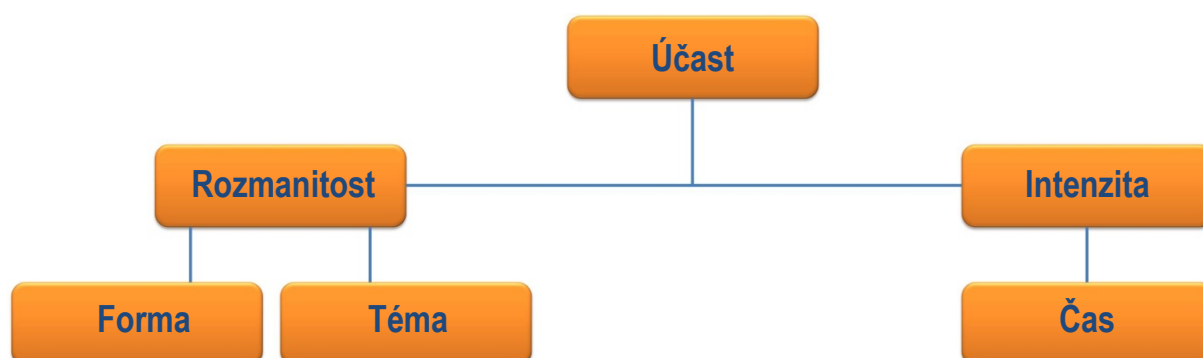
Přestože plán DVU není ve **Švédsku** povinný, poskytovatel vzdělávání (obec nebo soukromý subjekt) musí zajistit, aby zaměstnanci měli příležitost se dále vzdělávat.

Ačkoli ve Spojeném království (Skotsku) je plán DVU povinný, od roku 2014 zde existuje podobný přístup zavádějící pravidelně aktualizovaný systém i odborných znalostí učitelů. Na základě tohoto opatření jsou nyní podmínkami pro platnost registrace u Generální školské rady pro Skotsko (*General Teaching Council for Scotland, GTCs*) zapojení učitelů do profesního vzdělávání po celou dobu kariéry (*Career-Long Professional Learning, CLPL*), udržování individuální složky o CLPL a jednou za pět let potvrzení přímým nadřízeným.

### 3.2. Účast na dalším vzdělávání

Zpráva TALIS 2013 (OECD, 2014) posuzuje účast na DV podle dvou ukazatelů, a to jednak z hlediska rozmanitosti aktivit dalšího vzdělávání, jichž se učitelé zúčastnili během posledních 12 měsíců, jednak z hlediska intenzity jejich účasti. Intenzitou účasti je myšlena doba, kterou učitelé věnují aktivitám dalšího vzdělávání, zatímco rozmanitost se týká různých druhů činností, formálních strukturovaných workshopů a kurzů až po méně strukturovanou účast v učitelských sítích. V následující diskusi se otázka rozmanitosti bude probírat také v souvislosti s tématy daných aktivit DV.

Obr. 3.8: Ukazatele používané pro sledování účasti na aktivitách dalšího vzdělávání, 2013



Zdroj: Eurydice.

#### 3.2.1. Rozmanitost: formy a témata

Pokud jde o formy dalšího vzdělávání, údaje z šetření TALIS 2013 říkají, že 65 % učitelů se podle svých slov účastnilo formálnějších a strukturovanějších typů aktivit dalšího vzdělávání, které zahrnovaly „kurzy nebo workshopy“; s relativně velkou mezerou pak následoval „individuální nebo společný výzkum“ a „pedagogické konference nebo workshopy“ (viz obrázek 3.9). Čtvrtou nejobvyklejší formou DVU jsou pak sítě učitelů zakládáné speciálně pro účely dalšího vzdělávání; jde o další vzdělávání, které je více založené na kolegiální a spolupráci, je méně strukturované, orientované zdola nahoru a podporované IKT. Zajímavé je, že takové formy DVU jako jsou návštěvy jiných škol nebo podnikových provozoven, veřejných či nevládních organizací zůstávají daleko vzadu. Méně než jeden učitel z pěti uvedl, že navštívil některou školu, a necelý jeden z deseti navštívil některý ze tří dalších typů subjektů. Podobně je málokdy učitelům k dispozici odborná příprava přímo při zaměstnání. Přesto existují možnosti, jak diverzifikovat typy aktivit DV a rozšiřovat přístupy k profesnímu rozvoji, jak je patrné u některých zemí (viz tabulka 3.8 v Příloze), v nichž je vidět odchylky od průměru EU. Například na Slovensku je typem dalšího vzdělávání s nejvyšší mírou účasti „mentoring, hospitace u kolegů a koučování“. V Estonsku, Rumunsku a na Islandu více než 50 % učitelů uvedlo, že se zapojili do „sítě učitelů vytvořené speciálně pro účely dalšího vzdělávání učitelů“, zatímco v Chorvatsku dosáhl jejich podíl dokonce 62,6 %. V Bulharsku téměř 50 % učitelů uvedlo, že se zúčastnili „kvalifikačního programu“. „Návštěvy podnikových provozoven, veřejných organizací, nevládních organizací“ byly velmi oblíbené v Portugalsku (39,1 %), zatímco v Lotyšsku a na Islandu více než 50 % učitelů uvedlo, že se zúčastnili „návštěv jiných škol“.

**Obr. 3.9: Podíl učitelů v nižším sekundárním vzdělávání (ISCED 2), kteří během 12 měsíců před šetřením absolvovali různé druhy aktivit dalšího vzdělávání, na úrovni EU, 2013**



Zdroj: Eurydice, na základě údajů šetření TALIS 2013 (viz tabulka 3.8 v Příloze, která obsahuje údaje z jednotlivých zemí).

#### **Vysvětlivka**

Kategorie jsou seřazeny ve vzestupném pořadí podle celkového procentního podílu učitelů, kteří uvedli, že se zúčastnili alespoň jedné z uvedených aktivit dalšího vzdělávání.

Diversita dalšího vzdělávání umožňuje, aby se vzdělávací systémy učily jeden od druhého, jak v případě praxe, tak politiky a pravidel, na jejichž základě vznikají různé formy dalšího vzdělávání a přístupy k němu. Přestože na úrovni jednotlivých zemí existuje málo korelací mezi typem aktivit dalšího vzdělávání a rozhodováním o potřebách DV, za zmínku stojí, že existuje pozitivní korelace mezi zapojováním učitelů do procesu definování potřeb DV, jak je znázorněno na obrázek 3.6, a účastí učitelů v typech DV „návštěvy jiných škol“ ( $r = 0,57$ ) a „odborná příprava při zaměstnání v podnikových provozovnách, veřejných organizacích, nevládních organizacích“ ( $r = 0,49$ ). Podobně lze nalézt pozitivní korelaci mezi intervencemi nejvyšších správních orgánů v oblasti vzdělávání při definování potřeb DV a participací na „individuálním nebo společným výzkumem tématu zájmu“ ( $r = 0,52$ ).

Typy kurzů dalšího vzdělávání, kterých se učitelé účastnili, jsou samozřejmě jen jedním prvkem mezi několika, které by měly být brány v úvahu. Další aspekt diverzity DVU se týká témat nebo obsahu DV. Analýza ukázala, že učitelé v EU se v průměru účastnili 5 různých témat kurzů DV z možných 14 sledovaných v rámci výzkumu TALIS 2013. Jak je uvedeno v tabulce 3.9 v Příloze, učitelé v Estonsku, Chorvatsku, Lotyšsku a Rumunsku jsou v této otázce značně nad průměrem EU, zatímco učitelé v Belgii (Vlámské společenství), v Dánsku a ve Francii patří k těm s nejnižší diverzitou témat dalšího vzdělávání. Předtím, než se budeme dále tematickému zaměření kurzů (viz část 3.3), stojí za to podrobněji probrat otázku intenzity, která poskytuje jasnější vhled do problematiky účasti učitelů v aktivitách DVU v jednotlivých zemích.

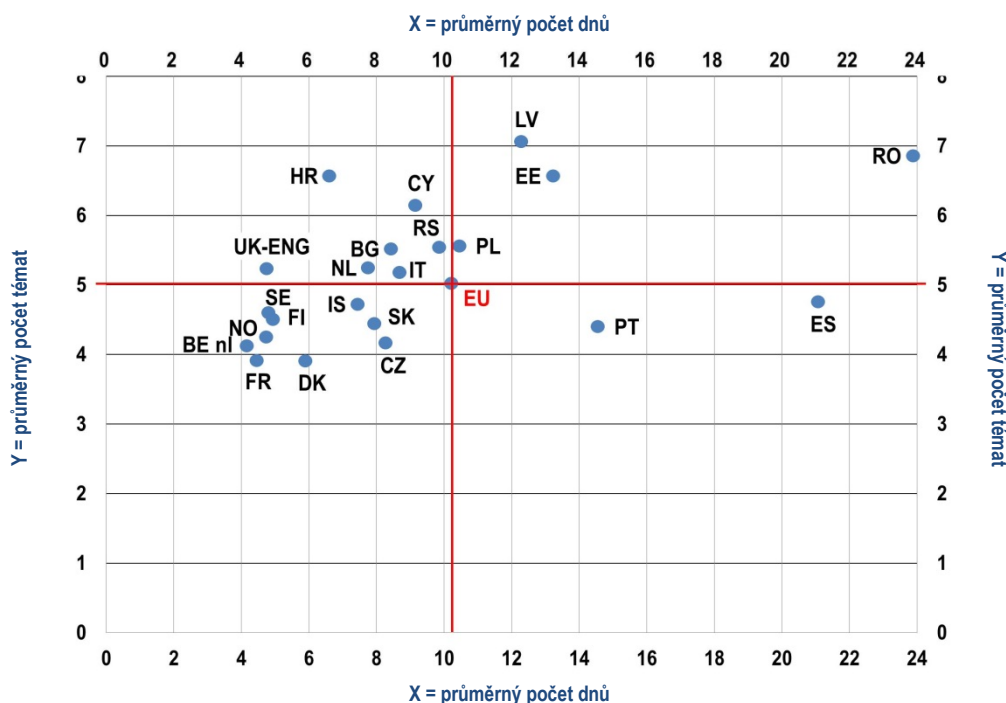
### 3.2.2. Intenzita a faktor času

Měření intenzity dalšího vzdělávání je jasně podmíněno formou příslušné aktivity. Kvalifikační program absolvovaný pomalejším tempem může trvat měsíce nebo dokonce roky, zatímco kurz nebo workshop může skončit za půl dne. Navíc ne u všech forem aktivit dalšího vzdělávání je snadné zjistit délku jejich trvání. Zatímco konference a workshopy obvykle trvají dobu, kterou lze snadno změřit (nejčastěji vyjádřenou v hodinách, dnech nebo částech dní), podobné měření lze již obtížněji uplatnit v případě mentoringu, hospitací u kolegů a koučování. V takovýchto případech je nutné se spolehnout na kvalifikovaný odhad. Například zapojení do sítí učitelů vytvořených speciálně pro účely dalšího vzdělávání učitelů může zahrnovat asynchronní komunikaci, kterou není možné měřit. V dotazníku TALIS 2013 byli učitelé požádáni, aby uvedli, kolik dní věnovali strukturovanějším a kvantifikovatelnějším formám aktivit dalšího vzdělávání, včetně kurzů a workshopů, hospitací a návštěv nebo odborné přípravy při zaměstnání.

Nelze samozřejmě předpokládat, že počet dní věnovaných DVU odpovídá počtu absolvovaných kurzů nebo počtu zahrnutých témat. Jeden kurz/aktivita dalšího vzdělávání, která trvá pouhý den, může být věnována několika oblastem nebo naopak, jedno téma si může vyžádat několik činností rozložených do více dní.

Porovnáním počtu dní věnovaných aktivitám dalšího vzdělávání v jednotlivých zemích a průměrného počtu témat, kterým byly tyto činnosti věnovány, lze přesněji odhadnout celkový rozsah dalšího vzdělávání, jehož se učitelé zúčastnili.

**Obr. 3.10: Účast učitelů v nižším sekundárním vzdělávání (ISCED 2) vypočítaná na základě průměrného počtu témat v dalším vzdělávání a průměrného počtu dnů věnovaných aktivitám DV během 12 měsíců předcházejících šetření, 2013**



Zdroj: Eurydice, na základě údajů TALIS 2013 (viz tabulka 3.9 a 3.10 v Příloze).

#### Vysvětlivka

Kromě průměrného počtu dnů zobrazeného na obrázku 3.10 obsahuje tabulka 3.10 v Příloze také hodnoty průměrného počtu dnů na úrovni EU a pro každou zemi. Španělsko a Rumunsko s průměrem 10 (Španělsko) a 11 (Rumunsko) dní vyčnívají mezi ostatními zeměmi, po nich následují Estonsko a Lotyšsko. Na druhé straně, zmíněná hodnota průměru v Belgii (Vlámské společenství) je poloviční ve srovnání s celoevropským průměrem.

Obrázek 3.10 znázorňuje vztah mezi intenzitou dalšího vzdělávání, která vychází z průměrného počtu dnů věnovaných strukturovanějším aktivitám DV, a rozmanitostí, zde uvažované z hlediska průměrného počtu témat obsažených v těchto aktivitách. Jak bylo vysvětleno výše, pojem intenzita nezahrnuje celkový počet dnů věnovaných daným aktivitám DV, neboť šetření TALIS 2013 tuto informaci u všech typů kurzů nepožadovalo. Nicméně výpočet je přesto užitečný pro odhad času věnovanému dalšímu vzdělávání v jednotlivých zemích. Čtyři kvadranty v diagramu znázorňují divergence vzhledem k průměru EU. Většina zemí se nachází ve dvou levých kvadrantech, s modelem založeným na celkovém počtu dnů věnovaných DVU nižším než je průměr. V devíti zemích, konkrétně v Belgii (Vlámské společenství), České republice, Francii, na Slovensku a v severských zemích odpovídá nižší než průměrný počet dnů také podprůměrnému počtu témat, zatímco v sedmi zemích (v Bulharsku, v Chorvatsku, v Itálii, na Kypru, v Nizozemsku, ve Spojeném království (Anglie) a v Srbsku) je podprůměrný počet dnů kompenzován průměrným počtem témat. V tomto druhém případě tak lze říci, že pomyslný model je založen na relativně krátkých aktivitách DVU. Na pravé straně diagramu se následně nachází šest zemí s nadprůměrným počtem dnů věnovaných aktivitám dalšího vzdělávání. Zatímco čtyři z nich (Estonsko, Lotyšsko, Polsko a Rumunsko) vykazují vyšší než průměrný počet témat, ve dvou (Španělsko a Portugalsko) je nadprůměrný počet dnů věnován menšímu množství témat.

Zmíněné údaje by měly souviset s rozmanitostí a mírou potřeb DV vyjadřovanou učiteli. Vysoká diverzita potřeb může podporovat takovou politiku, jejíž snahou je rozšířit přístup k aktivitám dalšího vzdělávání zahrnujících širší škálu témat, zatímco vysoká potřeba specificky zaměřených témat vede k podpoře aktivit cílených na konkrétní témata, kdy každému z nich je věnováno více času. Například Portugalsko má podprůměrný počet témat zahrnutých v nadprůměrném počtu dnů věnovaných aktivitám DVU. Přesto údaje z šetření TALIS 2013 ukazují, že v osmi ze 14 témat vyjadřuje 50–60 % učitelů střední a vysokou míru potřeby DV (viz tabulka 3.4 v Příloze) a že v případě jednoho z nich, totiž v případě „výuky žáků se speciálními vzdělávacími potřebami“, tento podíl dosahuje 76 %. Tudiž v Portugalsku může být větší rozmanitost témat prospěšná. Bulharsko má naproti tomu relativně méně tematicky zaměřených oblastí DV, zato s nadprůměrným podílem učitelů s vysokou nebo střední potřebou DV. Má však také nadprůměrný počet témat v podprůměrném počtu dnů. V Bulharsku by tak lepší vyváženost, pokud jde o větší počet dnů, během nichž by bylo možné se soustředit na méně témat, mohla pomoci snížit naléhavé potřeby vzdělávání v určitých oblastech. V Itálii je alarmující jak naléhavost, tak rozmanitost potřeb. 60 až 70 % učitelů vyjadřuje střední nebo vysokou míru potřeby DV v sedmi ze 14 témat, zatímco v případě dalších tří témat jde o 70 či více procent. Pro Itálii je typický podprůměrný počet dnů věnovaný lehce nadprůměrnému počtu témat. Nicméně v kontextu potřeb dalšího vzdělávání, které vyjadřují italská učitelé, je tato situace stále nedostatečná. Evropské země by tedy mohly výhodně analyzovat zmíněné údaje v souvislosti s vnímáním potřeb ze strany učitelů a určit optimální kombinaci proměnných, která by vyhovovala daným okolnostem.

### 3.2.3. Postavení DVU

Další otázkou, která zřejmě ovlivňuje intenzitu a do jisté míry také rozmanitost DVU, je způsob, jímž je DVU zasazeno do národní legislativy.

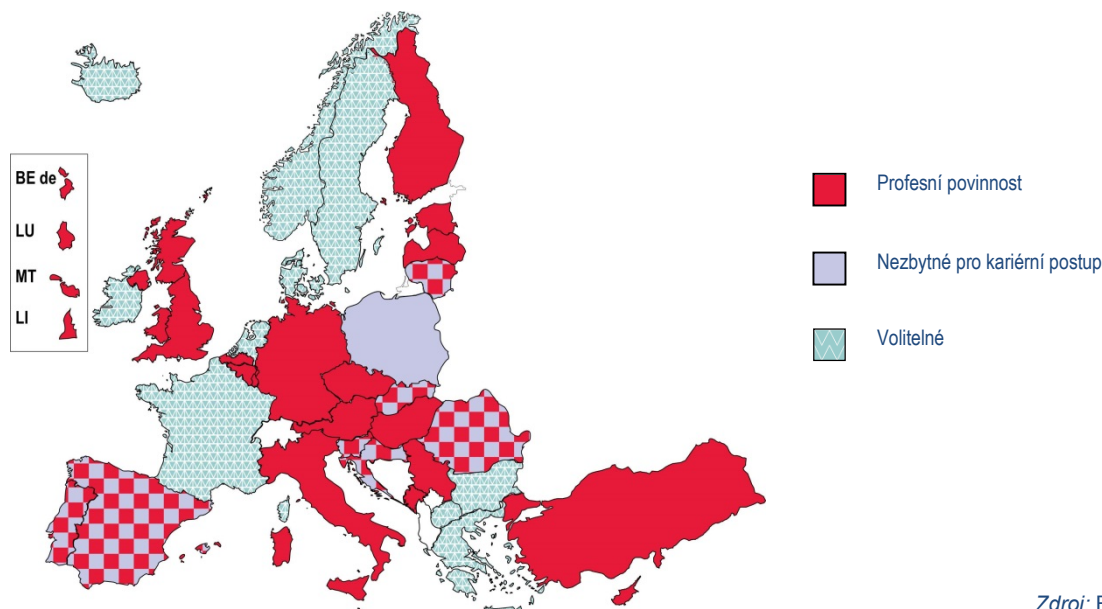
Obecně řečeno, DVU může být v Evropě považováno jednak za profesní povinnost, jednak za faktor nezbytný ke kariérnímu postupu, za třetí za obojí a konečně za čtvrté za nepovinnou činnost.

Jak znázorňuje obrázek 3.11, ve 29 vzdělávacích systémech je DVU profesní povinností.

Profesní povinnost je obvykle obsažena v právních předpisech týkajících se učitelské profese nebo v pracovních smlouvách s učiteli či v kolektivních smlouvách. Mezi systémy, pro které to platí, je deset

zemí, kde je stanoven minimální počet hodin, které má každý učitel každý rok věnovat DVU (jde o vzdělávací systémy v Estonsku, na Kypru, v Lotyšsku, v Lucembursku, v Maďarsku, na Maltě, v Rakousku, v Portugalsku, v Černé Hoře a v Srbsku). Počet hodin se zde pohybuje od osmi hodin ročně v Lucembursku do 68 hodin v Srbsku. V pěti zemích je minimum vyjádřeno jako počet dnů; rozdíly jsou mezi těmito zeměmi méně výrazné. Očekává se, že učitelé v Belgii (Francouzské společenství) a ve Finsku se zúčastní DVU po dobu nejméně tří dnů v roce, zatímco na Kypru je jako minimum stanoveno čtyři dny a v Litvě a ve Slovinsku pět dnů. V deseti systémech, v nichž je DVU považováno za profesní povinnost, není stanoven žádný minimální počet hodin nebo dnů. Učitelé ve Spojeném království (Skotsko) mají smluvní požadavek na absolvování maximálně 35 hodin DVU ročně a v rámci svého pracovního roku se musí zúčastnit také pěti dnů aktivit naplánovaných jejich zaměstnavatelem. Přestože v Belgii (Vlámské společenství) je DVU považováno za profesní povinnost, další vzdělávání nemůže být povinné, pokud je ředitel školy nebo rada školy nepovažuje pro jednotlivé učitele za nezbytné.

**Obr. 3.11: Status DV pro učitele ve všeobecném nižším sekundárním vzdělávání (ISCED 2), podle centrálních předpisů, 2013/14**



Zdroj: Eurydice.

**Minimální doba vyhrazená každoročně na aktivity DVU tak, jak je stanovena v právních předpisech nebo pracovních smlouvách**

	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	HR	IT	CY	LV	LT	LU	HU
V hodinách	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	32	⊗	⊗	⊗	20	⊗	⊗	14	12	⊗	8	13
Ve dnech	3	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	4	⊗	5	⊗	⊗
	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK (1)	UK- SCT	IS	LI	NO	TR	MK	ME	RS
V hodinách	18	⊗	15	⊗	25/50	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	170– 190	⊗	⊗	⊗	⊗	5	68
Ve dnech	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	5	⊗	3	⊗	⊗	5	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗

Zdroj: Eurydice.

⊗ Minimum není stanoveno

UK (1) = UK-ENG/WLS/NIR

### **Vysvětlivka**

**Profesní povinnost** znamená úkol předepsaný jako takový v pracovních předpisech, ve smlouvách, v legislativě nebo jiných předpisech platných pro profesi učitele.

### **Poznámky k jednotlivým zemím**

**Francie, Spojené království (Skotsko) a Island:** Hodnoty vyjadřují minimální nebo maximální právo na DVU nebo doporučené minimum.

**Kypr:** Minimální závazek k DVU je stanoven na 14 hodin ve čtyřech dnech.



**Lotyšsko:** Minimální závazek k DVU je stanoven na 36 hodin ve třech dnech.

**Maďarsko:** Minimální závazek k DVU je stanoven na 90 hodin v sedmi dnech (120 cyklů po 45 minutách).

**Slovinsko:** Minimální závazek k DVU je stanoven na pět dnů v jednom roce nebo na 15 dnů ve třech letech.

**Černá Hora:** Minimální závazek k DVU je stanoven na 24 hodin v pěti letech.

V několika zemích, v nichž je DVU považováno za profesní povinnost, je účast na jeho aktivitách dále podpořena tím, že je nezbytná pro kariérní postup. Ve Španělsku, v Chorvatsku, v Litvě, v Portugalsku, v Rumunsku, ve Slovinsku a na Slovensku je DVU povinností i předpokladem pro kariérní postup a pro zvýšení platu. Přestože ve většině vzdělávacích systémů se DVU pro kariérní postup výslovně nepožaduje, považuje se za velkou výhodu.

Polsko je jedinou zemí, ve které je DVU výlučně spojeno s kariérním postupem, neboť hodnocení a kariérní postup jednotlivých učitelů bere v úvahu rozsah, v němž tito učitelé plní sjednaný plán dalšího vzdělávání. Učitelé jsou nicméně zavázáni zvyšovat si své všeobecné a odborné znalosti, jak jim to ukládají tzv. Stanovy pro učitele (*Teachers' Charter*).

V Bulharsku, v Dánsku, v Irsku, v Řecku, ve Francii, v Nizozemsku, ve Švédsku, na Islandu a v Norsku není účast učitelů na aktivitách DVU stanovena jako pracovní povinnost ani není přímo spojována s mechanismy kariérního postupu. Přestože na Islandu je DVU možností a nikoli profesní povinností, doporučuje se, aby učitelé absolvovali 170 až 190 hodin DVU ročně. Ve Francii je účast na DVU považována za právo a právní předpisy specifikují, že učitelé mají nárok na minimálně 20 hodin za rok.

V **Nizozemsku** platí od 1. srpna 2014 kolektivní smlouva pro učitele v sekundárním vzdělávání, kterou podepsali sociální partneři a která předpokládá roční rozpočet 600 EUR na jednoho učitele a právo věnovat až 83 hodin na další vzdělávání.

Údaje uvedené na obrázku 3.10 a postavení DVU, jak je znázorněno na obrázku 3.11, spolu korelují dvěma způsoby: existuje jednak negativní korelace ( $r = -0,47$ ) mezi počtem dnů dalšího vzdělávání a DVU považovaným za volitelnou činnost, jednak pozitivní korelace ( $r = 0,48$ ) mezi počtem dnů DVU považovaným za pracovní povinnost a nezbytný předpoklad pro kariérní postup. V zemích, v nichž je DVU „pouze“ volitelné, je průměrný počet dnů, který je mu věnován, pod průměrem EU a (s výjimkou Bulharska a Nizozemska) i pod průměrným počtem absolvovaných kurzů podle tematického zaměření. Vzhledem k tomu, že v Belgii (Vlámské společenství) se další vzdělávání stává profesní povinností pouze v případě, pokud ji ředitel školy nebo rada školy považují za nezbytné, může být do této skupiny zařazena i tato země. Naproti tomu ve čtyřech zemích ze šesti, v nichž je DVU bráno jednak jako profesní povinnost, jednak i jako nutný předpoklad pro kariérní postup, je intenzita účasti na dalším vzdělávání výrazně nad průměrem EU (Španělsko, Lotyšsko, Portugalsko a Rumunsko).

### 3.3. Vztah mezi účastí na DVU a potřebami učitelů

Aktivity dalšího vzdělávání mají jasně daný obsah a témata. Ale odpovídají tato témata těm, u kterých sami učitelé cítí střední až vysokou potřebu dalšího vzdělávání? Jak ukazuje tabulka 3.11 v Příloze, mezi sledovanými tématy dominují dvě, která jsou v dalším vzdělávání nejvíce zastoupena, a sice „znalost a zvládnutí vlastního předmětu“ a „pedagogické schopnosti pro výuku vlastního předmětu“. Mezi pět témat, u nichž byla odborná příprava vnímána jako nejpotřebnější (viz část 3.1), patří rovněž „dovednosti v oblasti IKT ve výuce“ – do svého profesního rozvoje je zařadilo o více než 50 % učitelů. Zatímco „přístupy k individualizovanému vzdělávání“ a „nové technologie na pracovišti“ tvoří šesté a sedmé nejčastější téma, aktivit DVU souvisejících s některým z nich se zúčastnilo méně než 40 % učitelů. Poněkud problematicky se jeví také „výuka mezipředmětových dovedností“ a „výuka žáků se speciálními vzdělávacími potřebami“, které se vyskytují na devátém a desátém místě podle četnosti

kurzů, do dalšího vzdělávání věnovaného těmto tématům se však zapojilo jen o něco více než jedna třetina učitelů.

Zdá se, že poptávka po tématech mezi učiteli zřejmě částečně závisí na jejich věku (viz tabulka 3.12 v Příloze). Nicméně model pozorovaný u potřeb DVU (viz obrázek 3.2) se zde neodráží jednotně. Zatímco míra potřeby DV se spolu se stoupajícím věkem trvale snižuje u všech témat DVU, pouze s výjimkou kurzů souvisejících s IKT, co se týče vztahu účasti na vzdělávání a věku, jednotlivá témata, resp. obsahy DVU, lze rozdělit do tří různých skupin.

První skupinu tvoří témata, u nichž se starší učitelé zapojují méně než mladší, a sice „znalost a zvládnutí vlastního předmětu“, „pedagogické dovednosti pro výuku vlastního předmětu“ a „řízení a správa školy“.

Druhou skupinu představují i témata zastoupená u různých věkových skupin obdobným způsobem. Patří sem „postupy rozvíjení mezioborových dovedností pro budoucí zaměstnání nebo studium“, „výuka v multikulturním nebo vícejazyčném prostředí“ a „výuka mezipředmětových dovedností“.

Do poslední skupiny pak lze zařadit ta témata DVU, u kterých jsou dané modely účasti v jednotlivých věkových skupinách učitelů různé. Zdá se například, že téma „studijní a kariérové poradenství“, které se řadí do zmíněné třetí skupiny, je častější u starších učitelů než u těch mladších. Dále, „dovednosti v oblasti IKT ve výuce“ a „nové technologie na pracovišti“ odrážejí změny v potřebách a jsou pro ně typické vyšší podíly učitelů, kteří jsou uprostřed nebo na konci kariéry, ve srovnání s nejmladšími ročníky; pro „znalost vzdělávacího programu“ a „způsoby hodnocení žáků“ jsou naproti tomu typické vysoké podíly mladých učitelů a učitelů ke konci kariéry, ovšem nižší podíly mezi učiteli uprostřed kariéry; a konečně, pokud jde o „přístupy k individualizovanému vzdělávání“, „chování žáků a vedení třídy“ a „výuku žáků se speciálními vzdělávacími potřebami“, účast mezi jednotlivými věkovými skupinami se v těchto případech liší jen málo, s výjimkou mladších učitelů, kde je podíl vyšší.

Tabulky 3.13.a až 3.13.e v Příloze ukazují, že rozdíly v účasti učitelů v dalším vzdělávání v rámci pěti hlavních vyučovacích předmětů nejsou statisticky významné; jinými slovy, dané modely účasti jsou v případě pěti hlavních vyučovacích předmětů (čtení, psaní a literatura; matematika; přírodovědné předměty; společenské vědy a moderní cizí jazyky) srovnatelné.

Zajímavé je, že trendy v oblasti participace učitelů na DV podle jednotlivých témat jsou v zemích EU do značné míry podobné, podíváme-li se na ně v souvislosti s očekávanými průměrnými mírami pro jednotlivé země a s vyučovacími předměty (viz tabulka 3.14 v Příloze). Pouze v případě „znalosti vzdělávacího programu“, „způsobů hodnocení žáků“ a „nových technologií na pracovišti“ se reálné míry ve více než pěti zemích liší od těch očekávaných, a to o více než 10 %.

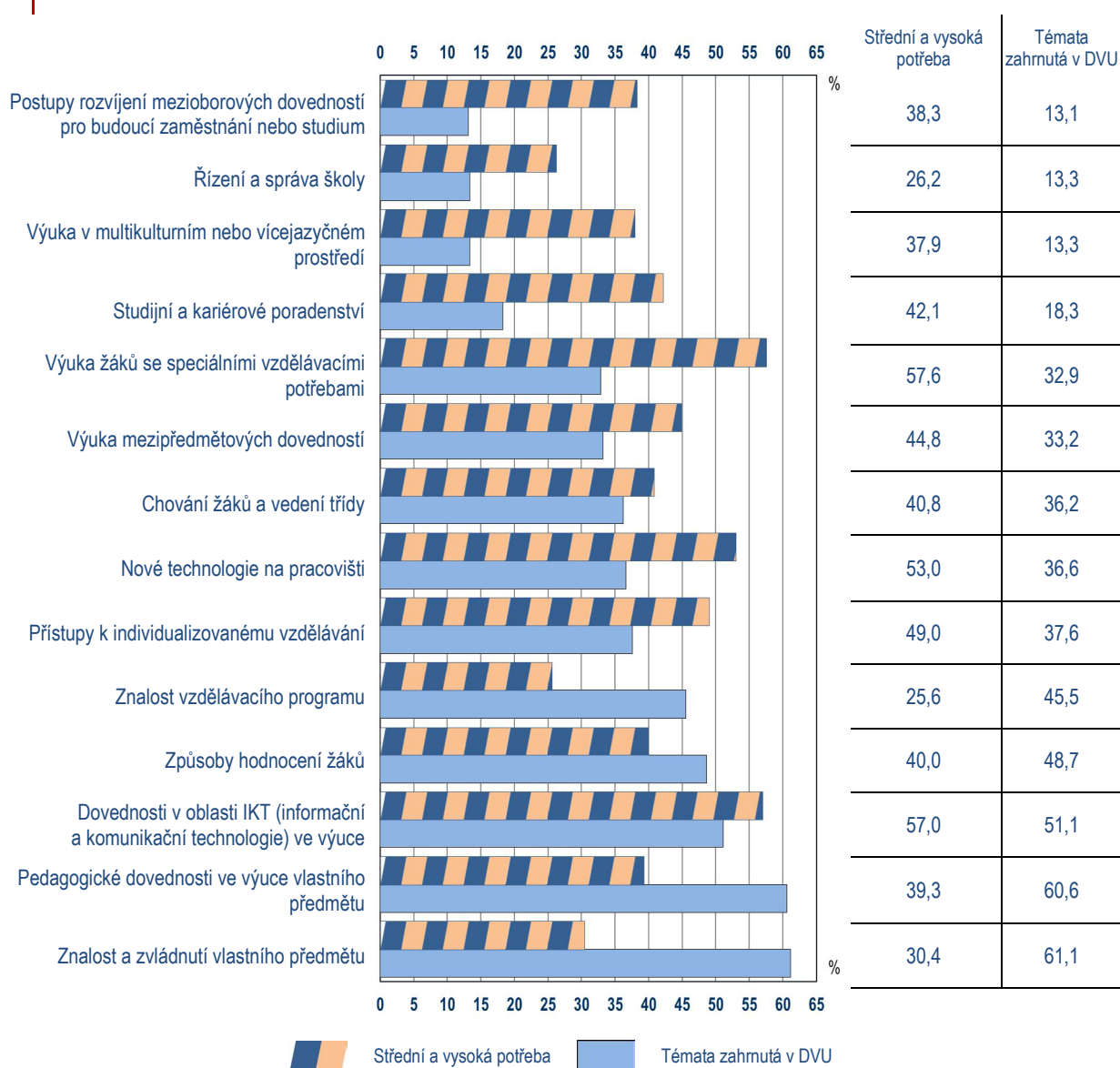
Možná nejdůležitější zjištění vyplývající z výše uvedených údajů, pokud jde o řadu různých témat zařazených do dalšího vzdělávání, je nesoulad mezi potřebami vyjadřovanými učiteli a skutečným obsahem tohoto vzdělávání (viz obrázek 3.12).

Zatímco více než 60 % učitelů uvádí, že další vzdělávání, které absolvovali, zahrnovalo „znalost a zvládnutí vlastního předmětu“, střední nebo vysokou potřebu vzdělávání v této konkrétní oblasti vyjádřilo přibližně jen 30 % z nich. Obdobně, přestože jen asi 25 % učitelů vyjádřilo střední nebo vysokou potřebu dalšího vzdělávání ve sféře „znalosti vzdělávacího programu“, přibližně 45 % z nich uvedlo, že se tomuto tématu v dalším vzdělávání věnovalo. Naproti tomu, na horním konci škály potřeb více než 57 % učitelů vyjádřilo vysokou nebo středně vysokou potřebu vzdělávání v oblasti „výuky žáků se speciálními vzdělávacími potřebami“, ovšem pouze 33 % uvedlo, že toto téma bylo do dalšího vzdělávání zařazeno. „Dovednosti v oblasti IKT ve výuce“ a „chování žáků a vedení třídy“ jsou

jediné dvě oblasti DVU (obě se nacházejí v horní polovině stupnice potřeby), u nichž jsou potřeby a skutečná realizace relativně vyvážené, s rozdíly jen kolem 5 %.

Zdá se, že existuje rovněž korelace mezi zařazením jednotlivých témat do dalšího vzdělávání a celkovým postavením, resp. statusem DVU v jednotlivých zemích. Volitelný status DVU negativně koreluje se zařazováním následujících témat do dalšího vzdělávání: „dovednosti v oblasti IKT ve výuce“ ( $r = -0,44$ ), „výuka mezipředmětových dovedností“ ( $r = -0,53$ ) a „nové technologie na pracovišti“ ( $r = -0,41$ ). Naproti tomu, v případě, že je DVU profesní povinnosti a současně nutným předpokladem pro kariérní postup, lze nalézt pozitivní korelaci mezi tímto povinným statusem DVU a vzděláváním v oblasti „dovednosti v oblasti IKT ve výuce“ ( $r = 0,47$ ).

**Obr. 3.12: Podíl učitelů v nižším sekundárním vzdělávání (ISCED 2), kteří uvedli, že absolvovali další vzdělávání v daných oblastech v průběhu 12 měsíců předcházejících šetření, a podíl učitelů, kteří vyjádřili střední a vysokou míru potřeby DV v těchto oblastech, úroveň EU, 2013**



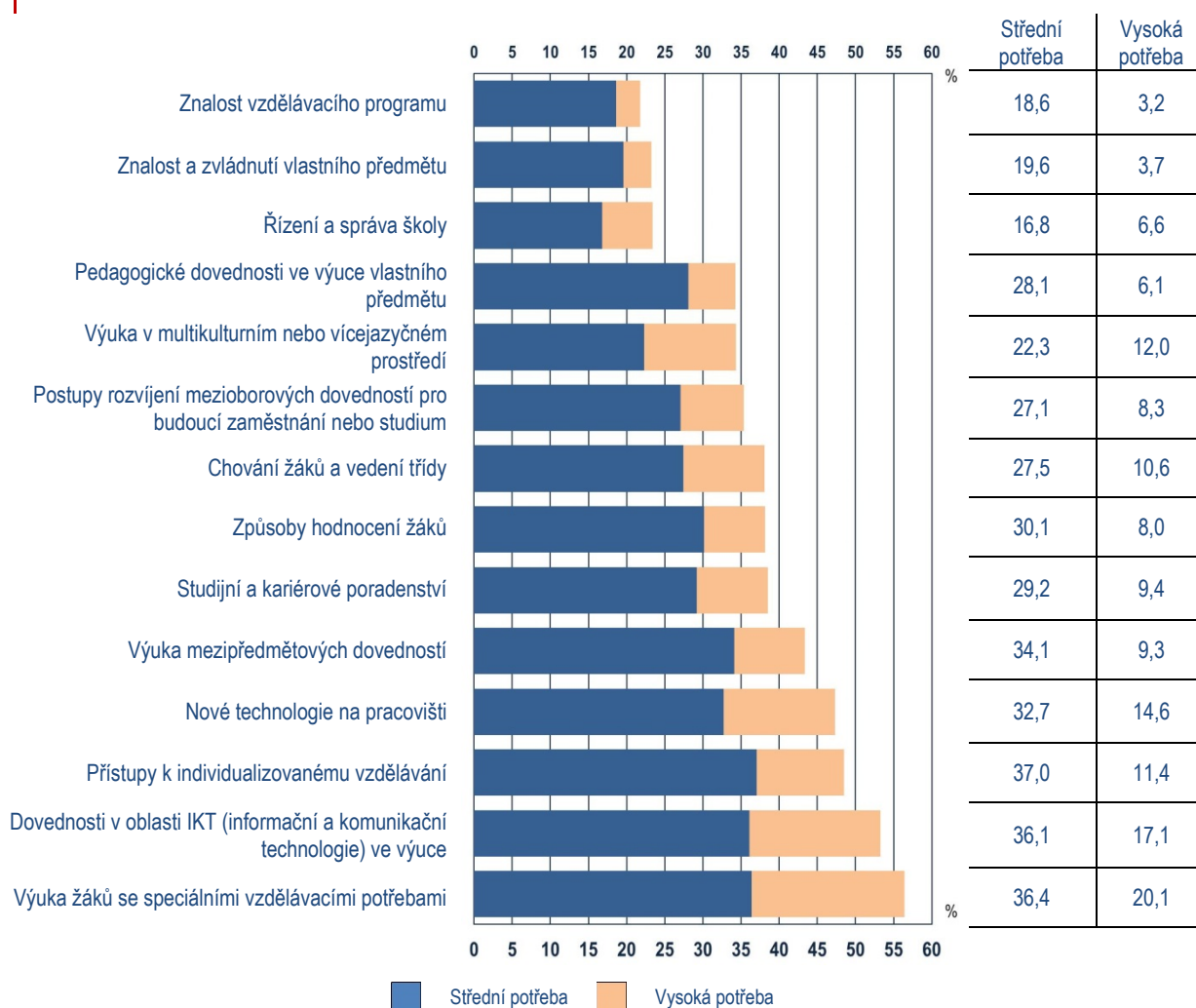
Zdroj: Eurydice, na základě údajů šetření TALIS 2013 (viz tabulky 3.4 a 3.11 v Příloze, které obsahují údaje z jednotlivých zemí).

#### Vysvětlivka

Údaje jsou zobrazeny ve vzestupném pořadí témat zařazených do DVU.

Rozpor mezi potřebami a skutečnou realizací vzdělávacích aktivit v jednotlivých oblastech zařazených do DVU lze vysvětlit různými způsoby, vliv může mít například i samotná realizace určité oblasti dalšího vzdělávání, kdy absolvovaný kurz může snížit, resp. zvýšit potřebu vzdělávání v daném tématu. Nicméně je také možné, že témata, která se učitelům nabízejí, nebo k nimž mají učitelé přístup, ne vždy odpovídají tomu, co označují jako nejdůležitější potřebu. V tomto ohledu by měla být zvláštní pozornost věnována těm oblastem, které nebyly do dalšího vzdělávání učitelů, navzdory deklarované vysoké nebo střední potřebě, zařazeny (viz obrázek 3.13).

**Obr. 3.13: Podíl učitelů v nižším sekundárním vzdělávání (ISCED 2), kteří neabsolvovali uvedené oblasti DV v průběhu 12 měsíců předcházejících šetření, i když v daných tématech deklarovali střední nebo vysokou míru potřeby DV, úroveň EU, 2013**



Zdroj: Eurydice, na základě údajů šetření TALIS 2013 (viz tabulka 3.15 v Příloze, která obsahuje údaje z jednotlivých zemí).

### Vysvětlivka

Kategorie jsou seřazeny ve vzestupném pořadí podle souhrnného podílu učitelů uvádějících „střední“ a „vysokou“ míru potřeby.

Data naznačují, že existují zvláště silné důvody pro posílení nabídky DVU zahrnující prvních pět témat na horním konci škály potřeb.

Tento fakt týkající se potřeby nasměrování pozornosti k daným oblastem DV je podpořen i tím, že existuje korelace mezi nižší nabídkou daných oblastí DV a přesvědčením, že nedostatek vhodných a dostupných nabídek DV snižuje celkovou účast v tomto typu vzdělávání.

Tento argument zdůvodňující změnu nabídky směrem k těmto tématům dále podporuje korelace mezi nižším pokrytím tématu a tendencí tvrdit, že nedostatek relevantních činností dalšího vzdělávání brání účasti. Jak ukazuje tabulka 3.16 v Příloze, tento problém má zvlášť velký význam v Bulharsku, v Estonsku, v Itálii a v Lotyšsku.

Srovnávací analýza potřeb a obsahu DVU může skutečně napomoci soustředit se na témata, v nichž učitelé pociťují největší potřebu dalšího vzdělávání. Konkrétní opatření nelze úspěšně realizovat, pokud učitelé nejsou vybaveni příslušnými dovednostmi a znalostmi tak, aby mohli svou práci ve třídě vykonávat v souladu s definovanými cíli. Na úrovni jednotlivých zemí například existuje pozitivní korelace ( $r = 0,48$ ) mezi podílem učitelů, kteří vyjádřili střední nebo vysokou potřebu dalšího vzdělávání v oblasti „studijního a kariérového poradenství“ (viz tabulka 3.4 v Příloze), a procentním podílem žáků, kteří předčasně opouštějí školy, tzn. mají neukončené vzdělání<sup>(19)</sup>. Přesto je podíl učitelů uvádějících, že jejich další vzdělávání zahrnovalo dané téma, velmi nízký (18 % v EU, viz tabulka 3.11 v Příloze). V některých zemích, jako jsou Francie a Itálie, v nichž po této oblasti existuje mezi učiteli velká poptávka, a v nichž poradenství poskytují převážně ti, kdo v něm nejsou nijak formálně vzděláni (Evropská komise/EACEA/Eurydice, 2014a, obrázek 5.5, s. 96), je tak velmi důležité sladit účast na DV s příslušnou poptávkou a tím tak vyvinout účinná opatření zabraňující předčasným odchodům ze vzdělávání a odborné přípravy. Zdá se, že učitelé jsou si této skutečnosti vědomi, avšak v dané chvíli se nemohou spolehnout na DVU.

Nicméně, nabídka a dostupnost vhodných vzdělávacích aktivit nemusí nutně vést k vyšší motivaci a participaci aktérů. V následující sekci se zaměříme na několik faktorů, které pravděpodobně vedou k posílení či naopak oslabení participace učitelů na dalším vzdělávání.

### 3.4. Podpůrné a limitující faktory

Účast pedagogů v dalším vzdělávání může pozitivně nebo negativně ovlivňovat několik faktorů. Některé pobídky, jako je možnost kariérního postupu nebo mzdové příplatky, mohou podpořit participaci v kurzech DV, a další podpůrná opatření ji pak mohou udržet na určité výši, například bezplatná účast nebo placené studijní volno. Naproti tomu může být motivace účastnit se různých aktivit DV snížena, pokud se aktivity DVU dostanou do časového rozporu s jinými závazky nebo pokud učitelům chybí podpora ze strany jejich zaměstnavatele. V takovém případě hrozí, že výše uvedené výhody budou neúčinné.

#### 3.4.1. Podpůrné faktory

Pobídky a podpůrná opatření bývají často zkoumána společně, ačkoli je mezi nimi rozdíl. Zatímco pobídky jsou založeny na dalších výhodách (např. zvýšení platu nebo povýšení), cílem podpůrných opatření je eliminace faktorů, které by jinak mohly představovat překážky zapojení se do aktivit DV, jako například nepříznivý rozvrh hodin nebo náklady na DVU, které musí učitelé hradit sami. V dotazníku TALIS 2013 učitelé odpovídali na otázky týkající se podpůrných opatření, jako jsou například mzdové příplatky a úhrady nákladů souvisejících s účastí na jejich dalším vzdělávání. Podle výsledků šetření je nejběžnějším podpůrným opatřením vyčlenění času na další vzdělávání během běžné pracovní doby ve škole (viz tabulka 3.17 v Příloze).

Následující text se zaměřuje zprv na čtyři typy pobídek motivujících k účasti na DVU a poté na několik typů podpůrných opatření. K motivačním faktorům patří (1) finanční pobídky ve formě zvýšení platů a zvláštních příplatků pro učitele, u nichž nedojde ke změně platového stupně nebo pracovního

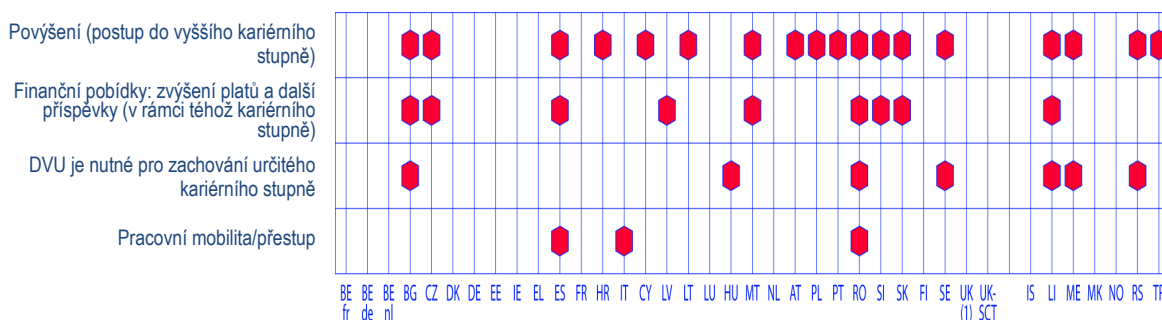
<sup>(19)</sup> Eurostat, EU-LFS [edat\_lfse\_14], (údaje k říjnu 2014)  
<http://ec.europa.eu/eurostat/tgm/table.do?tab=table&init=1&language=en&pcode=tsdsc410&plugin=1>

zařazení, (2) povýšení, (3) absolvování dalšího vzdělávání jako podmínka zachování příslušného pracovního zařazení a (4) pracovní mobilita nebo převedení na jinou školu. Podpůrná opatření jsou především finančního charakteru a zahrnují úhradu nákladů na DVU z veřejných prostředků, pomoc učitelům, kteří takové náklady musí nést sami; placené studijní volno pro učitele účastníci se dlouhodobějších forem DVU a finanční podporu školám, které mohou v případě potřeby uhradit jejich zastupování. Pobídkami a podpůrnými opatřeními se budeme zabývat zvlášť níže.

## Pobídky

Pobídky k účasti na DVU existují v téměř dvou třetinách sledovaných vzdělávacích systémů (viz obrázek 3.14). Nejčastějším stimulem je kariérní postup, resp. povýšení. Zatímco v osmi vzdělávacích systémech jsou učitelé obvykle povyšováni, pokud absolvují DVU, v deseti dalších se účast na dalším vzdělávání bere v úvahu při jejich hodnocení, ovšem není jedinou podmínkou pro kariérní postup. Ve většině zemí bývá kariérní postup podmíněn další kvalifikací, která je někdy doplněna o povinnost absolvovat delší formální vzdělávání v rámci určitého kvalifikačního programu, jež nabízejí plně akreditovaní poskytovatelé. Tato skutečnost se zřejmě odráží v pozitivní korelaci mezi účastí v „kvalifikačních programech“ a postavením DVU coby pracovní povinnosti a nezbytného předpokladu pro povýšení ( $r = 0,45$ ). Například Rumunsko, Slovinsko, Slovensko a Černá Hora mají systém bodů nebo kreditů, které je možné získat za účast na certifikovaných aktivitách dalšího vzdělávání poskytovaných akreditovanými institucemi. V Portugalsku musí učitelé úspěšně absolvovat nejméně 25 nebo 50 hodin (v závislosti na jejich zařazení) akreditovaných kurzů odborné přípravy při zaměstnání. Ve většině zemí je nicméně další kvalifikace pouze *sine qua non* pro příslušnou pozici, která je poté obsazena na základě speciální zkoušky nebo testu. Ve Španělsku mohou učitelé v sekundárním vzdělávání postoupit do vyššího pracovního zařazení *Catedráticos de enseñanza secundaria* (učitel senior v sekundárním vzdělávání). Vstup do této kategorie je možný na základě výběrového řízení vycházejícího ze zásluh, v němž se jako jedno z kritérií bere v úvahu rovněž účast na dalším vzdělávání a prohlubování odborné kvalifikace.

**Obr. 3.14: Pobídky motivující učitele ve všeobecném nižším sekundárním vzdělávání (ISCED 2) k účasti na DVU, podle centrálních předpisů, 2013/14**



Zdroj: Eurydice.

UK (1) = UK-ENG/WLS/NIR

### Vysvětlivka

**Povýšením se rozumí** postup do vyššího kariérního stupně. V úvahu jsou brána pouze povýšení na jinou učitelskou pozici; kariérní postup na pozici ředitele školy, vzdělavatele učitelů nebo inspektora nejsou zahrnuta.

**Finanční pobídky** jsou definovány jako zvýšení platů a další příspěvky v rámci téhož kariérního stupně.

### Poznámky k jednotlivým zemím

**Belgie (BE fr):** Učitelé v primárním a nižším sekundárním vzdělávání, kteří získali konkrétní magisterský titul v oboru vzdělání, dostávají plat na úrovni učitelů ve vyšším sekundárním vzdělávání.

**Belgie (Be de):** Učitelé v primárním a nižším sekundárním vzdělávání, kteří získali jakýkoli magisterský titul, dostávají plat na úrovni učitelů ve vyšším sekundárním vzdělávání.

**Dánsko a Nizozemsko:** Využívání pobídek je na zvažení příslušných škol. Neexistují žádné předpisy nejvyšších orgánů v oblasti vzdělávání týkající se pobídek. Přípustné a školami využívané jsou všechny možné typy.

Podle definice u obrázku 3.14 využívá finanční pobídky devět vzdělávacích systémů. V Bulharsku, na Maltě a ve Slovinsku jsou tyto pobídky spojeny se získáním další formální kvalifikace, například kvalifikace v rámci (akademické) specializace, magisterského titulu na základě výzkumu nebo titulu Ph.D. v České republice jsou příplatky poskytovány za předpokladu, že se učitel po dokončení určitých kurzů ujme dalších úkolů. Přestože učitelé v Lichtenštejnsku si mohou při splnění požadavků na DVU zajistit mírný nárůst mzdy, nedochází ke zvýšení automaticky, ale na základě prokázání lepších výsledků při hodnocení. Na druhou stranu ve Španělsku jsou dodatečné příplatky vypláceny veřejným zaměstnancům každých pět nebo šest let za podmínky, že se zúčastnili minimálního celkového rozsahu DVU (60 až 100 hodin) zajišťovaného akreditovanými centry. Tímto způsobem mohou učitelé za celou svou kariéru získat maximálně pět mzdových bonusů. Ve Slovinsku, vyjma mimořádných příplatků za novou kvalifikaci, dostávají vyšší plat ti středoškolští učitelé, kteří po dokončení doplňujícího studijního programu vyučují tři předměty. Učitelé na Slovensku získávají mzdový příplatek po dosažení 30 kreditů v dalším vzdělávání. Kredity platí po dobu sedmi let.

Sedm vzdělávacích systémů vyžaduje po učitelích, aby DVU věnovali minimální počet hodin a zachovali si tak svůj kariérní stupeň.

Učitelé v **Maďarsku** se musí každých sedm let zúčastnit 90 hodin DVU, aby si udrželi své povolání.

**Rumunsko** vyžaduje, aby každý učitel získal nejméně 90 národních profesních kreditů každých pět let.

V **Černé Hoře** se učitelé musí za období pěti let zúčastnit alespoň 24 hodin akreditovaného dalšího vzdělávání, které zahrnuje 16 hodin věnovaných prioritním tématům stanoveným ministerstvem školství a osmi tématům v jiných oblastech.

V **Srbsku** musí učitelé získat nejméně 120 národních kreditů za DVU, a to za období pěti let. Nejméně 100 z těchto kreditů je nutné získat v rámci akreditovaných programů DVU a až 20 kreditů za účast na odborných setkáních, na letních a zimních školách a odborných studijních pobytech.

Ve Španělsku, Itálii a Rumunsku je DVU důležité při podávání žádosti o převedení na jiné školy.

Ve **Španělsku** je DVU výhodou při reakci na úředně oznámené „výzvy k mobilitě“ (výběrové řízení pro převedení na jinou školu) a tehdy, když jsou obsazovány volné pozice učitelů a technických poradců v postavení „kariérního státního zaměstnance“.

V **Itálii** jsou při úředně oznámených výzvách k mobilitě, jejichž součástí je hodnocení, jako jsou například převedení nebo dočasné přeřazení, učitelům obvykle přidělovány body za účast v určitých typech aktivit DVU nebo za získání další kvalifikaci. Účast na DVU může být navíc zařazena mezi kritéria pro vnitřní hodnocení ve školách v případech vynucené mobility, například když školy vzhledem k poklesu počtu žáků nepotřebují tolik učitelů. V takových případech může DVU hrát roli při rozhodování, kteří učitelé si zachovávají nárok na zaměstnání v příslušné škole.

Ve světle nové legislativy jsou navíc určité kurzy DVU pro některé skupiny učitelů nezbytné.

Po schválení nových kvalifikačních požadavků podle školského zákona (2010) ve **Švédsku** museli učitelé, kteří nesplnili tyto požadavky, absolvovat kurzy DVU, aby mohli vyučovat žáky konkrétních věkových skupin nebo konkrétní předměty.

Podobně je tomu v **Dánsku**, kde na základě reformy primárního a sekundárního vzdělávání z roku 2014 platí, že do roku 2020 by všechny žáky ve školách typu *Folkeskole* měli vyučovat učitelé, kteří buď mají pedagogické dovednosti v konkrétním předmětu, získané v rámci svého přípravného vzdělávání, nebo mají podobné odborné dovednosti získané prostřednictvím DVU. Na podporu dalšího vzdělávání učitelů a sociálních pedagogů na školách typu *Folkeskole* byla na období 2014–2020 vyčleněna 1 miliarda DKK.

Zmíněné reformy mohou být důvodem vyššího procenta švédských učitelů, kteří se zúčastnili aktivit dalšího vzdělávání, jež se týkaly „znalosti vzdělávacího programu“, a vyššího procenta dánských učitelů, kteří absolvovali DV v oblasti „znalosti vlastního předmětu“ (viz tabulka 3.14 v Příloze).

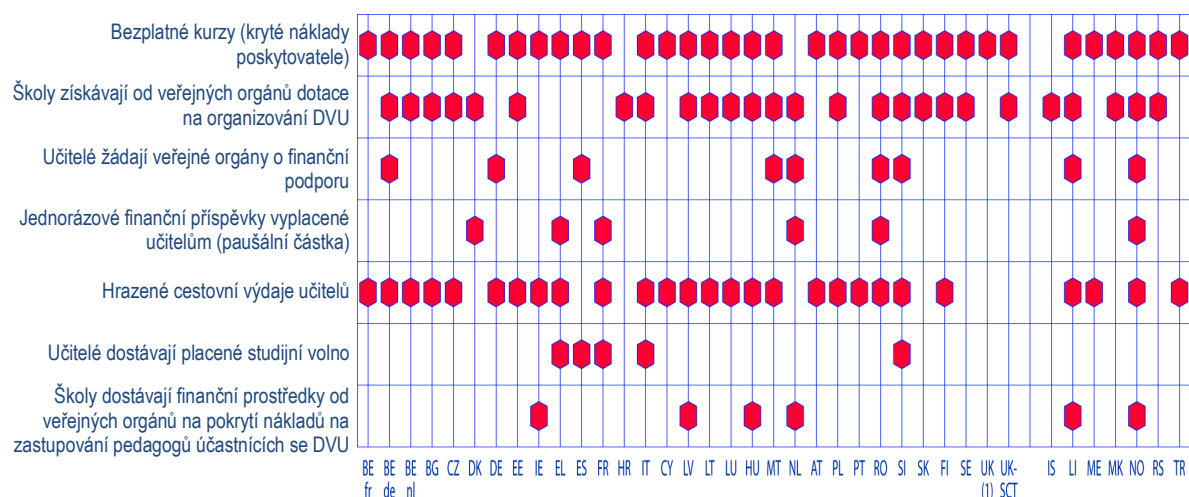
V 19 vzdělávacích systémech (v Belgii, v Dánsku, v Německu, v Estonsku, v Irsku, v Řecku, ve Francii, v Lucembursku, v Nizozemsku, ve Finsku, ve Spojeném království, na Islandu, v Bývalé jugoslávské republice Makedonii a v Norsku) není účast učitelů na DV podporována prostřednictvím pobídek regulovaných nejvyššími správními orgány. V některých z těchto zemí je místo toho DVU stimulováno pomocí opatření nebo pobídek, o nichž rozhodují výhradně jednotlivé školy (jako je tomu v Dánsku a v Nizozemsku).

## Podpůrná opatření

Ve většině zemí je účast učitelů v dalším vzdělávání podporována pomocí opatření, která si kladou za cíl odstraňovat překážky, jež mu stojí v cestě – především možnost, že by si učitelé měli účast na DVU hradit sami. Kromě opatření, která zajistí, že náklady budou uhrazeny jiným způsobem, může být učitelům také poskytováno placené studijní volno, zatímco školy mohou získat podporu pro dočasné zastupování těch, kdo se účastní vzdělávacích programů či kurzů.

Nějaký druh podpory na pokrytí výdajů na DVU, které by jinak byly financovány samotnými učiteli, (viz obrázek 3.15, poskytují v rámci svých vzdělávacích systémů všechny země (viz obrázek 3.15), ačkoli administrativní mechanismy se v tomto ohledu různí. Většina zemí používá nejméně dva z následujících postupů: veřejné orgány nabízejí bezplatné kurzy, ať již zajišťované centrálně nebo akreditovanými poskytovateli; školy získávají od veřejných orgánů dotace na organizování DVU, a to buď přímo, nebo na základě předkládání individuálních žádostí; učitelé žádají o finanční prostředky na uhrazení nebo vrácení nákladů vynaložených na DVU. V případech, kdy jsou k dispozici dotace, školy obvykle spravují tento rozpočet zcela nezávisle, někdy berou v úvahu celostátní doporučení nebo rámce.

**Obr. 3.15: Podpůrná opatření, která mají pomoci učitelům uhradit náklady na DVU ve všeobecném nižším sekundárním vzdělávání (ISCED 2), podle centrálních předpisů, 2013/14**



Zdroj: Eurydice.

UK (1) = UK-ENG/WLS/NIR

### Poznámky k jednotlivým zemím

**Španělsko:** Většina autonomních společenství hradí za výjimečných okolností pouze cestovní výdaje.

Mezi zmíněnými třemi způsoby je tím nejčastějším nabízení bezplatných kurzů nebo jejich zajištění. Jde o jediný způsob využívaný v Belgii (Francouzské společenství), na Kypru, v Rakousku, v Portugalsku, ve Spojeném království (Anglie, Wales i Severní Irsko), v Černé Hoře a v Turecku. V těchto zemích je nabídka kurzů zajišťována centrálně zřízenými nebo akreditovanými institucemi. V případě, že bezplatné kurzy jsou jediným opatřením na podporu DVU a zároveň tyto kurzy poskytují pouze centrální instituce, znamená to, že stát je hlavním subjektem zodpovědným za další vzdělávání učitelů – alespoň v těch oblastech, které jsou považovány za zásadní pro kvalitu vzdělávacího systému. Je zajímavé, že v zemích, kde výše zmíněná situace neplatí (tzn. centrálně organizované kurzy nejsou jedinou možností), je nabídka bezplatných kurzů omezena na témata, která jsou pro učitele považována za povinná, nebo která spadají do prioritních oblastí určených nejvyššími správními orgány.



DVU dotované z veřejných zdrojů a organizované samotnými školami je druhou nejčastější metodou, která má zabránit, aby náklady hradili sami učitelé. Zatímco v Chorvatsku a na Islandu se jedná o jedinou metodu podpory DVU, ve 26 evropských vzdělávacích systémech se používá společně s dalšími metodami. Ve většině z nich je kombinována s bezplatnými kurzy a zaměřuje se více na potřeby venkovských škol. Veřejně dotované aktivity DVU jsou zpravidla součástí školního rozpočtu. V Itálii jsou však dotace vyčleněny na projekty dalšího vzdělávání, o něž žádají školy na základě výzvy k předkládání žádostí věnovaných prioritním tématům. V Litvě je možné financovat DVU jak ze školního rozpočtu, tak prostřednictvím dotací na projekt. V zemích, v nichž jsou dotace na DVU součástí rozpočtu školy, mohou být buď účelově vázané (tj. odpovídají předem stanovené částce), nebo odpovídají částce, o které mohou školy samy rozhodnout podle vlastních potřeb. Například v České republice je rozpočet na DVU součástí celkových finančních prostředků poskytovaných školám. Podobně je tomu v Nizozemsku a ve Spojeném království (Anglie, Wales i Severní Irsko), kde jsou finanční prostředky na DVU součástí rozpočtu školy a nejsou účelově vázané.

Přístup, kdy DVU je v podstatě záležitostí školy a jejích správních orgánů, možná lépe reaguje na požadavky jednotlivých škol. Může však méně účinně uspokojovat širěji vnímané potřeby a také oslabovat postavení učitelů v procesu vyjednávání o prioritách školy, pokud nejsou k dispozici jiné formy financování (např. přímé financování učitelů).

V **Estonsku** se období let 2000–2012 neslo ve znamení tržního přístupu k DVU. Finanční prostředky byly přidělovány školám, které mohly organizovat jakékoli aktivity DVU, které považovaly za vhodné. Od roku 2013 je však několik takových činností centrálně řízeno za předpokladu, že vysoké školy berou v úvahu národní vzdělávací priority. Nicméně 1 % z ročního mzdového fondu pro učitele je ze státního rozpočtu stále převáděno přímo školám a vyhrazeno na DVU a v tomto případě školy rozhodují o odborné přípravě organizované při zaměstnání podle svých vlastních potřeb a plánů rozvoje.

V devíti vzdělávacích systémech mohou učitelé individuálně požádat o finanční prostředky z veřejných zdrojů na pokrytí nákladů na DVU, které nenabízejí školy, školské orgány ani jiné veřejné instituce. Ve všech případech tato možnost existuje navíc vedle vzdělávacích programů poskytovaných zdarma nebo dotovaných. V Belgii (Německy mluvící společenství) lze tuto žádost o proplacení nákladů podat pouze v případě, že vzdělávací program / kurz trvá nejméně 10 hodin. V některých zemích lze požádat o refinancování řady aktivit včetně kurzů, seminářů, konferencí, pracovních skupin a vzdělávacích projektů na školách. V jiných zemích se může jednat i o celé studijní programy. Například Nizozemsko má „granty na rozvoj učitelů“, kterými podporuje ty, jež chtějí získat další bakalářský nebo magisterský titul a „grant Ph.D.“ pro univerzitní doktorský výzkum na dva dny v týdnu po dobu čtyř let s nárokem na plný plat. Stipendia pro magisterské tituly a obecné postgraduální studium jsou k dispozici také na Maltě a jsou předmětem výběrového řízení. Ve Slovinsku, Lichtenštejnsku a Norsku jsou granty pro učitele – byť nejsou konkrétně zamýšleny k pokrytí výdajů na postgraduální studium – určeny pro ty, kteří chtějí získat kvalifikaci pro vyučování na vyšší úrovni (Slovinsko) nebo zlepšit kvalitu své výuky (Lichtenštejnsko). Ať již je charakter finančních podpor jakýkoli, je zřejmé, že existence takového finančního příspěvku, který je k dispozici přímo učitelům, pozitivně koreluje ( $r = 0,56$ ) s účastí v tzv. „kvalifikačních programech“ (viz obrázek 3.9), což znamená, že přímé financování učitelů může být velmi vhodným podpůrným opatřením pro tento typ profesního rozvoje.

V některých zemích jsou učitelům vypláceny paušální příspěvky. Například Řecko vyplácí jednorázový příspěvek učitelům, kteří se účastní určitých aktivit DVU. V Nizozemsku mají učitelé středních škol nárok na příspěvek na školení ve výši nejméně 500 EUR ročně (školní rok 2013/14). Ve Francii je paušální částka vyplácena pouze v případě, že školení probíhá během školních prázdnin, přičemž výše příspěvku odpovídá polovině hodinové mzdy daného pedagogického pracovníka.

V některých vzdělávacích systémech jsou k dispozici další tři typy podpůrných opatření, a to náhrady cestovních výdajů, placené studijní volno a podpora škol určená na uhrazení nákladů na zastupování učitelů, kteří se účastní DVU.

Pokud jde o cestovní výdaje, 27 vzdělávacích systémů hradí náklady na cestování za určitými typy programů DVU, zejména pokud jsou povinné nebo zahrnují kurzy nabízené nejvyššími správními orgány. V takových případech jsou náklady propláceny přímo těmito orgány nebo příslušnou školou. Například v Belgii (Vlámské společenství) většina škol hradí cestovní náklady a výukové materiály v rámci DVU ze svého rozpočtu. V Itálii jsou hrazeny cestovní výdaje na kurzy pořádané ministerstvem školství. Obdobně na Kypru jsou propláceny jen v případě kurzů pořádaných Kyperským pedagogickým institutem (*Cyprus Pedagogical Institute*). Polsko hradí náklady na cestování a stravování v plné výši nebo částečně v případech, kdy jsou učitelé na programy či kurzy DV vysláni školou, kde vyučují. V Rumunsku jsou propláceny pouze cestovní náklady na aktivity absolvované se souhlasem školských úřadů. V případě náhrady nákladů jsou často uplatňována zeměpisná omezení. Například v Portugalsku jsou cestovní výdaje hrazeny pouze tehdy, jestliže vzdálenost mezi bydlištěm učitele a místem, kde probíhá odborná příprava, je větší než určené minimum.

V několika vzdělávacích systémech mohou učitelé v případě střednědobé nebo dlouhodobé nepřítomnosti za účelem návštěvy kurzů vedoucích k oficiálně uznávané kvalifikaci využít placené studijní volno.

V **Řecku** mohou učitelé požádat o placené volno za účelem dokončení postgraduálního programu, a to až na čtyři roky.

Ve **Španělsku** mohou učitelé dostat placené studijní volno z důvodu účasti na programech DVU souvisejících s inovacemi a výzkumem v oblasti vzdělávání, a to o délce až jednoho roku.

Ve **Francii** mohou učitelé dostat placené volno maximálně na tři roky, v té době je jim vypláceno 85 % jejich platu. Učitelé, kteří se účastní dlouhodobých aktivit DVU, mohou navíc získat další příspěvek až na jeden rok.

**Itálie** umožňuje učitelům využít 150 hodin placeného volna na studium s cílem získat další titul nebo jinou akademickou kvalifikaci.

Ve **Slovinsku** mají učitelé, kteří studují, aby získali další kvalifikaci, nárok na pět dní na složení zkoušky, 15 dní na přípravu diplomové práce a 35 dní na přípravu disertační práce.

Existuje pozitivní korelace ( $r = 0,60$ ) mezi posledně zmíněným typem opatření a účastí v programech zaměřených na „individuální nebo společný výzkum na téma se vztahem k profesi učitele“ (viz obrázek 3.9). Zdá se, že placené studijní volno dobře slouží svému účelu, obdobně jako je tomu u předchozího typu podpory zmíněného výše, kterým je finanční příspěvek dostupný přímo samotným učitelům.

Za náklady na zastupování jsou považovány náklady, které nesou školy, aby uspokojivě vykonávaly vzdělávací činnost v době, kdy někteří učitelé nejsou přítomni z důvodu účasti v programech dalšího vzdělávání. Pouze v šesti zemích (a to v Irsku, v Lotyšsku, v Maďarsku, v Nizozemsku, v Lichtenštejnsku a v Norsku) školy dostávají za určitých okolností finanční prostředky z veřejných zdrojů speciálně na úhradu těchto nákladů. V Irsku jsou náklady na zastupování učitelů školám hrazeny na jeden nebo dva dny během účasti pedagogů na státem financovaných programech DVU. V Maďarsku jsou součástí celkového rozpočtu škol. V Nizozemsku je takováto podpora dostupná pouze pro zajištění zastupování těch učitelů, kteří získali grant na DVU nebo doktorský (Ph.D.) grant.

## Úloha, jakou hrají pobídky a podpůrná opatření

Z letmého pohledu na obrázky 3.14 a 3.15 se zdá, že podpůrná opatření jsou běžnější a rozmanitější než pobídky. Jak pobídky, tak podpůrná opatření mohou mít pozitivní vliv na účast učitelů na dalším vzdělávání. Korelace mezi účastí na výzkumných aktivitách a poskytovaným placeným studijním

volnem na straně jedné, nebo mezi možnostmi přímé finanční podpory učitelům a participací v „kvalifikačních programech“ na straně druhé, popř. význam „odměn“ pro vzdělávající se učitele ve formě povýšení vedoucí k delšímu času věnovanému vzdělávání a vyšší různorodosti jeho obsahů. To vše signalizuje, že význam některých opatření je skutečně vysoký.

Dopad některých kroků však nemusí být vždy takový, jaký se očekává. Například bezplatné DVU je značně využívaným podpůrným opatřením (viz obrázek 3.15), které by na první pohled mělo podporovat účast na jeho aktivitách. Nicméně na úrovni jednotlivých zemí neexistuje kladná korelace mezi tímto opatřením a vyšší participací učitelů. Právě naopak, zmíněné opatření koreluje záporně ( $r = -0,45$ ) se „zapojením do sítě učitelů vytvořené speciálně za účelem dalšího vzdělávání učitelů“, což může znamenat, že dostupnost bezplatných kurzů brzdí rozvoj takových sítí. Navíc, průměrná účast (vypočítaná na základě počtu oblastí DVU) těch, kteří musí za část svých aktivit v rámci DVU platit, je vyšší než u těch pedagogů, kteří musí platit za veškeré kurzy nebo kteří neplatí nic (viz tabulka 3.18 v Příloze). To by mohlo znamenat, že učitelé mají zájem, vedle těch programů, které jsou zcela zdarma, rovněž o aktivity DVU, které je nutné (částečně) hradit z vlastních zdrojů. Z jistého úhlu pohledu by tato skutečnost mohla být vnímána jako cesta k další diverzifikaci témat v rámci DVU prostřednictvím těch vzdělávacích programů, které nejsou poskytovány zdarma. Může to však také znamenat, že učitelé se zapisují do takových vzdělávacích kurzů, které jim nejvíce chybějí a které nejvíce potřebují, přičemž však zároveň nejsou k dispozici v rámci bezplatné nabídky. Dá se tak říci, že i když bezplatné kurzy bezpochyby plní roli významného podpůrného opatření, bez něhož by účast na DVU pravděpodobně klesala, mohly by lépe odpovídat reálným potřebám a očekáváním pedagogů.

Na motivaci, která vede pedagogické pracovníky k dalšímu rozvíjení svých schopností a dovedností, mohou mít pozitivní vliv také další, méně zjevné faktory. Zdá se, že zejména tři faktory zvyšují účast učitelů v různých programech dalšího vzdělávání. Jsou jimi, zaprvé, specifické aspekty týkající se organizace a zajišťování vzdělávacích kurzů; za druhé, zpětná vazba mezi pedagogy a za třetí, jejich vlastní styl výuky. Regresní analýza (viz tabulka 3.19 v Příloze) ukázala, že širší škálu témat absolvovaných v rámci dalšího vzdělávání uváděli rovněž ti učitelé, kteří mají tendenci více spolupracovat s ostatními učiteli, kteří při hodnocení pocítovali silnější zpětnou vazbu a kteří se zúčastnili DVU poskytujícího příležitosti pro aktivní učení.

### 3.4.2. Bariéry

Podle výzkumu TALIS (OECD, 2013) je nejčastější překážkou v účasti učitelů na programech dalšího vzdělávání „nesoulad s pracovním harmonogramem“ – existence specifického času vyhrazeného na kurzy DVU během řádné pracovní doby tak pravděpodobně nemá na toto vnímání pozitivní dopad.

Nicméně, jací jsou učitelé, kteří si myslí, že vliv právě určitého druhu bariéry (s ohledem na vlastní účast v DVU) je vyšší než v případě jiných typů překážek? Následující část se věnuje pravděpodobnosti výskytu jednotlivých druhů překážek či bariér, tak jak byly sledovány v rámci šetření TALIS 2013<sup>(20)</sup>, a to v závislosti na pohlaví, praktických zkušenostech a druhu pracovní smlouvy daného pedagogického pracovníka.

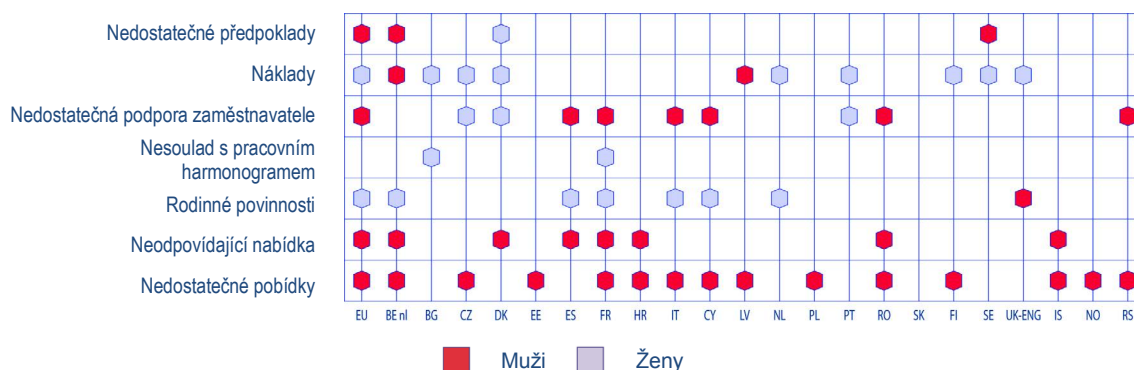
#### Pohlaví

Celkově za všechny evropské země lze říci, že až na jediný druh ze sedmi sledovaných typů působí bariéry rozdílně na muže-učitele a ženy-učitelky (viz obrázek 3.16). Například, muži s vyšší

<sup>(20)</sup> Jsou jimi: nedostatečné předpoklady, náklady, nedostatečná podpora zaměstnavatelem, nesoulad s pracovním harmonogramem, rodinné povinnosti, neodpovídající nabídka DVU, nedostatečné pobídky.

pravděpodobností než ženy souhlasí nebo rozhodně s existencí následujících překážek komplikujících participaci na DVU: nedostatek nezbytných předpokladů, nedostatečná podpora zaměstnavatele, nabídka neodpovídající potřebám dalšího vzdělávání a nedostatečné pobídky. V některých zemích je však zřejmý opačný trend. Učitelky v České republice, v Dánsku a v Portugalsku s větší pravděpodobností souhlasily nebo rozhodně souhlasily s tím, že jako překážku účasti na DVU vnímají nedostatečnou podporu zaměstnavatele; v Dánsku označují jako překážku také nedostatečné předpoklady.

**Obr. 3.16: Prediktivní význam pohlaví v určování vlivu bariér účasti učitelů v nižším sekundárním vzdělávání (ISCED 2) na dalším vzdělávání, 2013**



Zdroj: Eurydice, na základě údajů šetření TALIS 2013 (viz tabulka 3.20 v Příloze, která obsahuje údaje za jednotlivé země).

### Vysvětlivka

Další vysvětlení vícenásobných logistických regresí viz Statistická poznámka.

Ženy-učitelky v EU se častěji než muži-učitelé domnívají, že překážkami účasti v dalším vzdělávání jsou náklady na DVU a rodinné povinnosti. V některých zemích přitom tyto problémy ženy pociťují silněji než v jiných zemích, jako je tomu v případě rodinných povinností ve Francii, v Itálii a v Nizozemsku a v případě nákladů na DVU v Bulharsku, v Dánsku a v Portugalsku. Ve Spojeném království (Anglie) uvádějí učitelé rodinné povinnosti jako překážku účasti na DVU častěji než učitelky. Podobně v Belgii (Vlámské společenství) a v Lotyšsku mají učitelé více než učitelky pocit, že faktorem bránícím účastnit se DVU jsou náklady na toto vzdělávání.

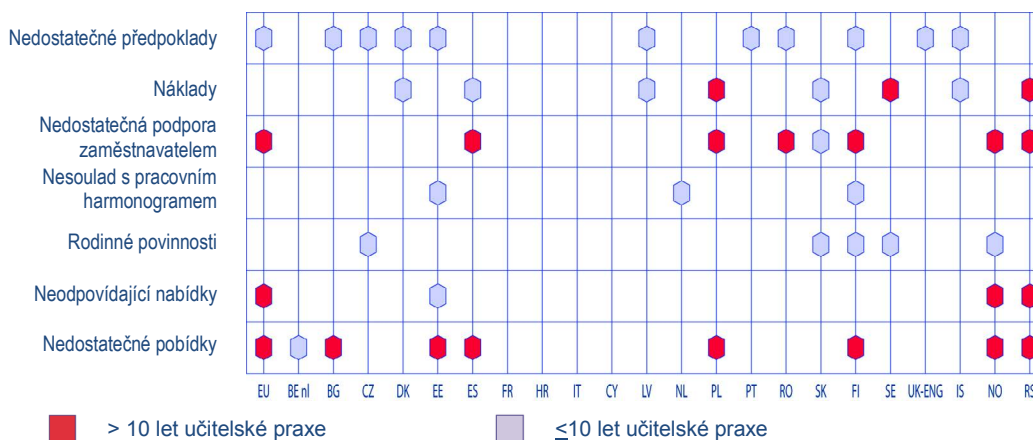
### Délka praxe

Na základě nezávislé proměnné vypovídající o délce praxe, resp. určující dobu, po kterou daný učitel vykonává své povolání, byli učitelé rozděleni do dvou skupin: (1) ti, kteří učí 10 let a méně a (2) ti s více než desetiletou praxí.

Celkově lze v kontextu evropských zemí říci, že učitelé s více než deseti lety praxe s vyšší pravděpodobností uváděli, že překážkami účasti na DVU jsou pro ně nedostatečná podpora zaměstnavatelem, neodpovídající nabídka DVU a nedostatečné pobídky ve srovnání s těmi, kteří učí kratší dobu (viz obrázek 3.17). Druhá zmíněná skupina naopak častěji uváděla, že pro ně představují bariéru „nedostatečné předpoklady“. Zdá se tak, že tuto překážku ztlačují právě méně zkušenosti pedagogové, a to v 10 z 22 sledovaných zemí. Jejich reakce se zdá být zvlášť výrazná v České republice, v Estonsku, v Lotyšsku, ve Finsku a na Islandu a zanedbatelná zdaleka není ani v ostatních zemích (viz tabulka 3.20 v Příloze).

Co se týče nákladů na DVU a nesouladu s pracovním harmonogramem, tyto bariéry zmiňovali učitelé v evropských zemích relativně obdobnou měrou bez ohledu na délku praxe, rozdíly však lze nalézt, jak je znázorněno v tabulce 3.20 v Příloze, mezi jednotlivými zeměmi.

**Obr. 3.17: Prediktivní význam délky praxe při určování vlivu bariér účasti učitelů v nižším sekundárním vzdělávání (ISCED 2) na dalším vzdělávání, 2013**



Zdroj: Eurydice, na základě údajů šetření TALIS 2013 (viz tabulka 3.20 v Příloze, která obsahuje údaje za jednotlivé země).

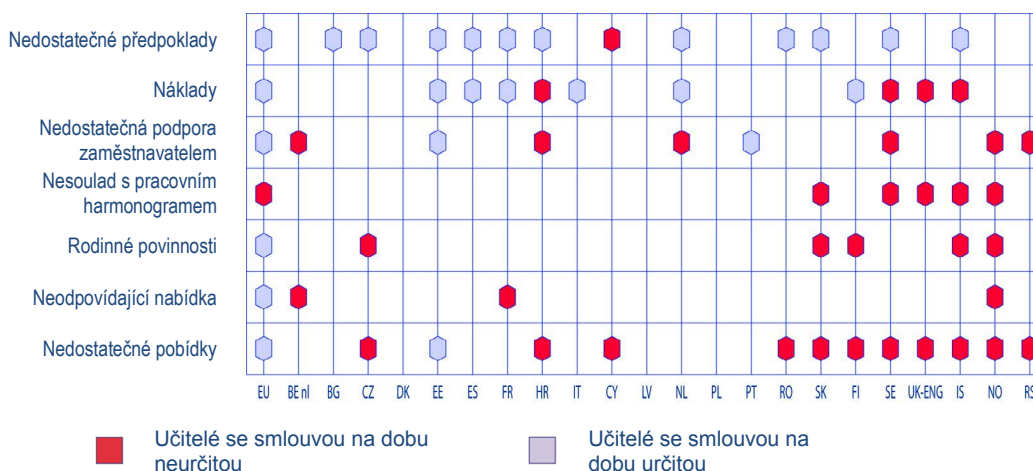
#### Vysvětlivka

Další vysvětlení vícenásobných logistických regresí viz Statistická poznámka.

### Druh pracovního poměru

Obdobně jako v případě délky praxe byli učitelé-respondenti rozděleni do dvou skupin na základě druhu pracovního poměru, tzn. (1) na ty, kdo mají pracovní smlouvu na dobu neurčitou a (2) ty, kteří mají smlouvu na dobu určitou (úvodní část dotazníku TALIS 2013). Obrázek 3.18 ukazuje, že – bráno celkově za evropské země – učitelé se smlouvou na dobu určitou mají větší pravděpodobnost než stálí zaměstnanci vnímat jako bariéry účasti v DV šest ze sedmi sledovaných závislých proměnných (výjimkou je „nesoulad s mým pracovním harmonogramem“). Jinými slovy, učitelé pracující na dobu určitou častěji než ti, kdo mají časově neomezenou smlouvu, souhlasí nebo rozhodně souhlasí s tvrzením, že následující faktory představují bariéry v účasti na dalším vzdělávání: nedostatek předpokladů, náklady na DV, nedostatečná podpora zaměstnavatele, rodinné povinnosti, neodpovídající nabídka a nedostatečné pobídky.

**Obr. 3.18: Prediktivní význam druhu pracovního poměru při určování vlivu bariér účasti učitelů v nižším sekundárním vzdělávání (ISCED 2) na dalším vzdělávání, 2013**



Zdroj: Eurydice, na základě údajů šetření TALIS 2013 (viz tabulka 3.20 v Příloze, která obsahuje údaje za jednotlivé země).

#### Vysvětlivka

Vysvětlení vícenásobných logistických regresí viz Statistická poznámka.

Učitelé se smlouvou na dobu neurčitou naopak s větší pravděpodobností tvrdí, že překážkou účasti na DVU je pro ně fakt, že jeho činnosti nejsou v souladu s jejich pracovním harmonogramem. Zdá se, že ve Spojeném království (Anglie) a v Norsku je tento problém u učitelů zaměstnaných na dobu neurčitou zvláště akutní.

Ačkoli evropští učitelé pracující na časově omezenou smlouvu častěji vnímají jako překážku účasti na DVU rodinné povinnosti, neodpovídající nabídku a nedostatečné pobídky, existuje řada zemí, které vykazují opačné trendy. Na druhé straně, učitelé-stálí zaměstnanci relativně více zdůrazňují jako silnou bariéru nedostatečné stimuly. Je to případ České republiky, Chorvatska, Kypru, Rumunska, Slovenska, Finska, Švédska, Spojeného království (Anglie), Islandu, Norska a Srbska.

## KAPITOLA 4: MEZINÁRODNÍ MOBILITA

---

Ve svých závěrech ze dne 12. května 2009 zdůraznila Rada Evropské unie potřebu postupně rozšiřovat mezinárodní mobilitu, zejména pro učitele „tak, aby období studia stráveného v zahraničí (v evropských i jiných zemích) již nebylo výjimkou, nýbrž pravidlem“<sup>(21)</sup>. Ve svých závěrech z 28. a 29. listopadu 2011 vyzvala Rada EU Evropskou komisi, aby vypracovala ukazatele mobility učitelů s cílem sledovat pokrok v této oblasti<sup>(22)</sup>. Posilovat intenzitu a rozsah mobility pedagogických pracovníků je nezbytné pro zlepšování kvality vzdělávacího systému v Unii, jak je uvedeno v novém programu Erasmus+, programu EU pro vzdělávání, odbornou přípravu, mládež a sport (2014–2020)<sup>(23)</sup>.

Mezinárodní mobilita učitelů je důležitá z několika důvodů. Pro ty, kteří se jí účastní, jde o bezprostřední kontakt s jiným vzdělávacím systémem, v němž se mohou lišit jak přístupy k výuce, tak metody a organizace. Pro učitele je to jedinečná příležitost, jak začít přemýšlet nad svými vlastními způsoby výuky a vyměňovat si názory a zkušenosti se zahraničními kolegy. Mezinárodní mobilita jim může také pomoci překonat pochybnosti ohledně jiných vyučovacích metod, neboť jim nabídne příležitost přímo pozorovat jejich používání a vliv na žáky. Tato zkušenost je může následně motivovat k tomu, aby získávali nové dovednosti a uplatňovali vlastní inovativní přístupy. A naopak to pro ně může být i příležitost k diskusi o vlastních přístupech s učiteli v hostitelské instituci, a tudíž k rozvíjení většího smyslu pro sebejistotu a profesní uznání. Konečně, pracovní návštěvy učitelů v zemi, jejíž hlavní jazyk není jejich mateřským jazykem, jim pravděpodobně pomůže rozvíjet jejich jazykové dovednosti, což je aktivum, které má zvláštní význam pro ty, kteří vyučují moderní cizí jazyky.

Z mezinárodní mobility učitelů mohou těžit také studenti, ať již přímo – prostřednictvím zapojení se do projektů spolupráce s využitím inovativních technologií založených na informačních a komunikačních technologiích nebo při výměnách žáků se zahraničními školami iniciovanými vyučujícími – nebo nepřímo, motivací učitelů rozvíjet své pedagogické dovednosti a zařazovat evropskou nebo mezinárodní dimenzi do školní výuky. To může být zvláště důležité pro žáky, kteří nemohou vycestovat do zahraničí na své vlastní náklady.

Z mezinárodní mobility svých učitelů mají prospěch i samotné školy. Učitelé se zahraniční zkušeností mohou pomáhat šířit osvědčené postupy, pobízet své kolegy k výměně informací, nápadů a zkušeností. Mohou také podporovat zapojování celé školní komunity do virtuální či fyzické mobility (například prostřednictvím projektů evropské spolupráce). Další možností, jak obohatit zkušenosti školní obce, je hostování učitelů z jiných zemí.

Tato kapitola podává obrázek o mezinárodní profesní mobilitě učitelů v nižším sekundárním vzdělávání (ISCED 2). Tato mobilita je zde definována jako fyzická mobilita z pracovních důvodů do jiné země než země původu, a to buď během přípravného vzdělávání učitelů (PVU), nebo již během vykonávání učitelského povolání. Soukromá mobilita (například cesty do zahraničí o prázdninách z jiných než pracovních důvodů) se nebere v úvahu. Šetření TALIS 2013 navíc omezuje tuto definici na týdenní či delší pobyty v zahraniční vzdělávací instituci nebo škole a nebere v úvahu cesty do zahraničí, jejichž účelem je účast na konferencích nebo workshopech.

---

<sup>(21)</sup> Závěry Rady ze dne 12. května 2009 o strategickém rámci evropské spolupráce v oblasti vzdělávání a odborné přípravy (ET 2020), Úř. věst. C 119, 28. 5. 2009, s. 3.

<sup>(22)</sup> Závěry Rady o referenční úrovni mobility ve vzdělávání, Úřední věstník C 372, 20. 12. 2011, s. 33.

<sup>(23)</sup> Nařízení (EU) č. 1288/2013 Evropského parlamentu a Rady ze dne 11. prosince 2013, kterým se zavádí program „Erasmus+“: program Unie pro vzdělávání, odbornou přípravu, mládež a sport a zrušují rozhodnutí č. 1719/2006/ES, č. 1720/2006/ES a č. 1298/2008/ES, Úřední věstník L 347, 20. 12. 2013, s. 52.

Kapitola obsahuje rovněž informace o celkové účasti učitelů v mobilitních programech a zabývá se načasováním mezinárodní mobility během učitelské kariéry. Zkoumá hlavní důvody, proč učitelé cestují z pracovních důvodů do zahraničí, a také vliv některých faktorů na jejich mezinárodní mobilitu, mimo jiné věkem učitelů, počet odpracovaných let, pohlaví, vyučované předměty a stávající programy mobility na evropské úrovni nebo programy organizované národními nebo regionálními orgány. Konečně se zabývá i kombinací různých faktorů s cílem odhadnout prediktivní význam několika z nich při určování pravděpodobnosti, s jakou se učitelé mezinárodní mobility účastní.

Šetření TALIS 2013 zahrnuje 22 evropských zemí včetně 19 členských zemí EU. Dvě členské země EU (Bulharsko a Spojené království (Anglie)) a jedna země mimo EU (Srbsko) neposkytly odpovědi na otázky týkající se mezinárodní mobility. Z tohoto důvodu jsou všechny evropské průměry v této kapitole pocházející ze šetření TALIS 2013 vypočítány s odkazem na 17 členských zemí EU, a nikoli 19.

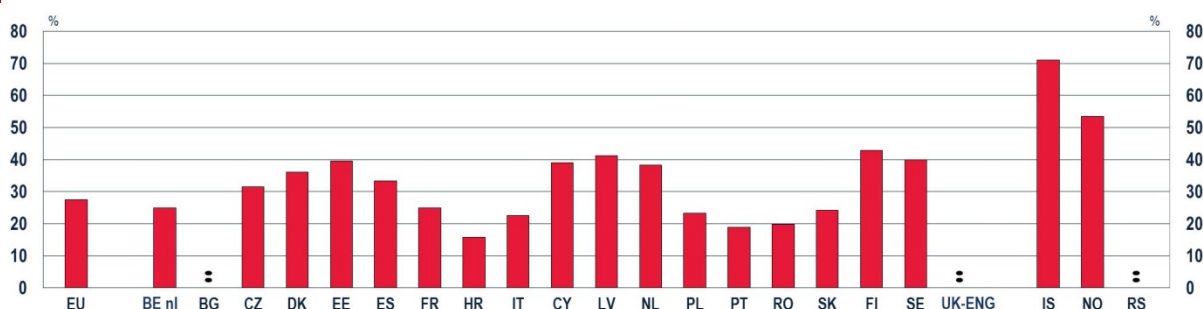
#### 4.1. Účast a věk

V rámci dotazování TALIS 2013 byla položena učitelům následující otázka týkající se zahraniční pracovní mobility: „Byl/a jste někdy v rámci svého působení jako učitel/ka a /nebo svého vzdělávání či odborné pedagogické přípravy pracovně v zahraničí?“ Z šetření TALIS tak nelze vyvodit žádné závěry ohledně četnosti pracovních cest učitelů do zahraničí ani skutečnosti, kdy se tyto cesty uskutečnily.

Jak ukazuje obrázek 4.1, v rámci Evropské unie vycestovalo alespoň jednou pracovně do zahraničí 27,4 % učitelů. V téměř polovině evropských vzdělávacích systémů, které se účastnily šetření, je přitom podíl učitelů účastnících se mobility (ve smyslu zmíněného sledování) dokonce ještě nižší. Platí to pro Belgie (Vlámské společenství), Francii, Chorvatsko, Itálii, Polsko, Portugalsko, Rumunsko a Slovensko.

Nejvyšší podíl učitelů účastnících se mobility je v severských a pobaltských zemích. Pokud jde o severské země, mimořádně vysoké zastoupení nalezneme na Islandu, kde do zahraničí pracovně vycestovaly více než dvě třetiny učitelů, a Norsko, v němž jinou zemi navštívila více než polovina učitelů.

**Obr. 4.1: Podíl učitelů v nižším sekundárním vzdělávání (ISCED 2), kteří vycestovali do zahraničí z pracovních důvodů, 2013**



Zdroj: Eurydice, na základě údajů TALIS 2013 (viz tabulka 4.1 v Příloze).

Průměrný věk učitelů, kteří se účastní i kteří se neúčastní (mezinárodní) mobility, je ve většině zemí přibližně stejný (viz tabulka 4.2 v Příloze). Znamená to, že věk obecně nelze označit za faktor mající podstatnější vliv na intenzitu pracovních cest do zahraničí. V několika zemích je však rozdíl mezi průměrným věkem účastnících se a neúčastnících se učitelů více než tři roky. V Belgii (Vlámské společenství) je průměrný věk učitelů účastnících se mobility (36,6 roku) mnohem nižší než těch, kteří se neúčastní (40,0 roku), což naznačuje tendenci, že účastníci se učitelé bývají mladší. V Estonsku,

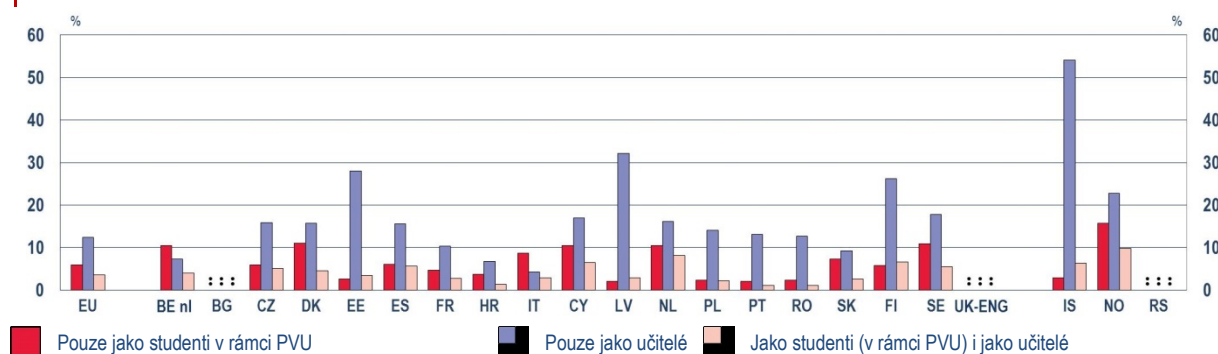


ve Finsku a na Islandu je patrný opačný trend (průměrný věk učitelů účastnících se mobility je 49,9 roku v Estonsku, 46,3 roku ve Finsku a 46,5 roku na Islandu a v případě učitelů, kteří se neúčastní, je to 46,6 roku v Estonsku, 42,3 roku ve Finsku a 41,3 roku na Islandu).

## 4.2. Načasování mezinárodní mobility během učiteléské kariéry

Učitelé se mohou účastnit mobilityních programů jednak během přípravného vzdělávání (PVU), jednak již jako praktikující učitelé. Databáze TALIS 2013 je zdrojem užitečných informací o podílu těch, kteří vycestovali do zahraničí v jednom z těchto období, případně v obou.

**Obr. 4.2: Podíl učitelů v nižším sekundárním vzdělávání (ISCED 2), kteří během PVU nebo jako praktikující učitelé (příp. obojí) vycestovali z pracovních důvodů do zahraničí, 2013**



Zdroj: Eurydice, na základě údajů TALIS 2013 (viz tabulka 4.3 v Příloze).

Z obrázku 4.2 je zřejmé, že v téměř všech evropských zemích sledovaných v rámci šetření TALIS 2013 jsou podíly těch, kteří vycestovali do zahraničí pouze během svého působení jako učitelé, mnohem vyšší než u zbylých dvou kategorií. V EU jako celku 12,4 % učitelů uvedlo, že byli v zahraničí pouze jako učitelé, 5,9 % pouze během PVU a 3,6 % jako učitelé i jako studenti. V Estonsku, v Lotyšsku, ve Finsku a na Islandu, které patří k zemím s celkově nejvyššími podíly učitelů účastnících se mobility (viz obrázek 4.1) je procento těch, kteří vycestovali do zahraničí z pracovních důvodů pouze jako učitelé, obzvláště vysoký, pohybuje se od 26,2 % (ve Finsku) do 54,1 % (na Islandu).

Naproti tomu v Belgii (Vlámské společenství) a v Itálii je relativně vyšší podíl učitelů, kteří pracovní vycestovali do zahraničí pouze během studia.

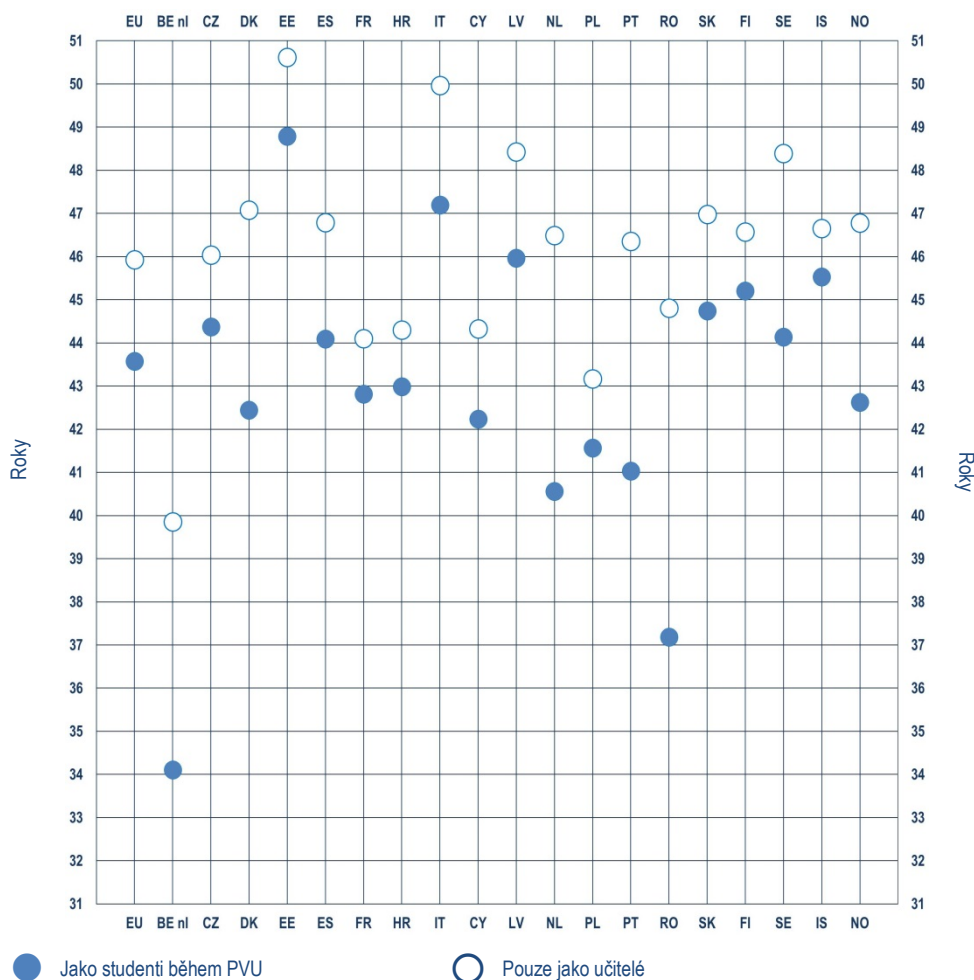
Neobvyklý model je patrný v Norsku, tedy v jedné ze zemí s celkově vysokým podílem učitelů účastnících se mobility (viz obrázek 4.1). Ačkoli první místo i zde zaujímá mobilita během učiteléské kariéry (22,8 %), relativně hojně jsou zastoupeny i další dvě kategorie (15,7 % v případě „pouze jako studenti v rámci PVU“ a 9,8 % v kategorii „jako studenti i jako učitelé“); tyto skupiny jsou zastoupeny relativně nejvíce v rámci všech sledovaných zemí.

Počáteční vzdělávání učitelů (PVU) obvykle probíhá v období, kdy jsou budoucí učitelé mladí. Nepřímým způsobem, jak určit, zda vycestovali do zahraničí během PVU, je tudíž porovnání průměrného věku učitelů, kteří cestovali během studia, s průměrným věkem učitelů, kteří cestovali pouze během výkonu učiteléského povolání.

Jak je znázorněno na obrázku 4.3, mezi průměrným věkem učitelů, kteří se účastnili mobilityního programu během PVU, a průměrným věkem těch, kteří cestovali až jako praktikující učitelé, není ve většině zemí EU výrazný rozdíl. Nicméně, rozdíl mezi zmíněnými průměrnými věky je více než pět let v Belgii (5,8 roku ve Vlámském společenství), v Nizozemsku (5,9 roku), v Portugalsku (5,4 roku) a

v Rumunsku (7,6 roku). Dá se říci, že mobilita v rámci PVU je v těchto vzdělávacích systémech relativně novým trendem.

**Obr. 4.3: Průměrný věk učitelů v nižším sekundárním vzdělávání (ISCED 2), kteří byli během PVU nebo jako praktikující učitelé z pracovních důvodů v zahraničí, 2013**



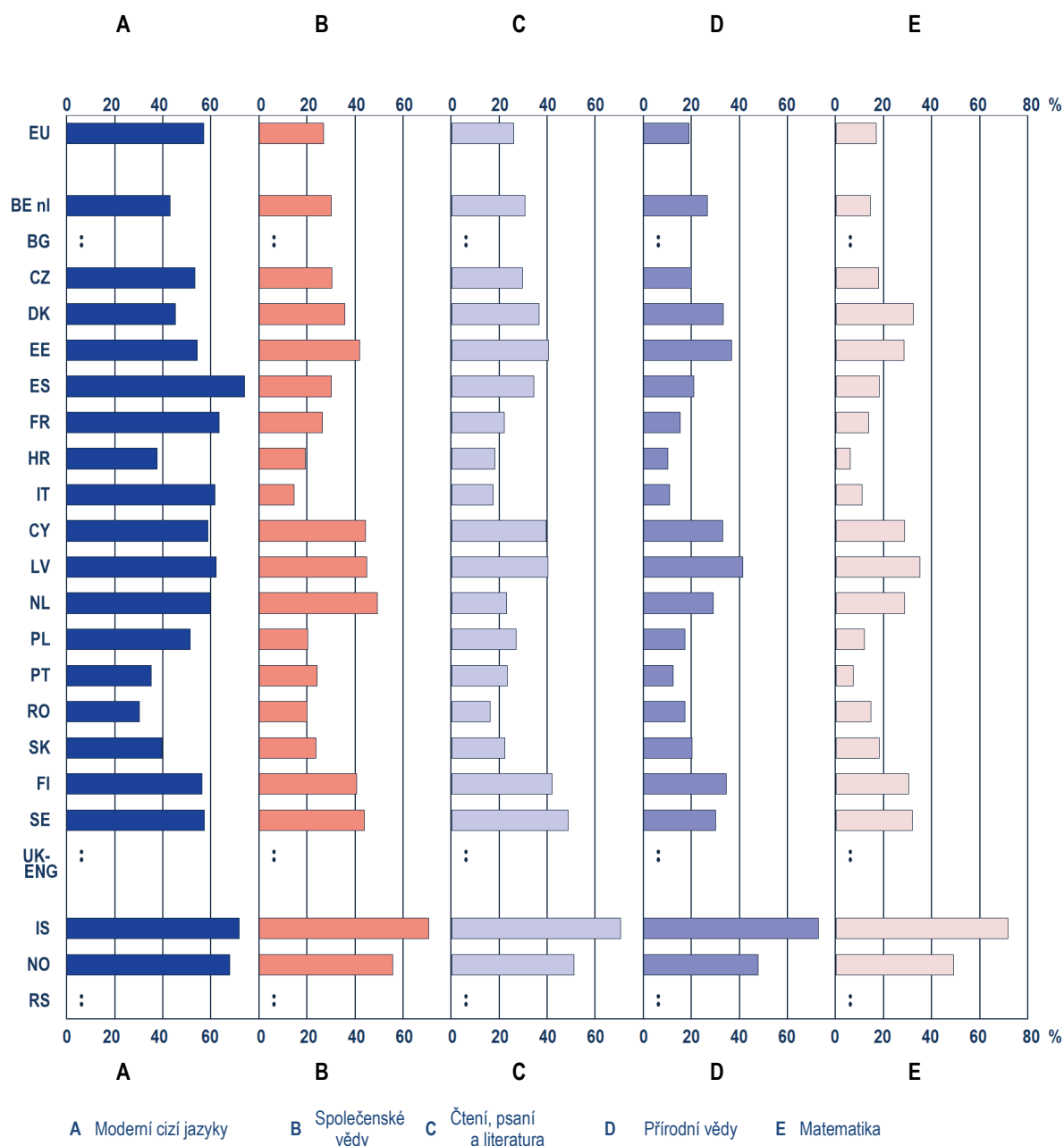
Zdroj: Eurydice, na základě údajů TALIS 2013 (viz tabulka 4.4 v Příloze).

### 4.3. Vliv vyučovaného předmětu

Mezinárodní mobilita učitelů může záviset rovněž na vyučovaném předmětu, jak je patrné z obrázku 4.4.

V porovnání s učiteli, kteří vyučují ostatní čtyři hlavní skupiny předmětů uvedené na obrázku 4.4, se mobility nejčastěji účastní **učitelé moderních cizích jazyků**, a to ve všech sledovaných zemích s výjimkou Islandu. V EU jich do zahraničí vycestovala více než polovina. Je zřejmé, že právě učitelé moderních cizích jazyků se potřebují vzdělávat a v praxi používat jazyk, který vyučují. Je pro ně významná rovněž zkušenost bližšího kontaktu s některou ze zemí, ve které se mluví jazykem, který učí, neboť právě tak získají hlubší vhled do kultury dané země a mohou ji tak lépe zprostředkovat svým studentům. Zdá se tak, že pro tyto učitele je mezinárodní mobilita více profesní potřebou, ve srovnání s učiteli jiných předmětů.

**Obr. 4.4: Podíl učitelů v nižším sekundárním vzdělávání (ISCED 2), kteří vycestovali z pracovních důvodů do zahraničí, podle vyučovaných předmětů, 2013**



Zdroj: Eurydice, na základě údajů TALIS 2013 (viz tabulka 4.5 v Příloze).

Nicméně, druhou stranu mince tvoří fakt, že více než 40 % učitelů moderních cizích jazyků v EU, kteří se zúčastnili šetření, nikdy z pracovních důvodů v zahraničí nebylo, což je z hlediska kvality výuky cizích jazyků velmi relevantní zjištění. V několika zemích lze tuto situaci částečně připisovat postavení příslušného cizího jazyka. Například ve Vlámském společenství Belgie je za moderní cizí jazyk považována francouzština, která zde není vyučovacím jazykem, avšak je zároveň také národním jazykem (viz EACEA/Eurydice/Eurostat, 2012, s. 18 a s. 47). To znamená, že belgičtí učitelé francouzštiny ve Vlámském společenství mohou procvičovat své jazykové dovednosti ve své vlastní zemi.

Španělsko, které je ve srovnávacím hodnocení zemí podle podílu ze všech dotazovaných učitelů, kteří vycestovali pracovně do zahraničí (viz obrázek 4.1), na 10. místě, má nejvyšší podíl učitelů moderních

cizích jazyků, kteří mají zkušenost s mobilitou. Tato země tak, pokud jde o pracovní mobilitu učitelů moderních cizích jazyků, přesahuje průměr EU přibližně o 10 procentních bodů.

Druhou skupinou učitelů nejčastěji se účastnící mobility jsou po těch, kteří vyučují moderní cizí jazyky, učitelé **společenských věd** a dále učitelé **čtení, psaní a literatury**. Z těchto dvou skupin pedagogů vycestovala z pracovních důvodů do zahraničí vždy přibližně čtvrtina, což však představuje pouze cca poloviční podíl ve srovnání s učiteli moderních cizích jazyků. Učitelé **přírodních věd a matematiky** jsou v EU skupinami, které se mobilit účastní nejméně často, neboť jen necelých 20 % z nich uvedlo, že někdy byli pracovní v zahraničí.

Země se sedmi nejvyššími podíly učitelů, kteří někdy byli z pracovních důvodů v zahraničí, totiž Estonsko, Kypr, Lotyšsko, Finsko, Švédsko, Island a Norsko (viz obrázek 4.1), mají rovněž vysoké podíly učitelů účastnících se mobility přesahujících průměr EU o 10 a více procentních bodů, a to nejméně ve třech z pěti hlavních skupin předmětů.

Výraznou výjimku z výše popsaných trendů tvoří Island, neboť je zde vůbec nejvyšší podíl učitelů účastnících se mezinárodní mobility, jejichž zapojení do odborné činnosti v zahraničí je trvale vysoké, a to bez ohledu na předmět, který vyučují (viz obrázek 4.4).

#### 4.4. Důvody mezinárodní mobility učitelů

Obrázek 4.5 ukazuje podíly učitelů, kteří se zapojili do mezinárodní mobility, podle důvodů, za kterým do zahraničí vycestovali. V dotazníku TALIS 2013 byli učitelé požádáni, aby uvedli co nejvíce odpovídajících možností. Z toho důvodu nelze podíly uvedené v grafu 4.5 smysluplně porovnávat s podíly uváděnými v ostatních obrázcích.

Nejčastějším důvodem pracovní mobility učitelů je **doprovod žáků na zájezdu**, který uvedlo 44,2 % učitelů v EU. Více než polovina učitelů v České republice, Francii, na Kypru a v Portugalsku zmínila, že jeli do zahraničí právě za tímto účelem.

Častým motivem je také **učení se jazyku**; 39,6 % z těch, kteří vycestovali do zahraničí, uvedlo jako důvod právě tuto skutečnost. Zmíněný motiv byl důvodem rovněž pro více než polovinu učitelů ve Španělsku a Itálii.

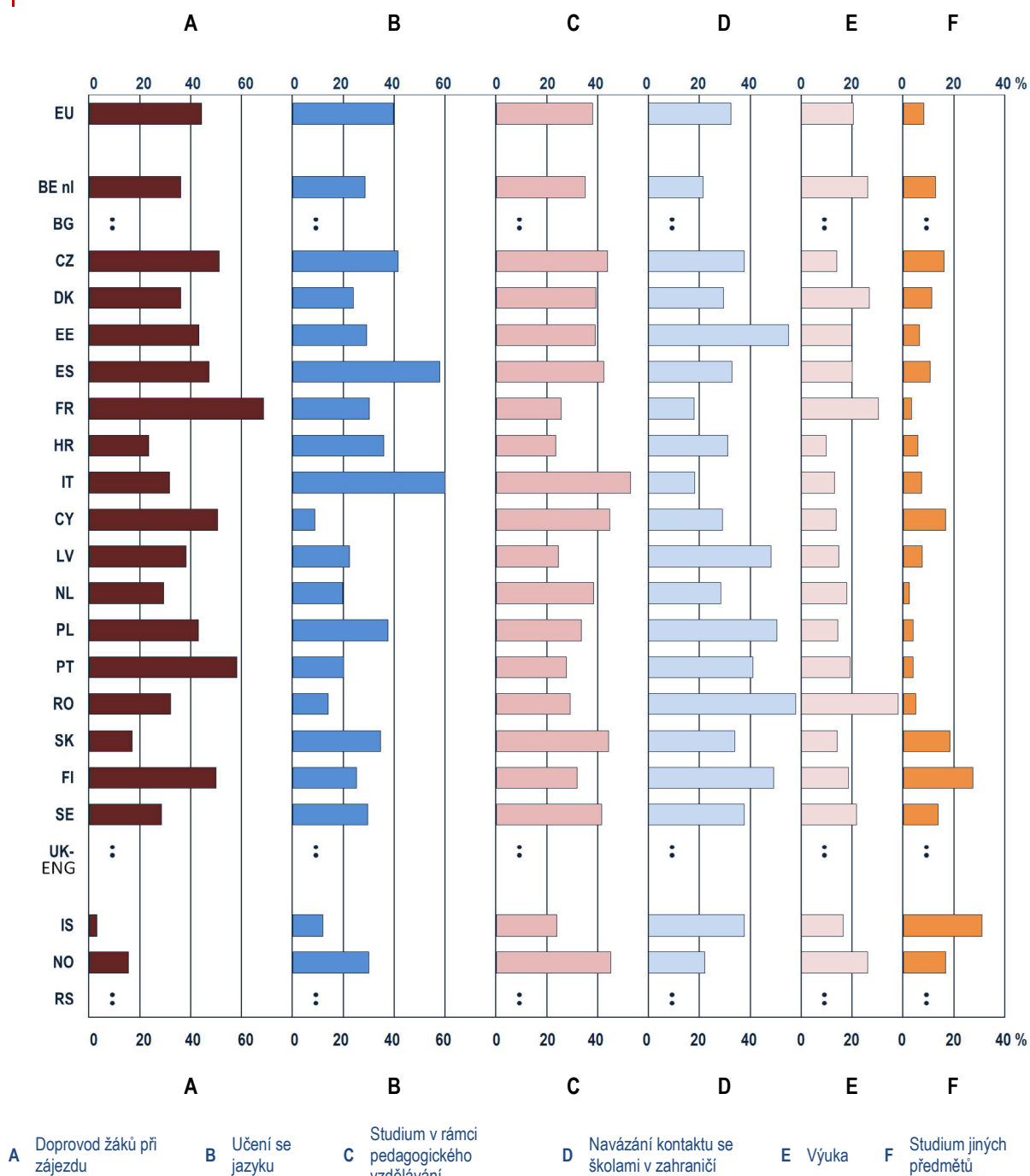
Téměř stejně často uváděným důvodem je **studium v zahraničí v rámci pedagogického vzdělávání**. Udává jej 37,8 % učitelů v EU a téměř každý druhý v Itálii.

**Navazování kontaktů se školami v zahraničí** je přípravnou fází pro organizování spolupráce mezi školami nebo návštěv žáků na školách v zahraničí. Tento typ mobility bývá součástí střednědobého projektu učitelů a žáků, v němž je návštěva jen malou součástí delšího období skutečné nebo virtuální mobility žáků, často s využitím IKT. 32,2 % učitelů v EU uvedlo, že vycestovali do zahraničí s cílem navázat kontakty, zatímco v Estonsku, Polsku a Rumunsku uvedla tuto činnost jako důvod pro pracovní cestu do zahraničí více než polovina učitelů.

**Výuku v zahraničí** uvádí jako důvod pro mobilitu pouze 20,4 % učitelů v EU. Rumunsko je zemí, v níž byla uváděna nejčastěji (37,9 % dotyčných učitelů) a v níž mobilita za tímto účelem skončila na druhém místě za „navazováním kontaktů se školami v zahraničí“ (57,6 % učitelů). Rumunsko je také jedním ze tří zemí, v nichž míra mezinárodní mobility učitelů jen stěží dosahuje 20 % (viz obrázek 4.1).

Konečně, cesty do zahraničí za účelem **studia jiných předmětů** jsou mnohem méně časté než jiné důvody pro mobilitu. Pouze 8,1 % učitelů v EU uvedlo, že do zahraničí vycestovali za tímto účelem.

**Obr. 4.5: Podíl učitelů v nižším sekundárním vzdělávání (ISCED 2), podle účelu jejich pracovní cesty do zahraničí, 2013**



Zdroj: Eurydice, na základě údajů TALIS 2013 (viz tabulka 4.6 v Příloze).

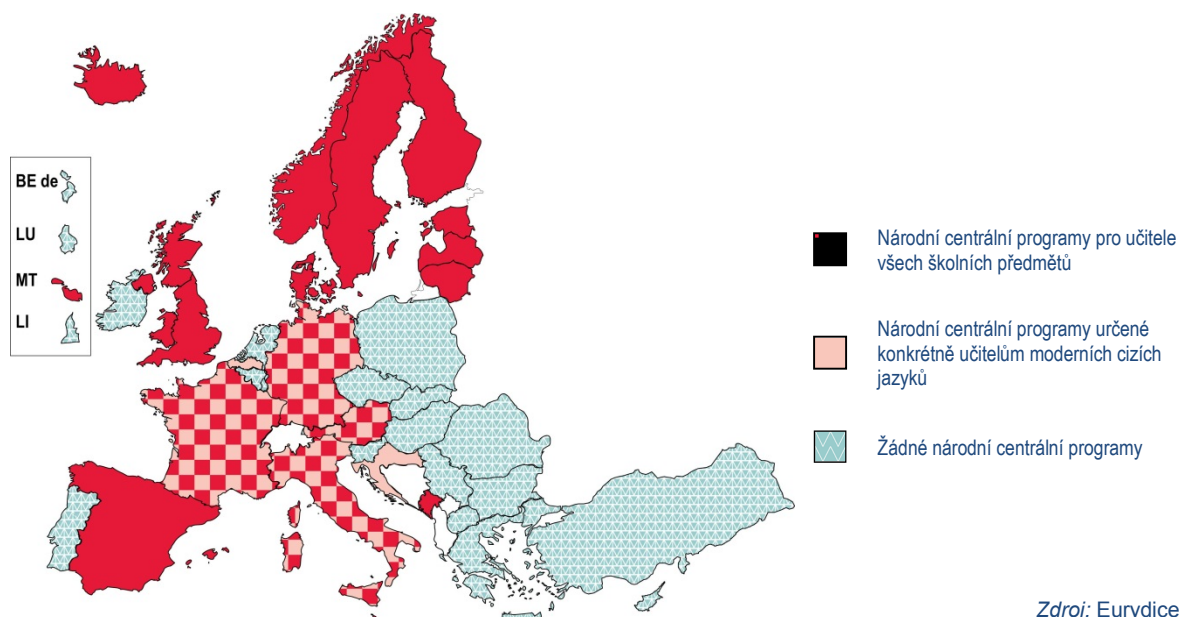
## 4.5. Systémy financování

### Organizace

Hlavním způsobem financování mobility učitelů během počátečního vzdělávání i během jejich působení v praxi je Erasmus+ (2014–2020), program EU pro vzdělávání, odbornou přípravu, mládež a sport<sup>(24)</sup>. Prostřednictvím tohoto programu mohou studenti učitelství i učitelé z praxe získávat finanční prostředky určené ke studiu či odborné přípravě v zahraničí, a mohou se také zapojovat do mezinárodních projektů, které s sebou nesou zahraniční pracovní cesty.

Obrázek 4.6 znázorňuje země, v nichž existují centrální národní programy pro mezinárodní mobilitu učitelů. Takové programy existují ve více než polovině evropských zemí, především v zemích západní a severní Evropy. Ve Španělsku jsou některé programy mobility učitelů organizovány na celostátní úrovni, jiné pak na úrovni autonomních společenství. Některé země bez centrálního programu nicméně mají regionální programy mobility, jako je tomu v případě České republiky, Polska a Rumunska.

**Obr. 4.6: Národní centrální programy mezinárodní mobility učitelů v nižším sekundárním vzdělávání (ISCED 2), 2013/14**



#### **Poznámky k jednotlivým zemím**

**Itálie:** Program určený učitelům moderních cizích jazyků se týká rovněž učitelů pro integrovanou výuku obsahu a jazyka (CLIL).

V Německu, ve Francii, v Itálii a v Rakousku se některé národní centrální programy zaměřují konkrétně na učitele moderních cizích jazyků. V Belgii (Vlámské společenství) a Chorvatsku to je v současné době jediný typ programu, který zde existuje.

Některé země, ve snaze podpořit výuku svého jazyka v zahraničí, zavedly programy mezinárodní mobility pro učitele moderních cizích jazyků v jiných zemích, kde vyučují svůj národní jazyk, nebo programy mobility pro vlastní státní příslušníky v rámci dvojazyčných vzdělávacích projektů.

<sup>(24)</sup> Tento program je nástupcem obdobných předchozích programů podporujících mobilitu pracovníků, včetně Programu celoživotního učení (LLP, 2007-2013), a zejména jeho podprogramu Comenius, určeného pro resort školství.

V **Německu** existuje iniciativa „Školy: partneři pro budoucnost“ (*Schulen: Partner der Zukunft – PASCH*), která podporuje odbornou přípravu a učení pozorováním (tzv. job-shadowing) pro učitele němčiny v Německu. Také *Goethe Institut* nabízí učitelům německého jazyka v zahraničí stipendia na individuální mobilitu.

**Rakousko** podporuje projekty bilingvních škol v některých německy nemluvicích sousedních zemích, a to prostřednictvím spolupráce s rakouskými učiteli.

Belgie (Vlámské společenství), Německo, Španělsko, Francie, Chorvatsko, Itálie, Lotyšsko, Rakousko, Spojené království a Černá Hora zavedly dvoustranné dohody na podporu mezinárodní mobility učitelů.

Ve Finsku, kde je důležitou součástí vzdělávání internacionalizace, jak je uvedeno v plánu rozvoje Vzdělávání a výzkum 2011–2016<sup>(25)</sup>, získávají tyto projekty, jejichž cílem je internacionalizace škol, a které často zahrnují i mobilitu pracovníků, státní dotace.

Ve Spojeném království se učitelé mohou zúčastňovat výměn se zeměmi Britského společenství národů, a to díky podpoře poskytované Programem výměny učitelů v rámci Britského společenství národů (*Commonwealth Teacher Exchange Programme*).

Osm severovýchodních a pobaltských zemí (Dánsko, Estonsko, Lotyšsko, Litva, Finsko, Švédsko, Island a Norsko) se zapojilo do programu *Nordplus*, který podporuje účast těchto zemí na různých aktivitách spolupráce v oblasti vzdělávání. *Nordplus* má několik dílčích programů zaměřených na různé cílové skupiny a oblasti vzdělávání. Program *Nordplus Junior* mimo jiné financuje mezinárodní mobilitu učitelů v nižším sekundárním vzdělávání.

## Účast

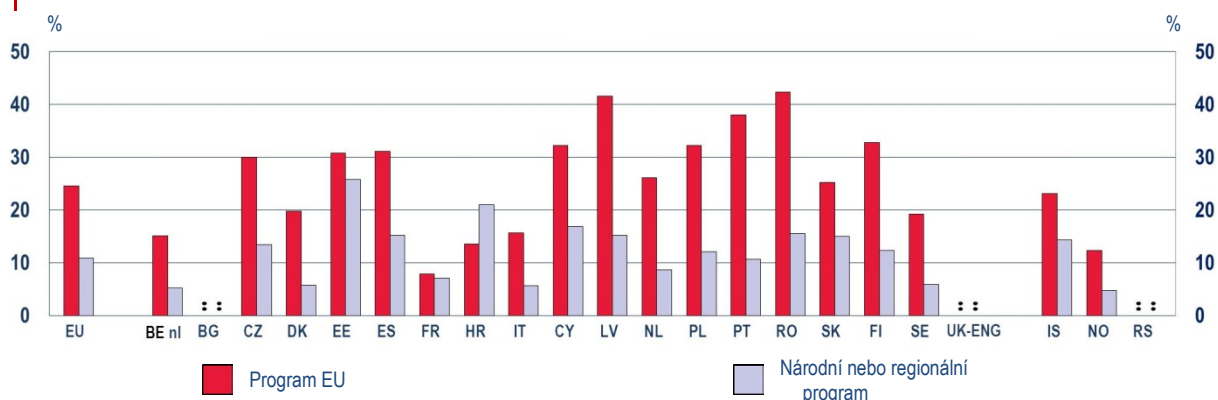
Poté, co byly představeny stávající národní vládní programy pro mezinárodní mobilitu, je zajímavé se zaměřit na podíly učitelů, kteří se daných mobilitních programů, a to včetně programů EU, zúčastnili.

V dotazníku TALIS 2013 byly v tomto ohledu položeny učitelům dvě otázky, a sice zda vycestovali pracovníčně do zahraničí „jako učitelé v rámci programu EU (např. Comenius)“ a/nebo „jako učitelé v rámci regionálního nebo národního programu“. Informace týkající se účasti studentů učitelství v těchto programech, tzn. mobility během přípravného vzdělávání (PVU), nejsou na základě dotazníku TALIS 2013 k dispozici.

Obrázek 4.7 ukazuje, že zdaleka největším zdrojem financování je program EU. Téměř čtvrtina učitelů, kteří se účastnili mobilitního programu, vycestovala do zahraničí právě prostřednictvím evropského programu, v porovnání s cca desetinou těch, kteří vycestovali na základě národních či regionálních programů. V několika zemích byl tento trend ještě výraznější, kdy v rámci programů financovaných EU vycestoval do zahraničí více než třikrát vyšší podíl učitelů v porovnání s těmi, kteří se zúčastnili mobility na základě národních a/nebo regionálních programů. Příkladem těchto zemí je Dánsko, Nizozemsko, Portugalsko a Švédsko. Pouze v Estonsku a Francii byl vliv obou zdrojů financování téměř stejný, ačkoli účast v programech obou typů financování byla v Estonsku poměrně vysoká a ve Francii naopak nízká.

<sup>(25)</sup> <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2012/liitteet/okm03.pdf?lang=en>  
[Poslední přístup dne 15. června 2015].

**Obr. 4.7: Podíl učitelů v nižším sekundárním vzdělávání (ISCED 2), kteří pracovní vycestovali do zahraničí na základě daného mobilního programu, 2013**



Zdroj: Eurydice, na základě údajů TALIS 2013 (viz tabulka 4.7 v Příloze).

### Vysvětlivka

Obrázek ukazuje rozložení učitelů, kteří byli v zahraničí za podpory programu EU a těch, kteří vycestovali za podpory národních a regionálních programů. Učitelé mohli využít oba typy programů. Mohli také být v zahraničí bez podpory těchto programů.

Pouze 10,9 % učitelů v EU je při realizaci mobilit finančně podporováno z národních zdrojů. Výjimkou je Chorvatsko, které uvedlo, že učitelé cestovali do zahraničí především díky tomuto typu financování. Na toto zjištění však může mít vliv skutečnost, že Chorvatsko je zemí s nejméně často se účastnící učitelkou populací ze všech sledovaných evropských zemí (viz obrázek 4.1), která se teprve nedávno mohla připojit k evropským mobilitním programům.

Vezmeme-li v úvahu jednak podíly učitelů, kteří se zúčastnili mobilit (viz obrázek 4.1), jednak skutečnost, zda existují centrální národní programy těchto mobilit (viz obrázek 4.6), a konečně podíly učitelů, kteří vycestovali do zahraničí v rámci evropského a/nebo národního či regionálního programu, můžeme z těchto tří faktorů vyvodit následující závěry.

Za prvé, existence národního centrálního programu nemá nutně za následek vyšší podíl učitelů účastnících se mezinárodních mobilit. Polovina zemí s mírou mezinárodní mobility učitelů nižší než je průměr EU má centrální mobilitní programy, konkrétně Belgie (Vlámské společenství), Chorvatsko, Francie a Itálie. Kromě Chorvatska je však podíl učitelů, kteří vycestovali do zahraničí v rámci národního mobilitního programu, v těchto zemích nízký (5,2 % až 7,1 %). Možným vysvětlením je, že objem finančních prostředků přidělených na centrální programy je příliš nízký. Ve druhé polovině zemí s relativně nízkou mezinárodní mobilitou učitelů (tzn. pod průměrem EU) a zároveň s neexistencí centrálních mobilitních programů hrají důležitou roli evropské mobilitní programy. To jasně platí pro Polsko, Portugalsko a Rumunsko a v menší míře také pro Slovensko.

Šest zemí s nejvyšší mobilitou učitelů tvoří severské a pobaltské země (Estonsko, Lotyšsko, Finsko, Švédsko, Island a Norsko), které jsou zapojeny do dlouholetého mobilitního programu Nordplus financovaného Severskou radou ministrů. Zemí s nejvyšším podílem učitelů, kteří se účastnili mobilit v rámci národního programu, je Estonsko (25,8 %), přičemž tato země spolu s Lotyšskem a Finskem má rovněž nadprůměrné podíly učitelů, kteří vycestovali na základě nějakého evropského programu.



## 4.6. Relativní vliv některých faktorů

Důraz na zkoumání možného vlivu jednotlivého faktoru, co se týče predikce pravděpodobnosti účastnit se mobility, může být zavádějící při stanovování *reálného* vlivu tohoto faktoru.

V šetření TALIS 2013 bylo identifikováno jedenáct faktorů (viz obrázek 4.10), které byly vybrány pro ověření prediktivního vlivu na mezinárodní mobilitu, a to při kontrole všech ostatních faktorů (tzn. byl zkoumán samostatný očištěný vliv jednotlivých proměnných). Jedná se o následující faktory spadající do pěti oblastí:

- genderová charakteristika: muž;
- vyučovaný předmět: výuka moderního cizího jazyka;
- charakter zaměstnaneckého poměru: učitelé v pracovním poměru na dobu neurčitou; učitelé s delší než 10letou praxí; učitelé pracující ve městě s více než 15 000 obyvateli;
- účast v dalším vzdělávání (DVU): učitelé, kteří se během předchozích 12 měsíců zúčastnili některé z aktivit DVU. Vzaty v úvahu byly rovněž dvě potenciální bariéry bránící účasti v DVU, které by mohly představovat překážku mezinárodní mobilitě, a sice časové překážky účasti v DVU z rodinných důvodů a náklady na DVU;
- spokojenost s prací a přístupy k výuce: přístup založený na spolupráci; konstruktivistický přístup.

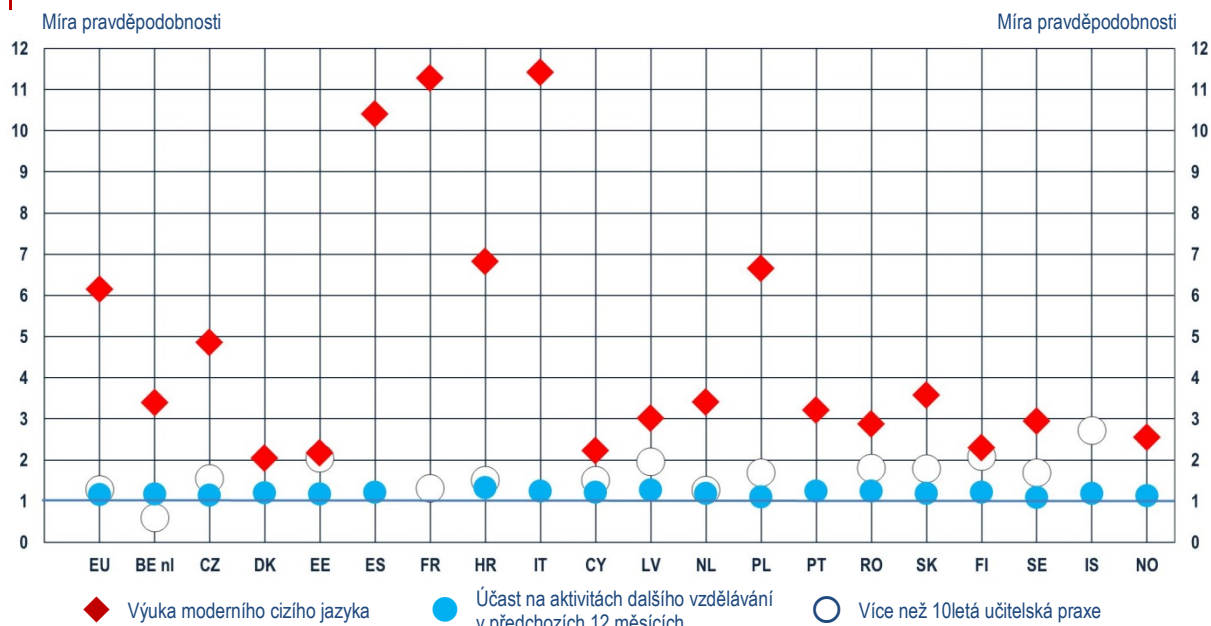
Bylo by zajímavé posuzovat i jiné prediktivní faktory, jako např. možnost zastupování učitelů během doby, kterou stráví v zahraničí. K tomuto tématu nicméně neposkytuje TALIS 2013 žádné údaje.

Analýza zmíněných 11 faktorů a jejich očištěného vlivu na pravděpodobnost zúčastnit se mobility ukázala, že významný prediktivní vliv mají v této souvislosti zejména tři následující proměnné:

1. „výuka moderního cizího jazyka“;
2. „účast v dalším vzdělávání v předchozích 12 měsících“;
3. „více než 10letá učitelská praxe“.

Obrázek 4.8 ukazuje samostatný vliv zmíněných tří faktorů na pravděpodobnost účastnit se mobility při konstantním vlivu všech zbývajících z 11 sledovaných nezávislých proměnných.

Hlavním prediktivním faktorem pro mezinárodní mobilitu ve všech evropských zemích sledovaných v šetření TALIS 2013 (s výjimkou Islandu) je „**výuka moderního cizího jazyka**“. V EU jako celku mají učitelé přibližně šestkrát vyšší pravděpodobnost pracovní vycestovat do zahraničí, pokud vyučují moderní cizí jazyk, a moderní cizí jazyky představují oblast s nejvyšším podílem učitelů účastnících se mobility (viz obrázek 4.4). Jak již bylo zmíněno, Island je výjimkou vzhledem k tomu, že vysoká míra mezinárodní mobility učitelů se zde neomezuje pouze na jeden konkrétní předmět, ale projevuje se stejně ve všech předmětech. Ve třech zemích je pravděpodobnost mezinárodní mobility učitelů více než desetkrát vyšší u těch učitelů, kteří vyučují cizí jazyky. Těmito zeměmi jsou Španělsko (koef. pravděpodobnost 10,4), Francie (11,3) a Itálie (11,4). Tato zjištění znázorňuje obrázek 4.4, kde je zřejmé, že nejvyšší podíl učitelů moderních cizích jazyků, kteří se zúčastnili mobility, má Španělsko. Moderní cizí jazyky jsou také jedinou vzdělávací oblastí, ve které je mezinárodní mobilita ve Francii a Itálii nad průměrem EU, přestože ve všech ostatních předmětech je v obou zemích podprůměrná (viz obrázek 4.1).

**Obr. 4.8: Hlavní prediktivní faktory v mezinárodní mobilitě učitelů z pracovních důvodů v nižším sekundárním vzdělávání (ISCED 2), 2013**

Zdroj: Eurydice, na základě údajů TALIS 2013 (viz tabulka 4.8 v Příloze).

### Vysvětlivka

Vysvětlení vícenásobných logistických regresí viz Statistická poznámka.

Tento obrázek znázorňuje samostatný prediktivní vliv každého faktoru na mezinárodní mobilitu učitelů očištěný od vlivu ostatních faktorů (viz obrázek 4.10).

Koeficienty pravděpodobnosti u jednotlivých faktorů (statisticky významné hodnoty pravděpodobnosti viz tabulka 4.8 v Příloze) udávají, o kolik se zvýší pravděpodobnost mezinárodní mobility učitelů, pokud daný faktor platí.

Faktorem, který je druhý v pořadí co do síly vlivu na pravděpodobnost účastnit se mezinárodní mobility, je „**účast na dalším vzdělávání v předchozích 12 měsících**“ (viz také kapitola 3). Má mnohem nižší prediktivní význam než výuka moderní cizího jazyka, ale jeho vliv je patrný ve všech sledovaných evropských zemích s výjimkou Francie. Koef. pravděpodobnosti pro EU jako celek je 1.2. Prediktivní vliv tohoto faktoru má nejspíše zdroj ve skutečnosti, že mezinárodní mobilita pomáhá učitelům objevovat nové přístupy k výuce a iniciuje jejich účast na aktivitách DVU, aby lépe chápali a využívali inovativní vyučovací metody. Studie Evropského parlamentu (2008, s. 118) týkající se mobility učitelů v evropských školách uvádí, že „účast na programech mobility nekončí samotnou účastí, [...] po svém ukončení vede u řady učitelů k dalšímu vzdělávání, z čehož mají při výuce prospěch i žáci“.

Ve dvou třetinách evropských zemí sledovaných v šetření TALIS 2013 je prediktivním faktorem pro mezinárodní mobilitu i „učitelská praxe delší než 10 let“. V zemích, v nichž je tento faktor statisticky významný, existuje větší pravděpodobnost mobility u učitelů s více než 10letou praxí. V Estonsku, Lotyšsku, Finsku a na Islandu jsou koef. pravděpodobnosti relativně vyšší, mezi 2,0 a 2,6. Nicméně v Belgii (Vlámské společenství) je zjevný opačný trend. Učitelé s méně než 10letou praxí zde mají naopak vyšší pravděpodobnost mobility (koef. pravděpodobnosti 1,7). Toto zjištění souvisí s faktem, že průměrný věk populace učitelů účastnících se mobility je zde výrazně nižší než 40 let (36,6), na rozdíl od všech ostatních sledovaných evropských vzdělávacích systémů (viz tabulka 4.2 v Příloze).

Kromě výše zmíněných mají určitý prediktivní význam ještě další čtyři faktory, a to v pěti až sedmi evropských zemích z celkového počtu 19 zemí, které odpovídaly na otázky týkající se mezinárodní mobility. Jedním z těchto faktorů je gender, resp. skutečnost, zda učitel je muž nebo žena. Ještě před analýzou tohoto faktoru je vhodné zaměřit se na celkové rozložení učitelů (učitelek) podle pohlaví, tak

jak bylo zjištěno v rámci šetření TALIS 2013. Genderové rozložení znázorněné na obrázku 4.9 je vzato do úvahy spolu s dalšími dvěma kritérii, a sice zaprvé, zda se vyučující účastní mobility, a zadruhé, zda vyučují moderní cizí jazyky (přičemž je třeba mít na paměti, že „výuka moderního cizího jazyka“ je nejsilnějším prediktivním faktorem).

**Obr. 4.9: Rozložení učitelů v nižším sekundárním vzdělávání (ISCED 2) v EU podle tří kritérií mezinárodní mobility, výuky moderních cizích jazyků a pohlaví, 2013**

	Učitelé cizích jazyků		Učitelé nevyučující cizí jazyky	
	Účastníci se mobility	Neúčastníci se mobility	Účastníci se mobility	Neúčastníci se mobility
<b>Ženy</b>	10,1	7,5	9,5	42,2
<b>Muži</b>	1,8	1,4	6,2	21,4

Zdroj: Eurydice, na základě údajů TALIS 2013 (viz tabulka 4.9 v Příloze).

#### **Vysvětlivka**

Učitelé v nižším sekundárním vzdělávání (ISCED 2) mohou být buď „specialisté“ (vyučují jen jeden předmět) nebo „univerzalisté“ (vyučují dva nebo více předmětů), v závislosti na příslušné zemi. Tam, kde je alespoň jedním z těchto předmětů moderní cizí jazyk, byli učitelé zahrnuti do skupiny „učitelé cizích jazyků“.

Jak ukazuje obrázek 4.9, učitelky se účastní mobility více než dvakrát častěji než učitelé (s celkovými mírami mobility 19,6 % v případě žen a 8,0 % v případě mužů). Zdá se tak, že pokud by bylo pohlaví jedinou zkoumanou nezávislou proměnnou, fakt, že se jedná o ženu učitelku, by mohl být považován za prediktivní faktor. Když je však tato proměnná dána do souvislosti s ostatními – zejména s výukou cizího jazyka – stává se prediktivním faktorem naopak skutečnost, že se jedná o učitele mužského pohlaví (viz tabulka 4.8 v Příloze). Je to bezpochyby proto, že v případě výuky moderních cizích jazyků je podíl vyučujících účastníků se mobilit téměř stejný u obou pohlaví (56,8 % u žen a 56,3 % mužů), zatímco v případě jiných předmětů je u mužů vyšší než u žen, a to 22,5 % u mužů oproti 18,4 % u žen (viz obrázek 4.9). Genderová charakteristika „muž“ figuruje jako prediktivní faktor pro mezinárodní mobilitu v sedmi evropských vzdělávacích systémech, konkrétně v Belgii (Vlámské společenství), v České republice, v Dánsku, ve Francii, v Nizozemsku, v Polsku a na Slovensku, s koef. pravděpodobnosti od 1,2 do 1,7.

Obrázek 4.10 shrnuje relativní prediktivní vliv všech 11 sledovaných faktorů.

**Obr. 4.10: Přehled prediktivního vlivu 11 vybraných faktorů na mezinárodní mobilitu z pracovních důvodů u učitelů v nižším sekundárním vzdělávání (ISCED 2), 2013**

Všechny země = BE nl, CZ, DK, EE, ES, FR, HR, IT, CY, LV, NL, PL, PT, RO, SK, FI, SE, IS, NO

HLAVNÍ PREDIKTIVNÍ FAKTORY (platí pro většinu zemí)	
• Výuka moderního cizího jazyka (pravděpodobnost v EU: 6,1)	Platí pro <b>všechny země</b> s výjimkou IS
• Účast v dalším vzdělávání v předchozích 12 měsících (Pravděpodobnost v EU: 1,2)	Platí pro <b>všechny země</b> s výjimkou FR
• Delší než 10letá učitelská praxe (Pravděpodobnost v EU: 1,3)	Platí pro <b>13 zemí</b> : CZ, EE, FR, HR, CY, LV, NL, PL, RO, SK, FI, SE, IS a BE nl (u poslední jmenované platí opačný trend)
DALŠÍ PREDIKTIVNÍ FAKTORY (platí pro méně zemí)	
• Genderová charakteristika: muž	Platí pro <b>7 zemí</b> : BE nl, CZ, DK, FR, NL, PL, a SK
• Zaměstnání s pracovní smlouvou na dobu neurčitou	Platí pro <b>7 zemí</b> : CZ, ES, NL, FI, SE, IS, a NO Platí také pro IT, ovšem s opačným trendem
• Časové omezení vzhledem k rodinným povinnostem nejsou považována za překážku účasti na DVU	Platí pro <b>6 zemí</b> : EE, FR, HR, PL, RO, a FI Platí také pro DK, ovšem s opačným trendem
• Práce ve městě s více než 15 000 obyvateli	Platí pro <b>5 zemí</b> : CZ, CY, PL, RO a SK
IRELEVANTNÍ FAKTORY	
• Spokojenost s prací	
• Přístup k výuce založený na spolupráci	
• Konstruktivistický přístup k výuce	
• Náklady na DVU nejsou považovány za překážku účasti v DVU	

Zdroj: Eurydice, na základě údajů TALIS 2013 (viz tabulka 4.8 v Příloze).

### Vysvětlivka

**Všechny země:** Vztahuje se k 19 evropským zemím, které se zúčastnily šetření TALIS 2013 a odpověděly na otázky týkající se mobility učitelů v dotazníku TALIS.

Vysvětlení vícenásobných logistických regresí viz Statistická poznámka.

Tento obrázek znázorňuje prediktivní vliv každého faktoru na mezinárodní mobilitu učitelů, očištěný od vlivu ostatních faktorů.

Koeficienty pravděpodobnosti u jednotlivých faktorů (statisticky významné hodnoty pravděpodobnosti viz tabulka 4.8 v Příloze) udávají, o kolik se zvýší pravděpodobnost mezinárodní mobility učitelů, pokud daný faktor platí.

„**Zaměstnání s pracovní smlouvou na dobu neurčitou**“ představuje prediktivní faktor pro účast učitelů na mezinárodní mobilitě v České republice, ve Španělsku, v Nizozemsku, ve Finsku, ve Švédsku, na Islandu a v Norsku, s koef. pravděpodobnosti od 1,2 do 2,0. Prediktivní vztah je opačný v Itálii, kde do zahraničí s větší pravděpodobností cestují naopak učitelé se smlouvou na dobu určitou.

„**Nepovažování časových omezení z důvodu rodinných povinností za překážku účasti na DVU**“ je podle výsledků analýz rovněž prediktivním faktorem pro účast učitelů v mezinárodní mobilitě, a to v šesti zemích (v Estonsku, ve Francii, v Chorvatsku, v Polsku, v Rumunsku a ve Finsku), míry pravděpodobnosti se pohybují od 1,1 do 1,2.

„**Práce ve městě s více než 15 000 obyvateli**“ se ukázala být prediktivním faktorem v České republice, na Kypru, v Polsku, v Rumunsku a na Slovensku. V posledních třech zemích je přítom celkový podíl učitelů účastnících se mobility nižší, než je průměr EU (viz obrázek 4.1). Učitelé v odlehlejších venkovských oblastech v těchto zemích mohou mít menší podporu při přípravě žádostí o pracovní cesty do zahraničí.

Faktory týkající se postojů k profesi učitele (především uspokojení z práce a přístup k výuce založený na spolupráci nebo konstruktivistický přístup k výuce) nemají na mezinárodní mobilitu učitelů významný vliv. Totéž platí pro názor, že náklady na DVU nepředstavují překážku účasti ve vzdělávání. Tento faktor je pravděpodobně méně významný než předchozí, neboť mobilitní programy často zahrnují zajištění finančních nákladů.



## KAPITOLA 5: ATRAKTIVITA UČITELSKÉ PROFESE

---

Rostoucím problémem evropských vzdělávacích systémů je nedostatek učitelů, a to zejména v některých vyučovacích předmětech nebo v konkrétních regionech. V některých zemích může tlak na vzdělávací systémy ještě zvyšovat stárnoucí populace učitelů (viz část 1.1.2) a vnímání celkově nízké prestiže spojené s učitelskou profesí. Prvním krokem vedoucím k vyřešení nedostatku učitelského personálu může být pravidelné monitorování nabídky a poptávky učitelských míst tak, jak se odrážejí v demografických trendech a trendech vývoje trhu práce, a dále rovněž statistické prognózy a předpovědi budoucích požadavků trhu práce.

V některých evropských zemích ztratila profese učitele mnoho ze své schopnosti získat nadějně budoucí představitele této profese. Nedávná zpráva (Evropská komise, 2013) připisuje tento fakt poklesu prestiže, zhoršení pracovních podmínek učitelů a jejich relativně nízkým platům v porovnání s platy v jiných intelektuálních profesích. Jedním ze způsobů, jak podpořit a posílit profesi učitele, je důraz na faktory, které jsou kladně spojovány zaprvé s celkovým uspokojením z práce učitelů a vnímání jejího společenského významu, zadruhé pak s prostředím školy a pracovními podmínkami učitelů.

Vzhledem k tomu, že spokojenost v zaměstnání obvykle vede k většímu pracovnímu nasazení, které má zase za následek lepší pracovní výsledky, může být zkoumání proměnných ovlivňujících spokojenost a vnímanou hodnotu učitelské profese poučné pro zvyšování pedagogického úsilí učitelů, atraktivitu jejich profese, kvality vyučovacích metod a prospěchu žáků.

První část této kapitoly se zaměřuje na opatření, která mohou pomoci těm, co rozhodují, vypořádat se s nevyrovnanou nabídkou a poptávkou v oblasti učitelských míst.

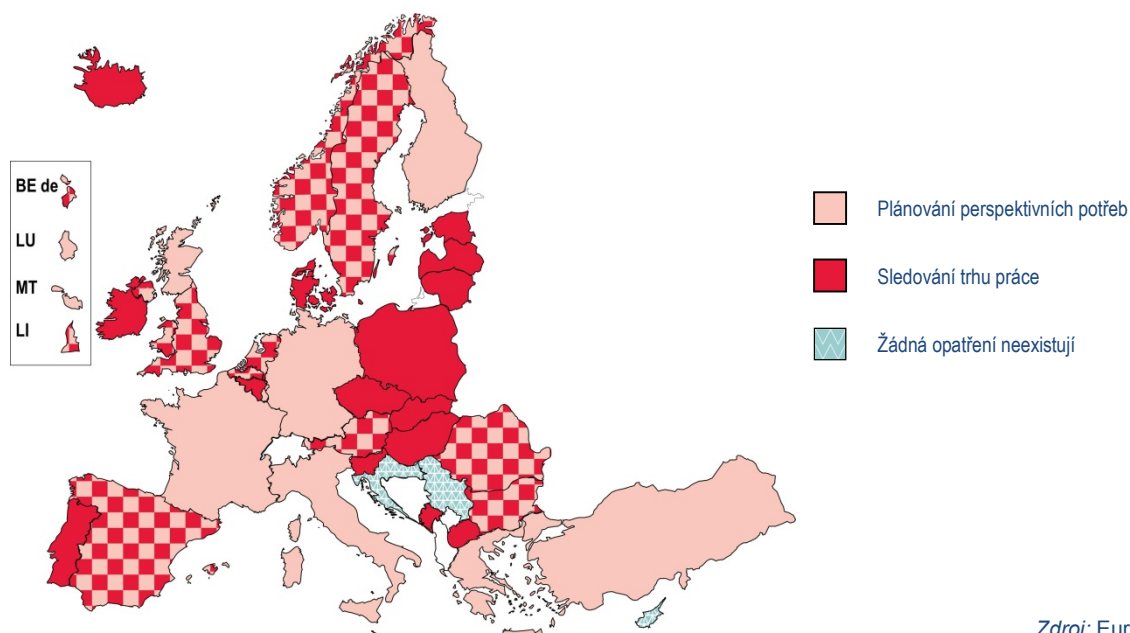
Druhá část pak nabízí přehled spokojenosti učitelů se svým povoláním a dále, na základě šetření TALIS 2013, jejich vnímání toho, jak si společnost cení jejich práce. Tato část obsahuje také analýzu dalších průzkumů realizovaných v některých zemích týkajících se vnímání hodnoty učitelské profese.

Třetí část nabízí příklady kampaní pro „zvýšení přitažlivosti učitelské profese“, které několik zemí realizovalo ve snaze oživit obraz učitelské povolání. Zkoumá rovněž vztah mezi školním prostředím, pracovními podmínkami, spokojeností učitelů s prací, a jejich vlastním vnímáním hodnoty, kterou má jejich profese ve společnosti.

## 5.1. Monitorování nabídky a poptávky v učitelské profesi

Jak je uvedeno výše, pro efektivní sledování nabídky a poptávky v profesi učitele je nezbytný analytický přístup založený na spolehlivých metodách a správné statistické odhady. Převážná většina evropských zemí uvedla, že přijala opatření s cílem usnadnit předpovědi nabídky a poptávky v oblasti pracovních míst učitelů. Jedinými výjimkami jsou Chorvatsko, Kypr a Srbsko.

**Obr. 5.1: Opatření pro monitorování vyrovnanosti poptávky a nabídky v učitelské profesi ve všeobecném nižším sekundárním vzdělávání (ISCED 2), 2013/14**



Zdroj: Eurydice.

### Vysvětlivka

**Plánování budoucích potřeb trhu práce** týkajících se pedagogických pracovníků je založeno na pozorování trendů a identifikaci nejpravděpodobnějších scénářů budoucího vývoje nabídky a poptávky v oblasti učitelských míst. Mezi sledované údaje patří demografické prognózy porodnosti a migrace a rovněž výkyvy v počtu začínajících učitelů a další změny svázané s touto oblastí (počet učitelů odcházejících do důchodu, přesuny na neučitelské pozice atd.). Plánování budoucích potřeb trhu práce v oblasti učitelské profese může probíhat v dlouhodobém, střednědobém a/nebo krátkodobém časovém horizontu. Zmíněná politika plánování se realizuje buď na národní, nebo na regionální úrovni (popř. na obou úrovních), a to v závislosti na relativní centralizaci (decentralizaci) příslušného vzdělávacího systému.

**Monitorování trhu práce** se zabývá obecnými trendy v oblasti práce a pracovní síly, není však navázáno na oficiální plány vlády. Přestože může řídicím pracovníkům poskytnout poznatky ohledně změn v nabídce a poptávce v profesi učitele, nelze je považovat za oficiální plánování budoucích potřeb pracovního trhu.

### Poznámky k jednotlivým zemím

**Španělsko:** Pokud jde o nabídku a poptávku v učitelské profesi, postupy pro sledování trhu práce připravila pouze některá autonomní společenství.

Politika plánování budoucích potřeb pracovních míst založená na sledování faktorů, které pravděpodobně ovlivňují nabídku a poptávku v profesi učitele, může jednotlivým zemím pomoci předvídat možný nedostatek nebo naopak nadbytek učitelů a přijímat vhodná opatření. Perspektivní plánování s cílem předvídat a uspokojovat poptávku po učitelích funguje ve 22 evropských vzdělávacích systémech.

Ve **Vlámském společenství Belgie** připravilo Ministerstvo školství a odborné přípravy *Arbeidsmarktreport – prognose 2011–2015* („Zpráva o pracovním trhu – prognóza 2011–2015“), a to na základě řady ukazatelů včetně demografických údajů, počtu studentů v přípravném vzdělávání učitelů a podíly nově kvalifikovaných učitelů, kteří svou profesi předčasně opouštějí. Tato zpráva obsahuje prognózu nabídky učitelů v období uvedených pěti let. Barometr trhu práce a měsíční statistiky ohledně poptávky po učitelích a nabídky učitelů, které připravuje Agentura pro služby v oblasti vzdělávání, poskytují dodatečné informace nezbytné pro upřesnění prognózy potřeby učitelů.



V **Německu** vypracovala Stálá konference, shromáždění ministrů školství a kultury jednotlivých spolkových zemí, model výpočtu pro odhad nabídky a poptávky pracovních míst učitelů v různých spolkových zemích až do roku 2025.

V **Nizozemsku**, kde se politika personálního plánování připravuje na úrovni škol, Ministerstvo pro školství, kulturu a vědu pomáhá školám vyrovnávat profesní nabídku a poptávku v oblasti učiteléské profese publikováním každoročního bulletinu o trendech na pracovním trhu v oblasti školství.

Vláda ve **Skotsku** (Spojeném království) každoročně vypracovává plán pracovních míst pedagogických pracovníků na další roky, a to na základě konzultací s poradní skupinou složenou ze zástupců *General Teaching Council for Scotland* (Generální školské rady pro Skotsko), místních úřadů, učiteléských odborů a univerzit. Toto plánování bere v úvahu různé proměnné, jako je počet žáků a potřebný počet učitelů, a rovněž očekávané počty učitelů, kteří v příštím roce opustí své povolání, nebo se k němu naopak vrátí. Poté následuje výpočet příslušného počtu pedagogických pracovníků nezbytných pro zaplnění mezery mezi nabídkou a poptávkou. Na konci tohoto procesu skotská vláda připraví informační dopis pro *Scottish Funding Council* (Skotskou radu pro financování). Úkolem Rady je rozhodnout o celkovém počtu přijímaných studentů a jejich rozdělení mezi univerzity <sup>(26)</sup>.

Monitorování trhu práce pro potřeby sledování rovnováhy mezi nabídkou a poptávkou v profesi učitele v současné době využívá 28 vzdělávacích systémů v Evropě, a to buď nezávisle, nebo jako součást oficiálních postupů plánování.

V **Dánsku** jsou trendy v nabídce a poptávce v učiteléské profesi sledovány prostřednictvím výročních zpráv, které uvádějí počet začínajících učitelů a požadavky na počty pedagogických pracovníků ve školách.

V **Polsku** je monitorování počtu pedagogických pracovníků prováděno na místní, regionální i centrální úrovni. Řídící orgány ve školství musejí vytvořit místní databázi týkající se poptávky po učitelích a každoročně tyto informace předávají regionálním a ústředním školským úřadům a také do centrální databáze. *System Informacji Oświatowej* (Systém školských informací) současně shromažďuje údaje o proměnných, jako jsou věk, postavení v zaměstnání, úroveň vzdělání, praxe a povinnosti učitelů, které mu umožňují sledovat strukturu zaměstnanosti.

V **Černé Hoře** vysoké školy alespoň jednou za pět let zkoumají pracovní trh z hlediska všech profesí, aby vytvořily seznam profesních dovedností, které jsou na trhu práce zapotřebí.

Dalšími zdroji informací, které mohou řídicím pracovníkům pomoci pochopit nastupující trendy a potenciální výzvy k řešení problémů, jsou národní průzkumy, studie a výzkumy v oblasti vzdělávání. Kromě politiky plánování budoucích potřeb pracovního trhu, monitorování trhu práce nebo statistik dokončilo v poslední době několik zemí národní průzkumy, zprávy nebo výzkumy, které vyvolaly zájem o faktory, jež mohou pravděpodobně vést k nedostatku učitelů. Příkladem mohou být předčasné odchody studentů z PVU nebo předčasné opouštění učiteléské profese. Některé z těchto materiálů obsahují také prognózy nabídky a poptávky v učiteléské profesi.

V **Lotyšsku** uskutečnila Státní služba pro kvalitu vzdělávání v roce 2014 šetření, z něhož vyplynulo, že studenti PVU postrádají motivaci zahájit svou kariéru.

Ve **Švédsku** upozornily národní průzkumy, realizované odborovým svazem učitelů a švédskou veřejnoprávní televizí v letech 2011 a 2012, na problémy předčasných odchodů studentů z přípravného vzdělávání učitelů.

Ministerstvo školství v **Černé Hoře** nedávno provedlo průzkum zabývající se současnou věkovou strukturou učitelů, který obsahuje předběžný odhad budoucí poptávky po učitelích.

## 5.2. Celkový obraz profese učitele

Politika plánování budoucích potřeb a sledování trhu práce jsou užitečné nástroje pro předběžný odhad poptávky a nabídky v učiteléské profesi. Nicméně pokud hrozí takový nedostatek učitelů, jenž by mohl narušit celý vzdělávací systém, je nutné hledat další faktory vedoucí k porozumění celé situaci, neomezující se na pouhý monitoring. Mezi ukazatele, které mají přímý vliv na atraktivitu učiteléské profese, patří zaprvé vnímání profese učitele samotnými učiteli, a zadruhé úcta či ocenění, kterých se

<sup>(26)</sup> Donaldson, G., 2011. *Teaching Scotland's Future – Report of a review of teacher education in Scotland*. [pdf] k dispozici na adrese: <http://www.gov.scot/Publications/2011/01/13092132/0> [Poslední přístup 30. dubna 2015].

této profesi dostává ve společnosti. Porozumění těmto dvěma faktorům může nabídnout cesty, jak do školství přilákat ty nejhodnější uchazeče.

### 5.2.1. Mezinárodní šetření TALIS o spokojenosti a názorech učitelů

V šetření TALIS 2013 uvedlo celkově 90,2 % učitelů ze zemí EU, že je spokojeno se svou prací, a 90,1 %, že je spokojeno s prostředím své školy. Nicméně pouze 18,4 % učitelů pociťuje, že si veřejnost jejich profese váží<sup>(27)</sup>. Zeměmi s nejnižším procentním podílem učitelů, kteří se domnívají, že je jejich povolání vnímáno pozitivně, jsou Španělsko (8,5 %), Francie (4,9 %), Chorvatsko (9,6 %), Slovensko (4 %) a Švédsko (5 %). Navzdory jejich pocitu, že společnost si jejich profese příliš necení, je valná většina učitelů v těchto zemích velmi spokojena jak se svou prací, tak se svou školou (viz tabulka 5.1 v Příloze). To dokazuje, že úroveň jejich spokojenosti v obou bodech je nezávislá na jejich názoru na to, jak společnost na jejich profesi nahlíží, zatímco uspokojení z práce a spokojenost se školou, na které učí, spolu pozitivně korelují ( $r = 0,50$ ).

#### Vliv věku, odpracovaných let a pohlaví

Na pocit spokojenosti učitelů s prací nebo se školou nemá vliv věk učitele ani počet odučených let. Podíly učitelů, kteří vyjádřili celkovou spokojenost s prací, se mezi jednotlivými věkovými skupinami liší jen málo, stejně tak nejsou výrazné rozdíly vzhledem k počtu let učitelské praxe (viz tabulky 5.2.a, 5.2.b, 5.3.a a 5.3.b v Příloze). Co se však týče názoru pedagogů na fakt, zda si společnost jejich profese váží, zde je patrný silný vliv věku: podíl pedagogů domnívajících se, že společnost si jejich profese váží, prudce klesá, jakmile tito dosáhnou věku 30 let (viz tabulka 5.2.c v Příloze). Ve věku do 30 let vnímá 29,6 % učitelů (v rámci celé EU), že si společnost jejich profese váží, zatímco ve věkové skupině 30–39 let je jich pouze 19,8 %. Tento podíl pak spolu s věkem dále klesá a ve věkové skupině 50–59 let činí již jen 16,4 % (i přes mírné zvýšení daného podílu u učitelů ve věku 60 let a více).

Pokud porovnáme podíly učitelů EU, kteří si myslí, že si společnost jejich profese váží, s počtem let učitelské praxe, je trend obdobný. Podíl učitelů s daným názorem klesá, a to od 27,5 % u těch, kdo učí pět a méně let, až k 15,5 % u učitelů s praxí v délce 11 až 15 let (viz tabulka 5.3.c v Příloze). U pedagogů s více než 15letou praxí se daný podíl nadále mění jen málo. Výjimku ze zmíněného trendu představují země jako Belgie (Vlámské společenství), Kypr, Dánsko, Island a Itálie. V těchto zemích byly zjištěny srovnatelné procentní podíly učitelů, kteří se domnívají, že si společnost jejich profese váží, bez ohledu na počet odučených let.

Co se týče rozdílů podle pohlaví, celkový pocit spokojenosti s profesí učitele a školním prostředím se mezi muži a ženami liší jen málo: 90,5 % učitelek a 89,5 % učitelů je spokojeno s prací a 90,1 % učitelek a 90 % učitelů je spokojeno se školou (viz tabulka 5.4 v Příloze). Rozdíly mezi muži a ženami jsou však patrné ve vnímání toho, jak dalece si společnost učitelské profese cení: pouze 16,9 % učitelek v rámci EU se domnívá, že si jejich povolání společnost váží, v případě učitelů je to 21,9 %.

Obecně lze říci, že celková spokojenost učitelů s prací se v souvislosti s věkem učitelů, počtem odučených let či faktem, zda jde o muže či ženu, mění jen málo. Co se však mění výrazně, a to v závislosti na všech výše jmenovaných faktorech, je vnímání, jak dalece si společnost váží, resp. oceňuje učitelskou profesi. Pokud jde o gender, zdá se, že ačkoli muži jsou mezi učiteli v EU v menšině, s větší pravděpodobností zastávají názor, že společnost si jejich profese váží.

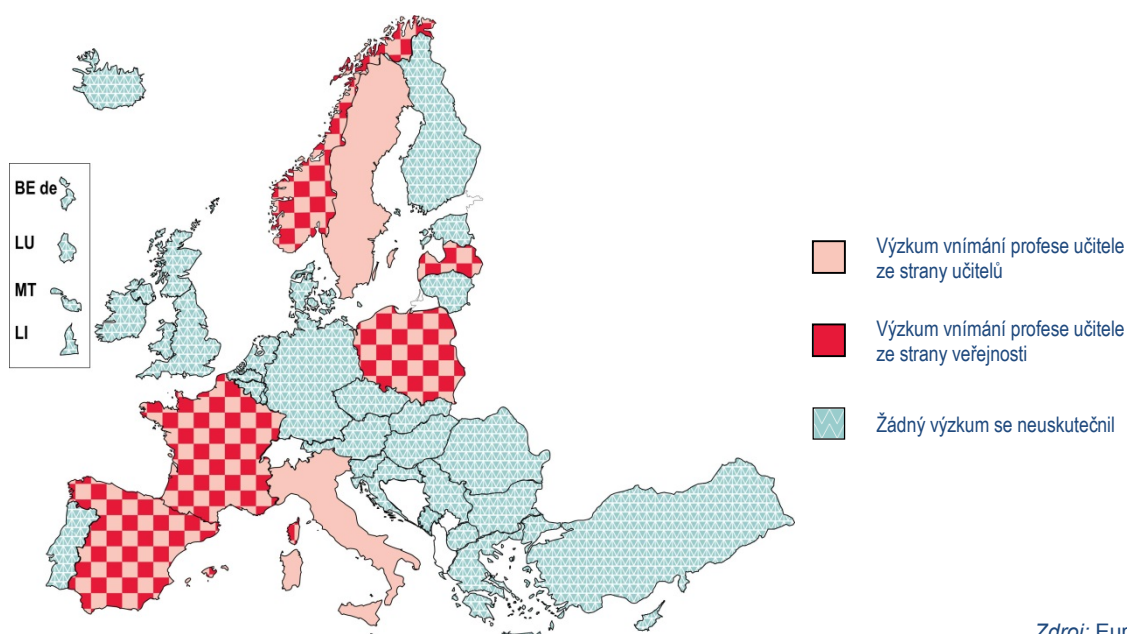
---

<sup>(27)</sup> Viz Statistická poznámka týkající se výpočtu spokojenosti učitelů se školou, na které učí, spokojenosti s prací a percepce hodnoty učitelského povolání ve společnosti.

### 5.2.2. Národní a regionální výzkumy společenské prestiže profese učitele

Výzkumy s cílem zjistit, jak si společnost cení učiteléské profese, proběhly od roku 2010 v sedmi zemích Evropy. Šetření dále zmíněná byla realizována národními subjekty, mohla však mít celostátní i regionální charakter. Jak je vidět na obrázku 5.2, tyto výzkumy se snažily posoudit jednak názory učitelů na fakt, jak si společnost cení jejich profese, jednak vnímání učiteléského povolání z pozice veřejnosti jako celku (například z hlediska názorů rodičů, žáků a dalších). Průzkumy byly prováděny buď prostřednictvím nejvyšších správních orgánů v oblasti vzdělávání, nebo externími subjekty, jako jsou např. odborové svazy, nezávislí výzkumní pracovníci, popř. výzkumné instituce, soukromé či veřejné nadace. Výběrové vzorky se pohybují od 500 respondentů v případě Španělska až po rozsáhlejší šetření až 16 000 respondentů v případě Itálie. Výzkumy zpravidla zahrnovaly pouze vzdělávací úroveň ISCED 2, popř. v kombinaci s terciárním vzděláním.

**Obr. 5.2: Národní výzkumy realizované od roku 2010 týkající se vnímání profese učitele ze strany učitelů a ze strany veřejnosti, 2013/14**



V některých šetřeních zaměřených na vnímání celé společnosti byli respondenti požádáni, aby ohodnotili společenskou prestiž profese učitele ve vztahu k jiným povoláním. Tato zjištění jsou důležitá, neboť odrážejí celkový hodnotový systém dané společnosti. Z průzkumů vyplývá, že pokud jde o to, jak si společnost váží učiteléské profese, vnímání samotných učitelů je méně pozitivní, než postoje veřejnosti.

Ve **Španělsku** připisuje společnost profesi učitele stejnou společenskou prestiž jako jiným intelektuálním profesím, například kvalifikovaným ekonomům, právníkům a psychologům, zatímco v **Itálii** je společenská prestiž učitelů stavěna na úroveň blízkou podnikatelům a manažerům středně velkých podniků.

V **Lotyšsku** se učitelé těší podobné úctě jako jiní odborníci pracující ve veřejném sektoru, například ve zdravotnictví, v řadách policie a/nebo hasičů. Nicméně pouze 1 % rodičů dotazovaných v roce 2015 chtělo, aby se jejich děti staly učiteli, neboť se obávají, že by trpěly stresem a nízkými platy, které jsou často s učiteléskou profesí spojeny.

Výzkumy týkající se vnímání učiteléské profese samotnými učiteli mohou pomoci identifikovat prvky, které by mohly mít vliv na jejich profesní spokojenost.

Ve **Vlámském společenství Belgie** Agentura pro služby v oblasti vzdělávání v roce 2013 oznámila, že stres způsobovaný vysokou pracovní zátěží byl jedním z hlavních důvodů, proč učitelé odcházeli na nemocenskou.

Výzkumná nadace v **Itálii**, která vedla rozhovory se 16 000 učiteli, zjistila, že podle 70 % z nich je jedním z důvodů nespokojenosti s povoláním přesvědčení, že si jejich profese společnost neváží.

Z výzkumu, který realizoval v roce 2013 **Lotyšský** odborový svaz zaměstnanců ve školství a vědě, vyplynulo, že existuje úzké propojení mezi nízkými platy a přílišnou pracovní zátěží, neboť učitelé pracovali mnoho hodin přesčas, aby si vydělali více peněz. Pedagogové měli naopak pocit uspokojení z toho, že pracují s dětmi a vykonávají společensky smysluplnou práci.

Na druhé straně, průzkum stockholmské univerzity z roku 2012 zjistil, že vysoké hladiny stresu a nebezpečí vyhoření, které zažívají **švédští** učitelé, měly za následek vlastní negativní vnímání jejich profese

Podobné závěry vyplynuly z šetření realizovaného v roce 2014 **skotskými** školskými odbory, které zdůraznilo stres způsobovaný stále větší pracovní zátěží a jeho negativní dopady na zdraví a pocit pohody u učitelů. V tomto průzkumu bylo především zmiňováno zbytečné papírování a stále se zmenšující množství času na vlastní výuku, kterážto je stále hlavním zdrojem uspokojení z práce. Pouze 22 % z téměř 7 000 respondentů (učitelů) vyjádřilo pocit, že dosáhli dobré rovnováhy mezi svými pracovními a osobními povinnostmi.

Následující údaje se týkají národních výzkumů prováděných ve Francii a Polsku.

V roce 2013 se konal ve Francii výzkum s cílem zjistit, jak sami učitelé nahlízejí na své povolání, dotazováno bylo 499 učitelů ve věku do 35 let, kteří působili ve školách odpovídajících úrovni ISCED 1, 2 a 3. Z výzkumu vyplývá, že polovina respondentů byla ze své práce frustrovaná a pouze jedna čtvrtina smýšlela o své profesi pozitivně. Nízké úrovně uspokojení z práce byly především důsledkem nedostatečného ekonomického a „symbolického“ uznání (společenské uznání, profesní prestiž, pozitivní medializace) a možností kariéřního rozvoje. Druhým zdrojem frustrace byly všeobecné pracovní podmínky, po nichž následovaly organizační problémy, jako je vysoká četnost reforem, nedostatek konzultací o rozvoji škol, obecný nedostatek zdrojů a (v případě čtvrtiny respondentů) nedostatek vhodné odborné přípravy. Na druhou stranu, výzkum 1 007 francouzských respondentů ve věku nad 18 let, který byl realizován v roce 2012, zjistil, že osm z každých 10 občanů se na učitelkou profesi dívá pozitivně, zatímco 77 % respondentů uvedlo, že učitelé si zaslouží lepší společenské uznání. Podobný podíl respondentů vyjádřil přesvědčení, že profese učitele nabízí dobré vyhlídky. Tito respondenti by byli hrdí, pokud by se jejich děti staly učiteli.

V rámci výzkumu v **Polsku** v roce 2013 bylo 904 respondentů (ve věku nad 18 let) požádáno, aby ohodnotili společenskou prestiž vybraných 30 povolání zahrnujícím široké spektrum dovedností a intelektuálních požadavků. Učitelská profese zaujala jedno z nejvyšších míst mezi ostatními nejuznávanějšími profesemi, jako jsou hasiči, univerzitní profesori, architekti, zdravotní sestry či lékaři. To naznačuje, že profesí, které pomáhají společnosti a přispívají k obecnému dobru, si polští občané vysoce váží. Samostatná studie realizovaná v témže roce zjistila, že velká většina učitelů se domnívá, že jsou vystaveni přílišnému pracovnímu zatížení a riskují syndrom vyhoření; velké uspokojení naopak nacházejí v komunikaci se žáky a kolegy a v pocitu osobního profesního rozvoje.

Zmíněné výzkumy jsou odlišné jak ve svém zaměření a cílech, tak v charakteristikách výběrového souboru respondentů a jejich výsledky tak nelze porovnávat; nicméně všechna šetření zdůrazňují, že uspokojení z práce a vnímání hodnoty učitelské profese je úzce spjato s pracovními podmínkami a pracovním prostředím pedagogických pracovníků.

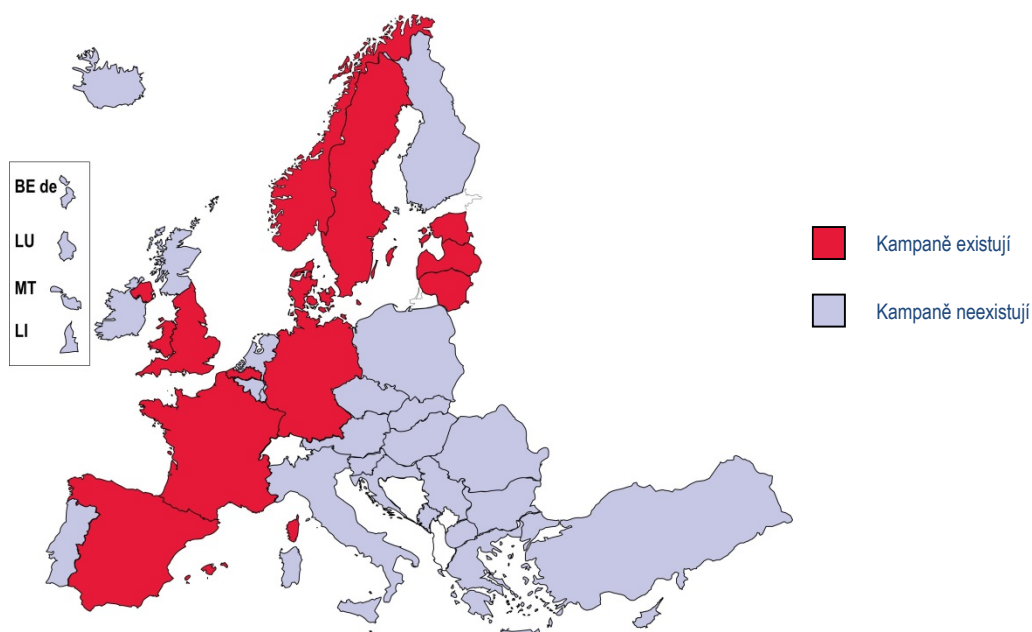
### 5.3. Zlepšování obrazu profese učitele

Kampaň s cílem zlepšit obraz učitelské profese již zahájil, nebo v současné době zahajuje, dvanáct evropských zemí. Převažují kampaně zaměřené přímo na zlepšení společenské prestiže tohoto povolání, spíše než kampaně propagující změnu materiálních podmínek, jako jsou platy, pracovní doba, odborná příprava učitelů či jiné smluvní podmínky. Kromě snahy zlepšovat obraz profese učitele prostřednictvím různých kampaní se tato kapitola věnuje rovněž dalším aspektům, které by mohly hrát roli při zvyšování přitažlivosti učitelské profese. Je to zejména porozumění vztahu mezi pracovními podmínkami a prostředím školy na straně jedné a spokojenosti učitelů s prací a společenskou prestiží dané profese na straně druhé.

### 5.3.1. Kampaně pro zvyšování přitažlivosti učiteléské profese

Kampaně, o nichž pojednává tato část kapitoly a které jsou zobrazeny na obrázku 5.3, jsou realizovány výhradně prostřednictvím médií, a to včetně těch, které probíhají na internetu. Jejich cílem je zvýšit společenskou prestiž učiteléské profese. Mohou být součástí širší strategie či globálního programu nebo se může jednat o jednorázové iniciativy. Obecně platí, že sledují alespoň jeden z následujících cílů: a) všeobecná propagace učiteléské profese; b) přivedení nových zájemců k pedagogickému vzdělávání a v případě čerstvých absolventů pedagogických fakult k výkonu učiteléské profese; a c) podpora stávajících učitelů, aby u své profese zůstali, popř. bývalých učitelů, aby se k ní opět vrátili.

**Obr. 5.3: Národní nebo regionální kampaně s cílem přivést nové zájemce k profesi učitele, 2013/14**



Zdroj: Eurydice.

Zatímco ve Francii, ve Spojeném království (Anglie) a v Norsku se kampaně v současné době zaměřují zejména na potenciální zájemce o pedagogické vzdělávání, v Dánsku, v Estonsku, v Lotyšsku, v Litvě a ve Švédsku jsou zaměřeny na širší veřejnost. Například národní vzdělávací programy *Iespējamā Misija* („Mise je možná“) v Lotyšsku nebo „Chci být učitelem“ v Litvě se snaží přilákat k pedagogické profesi jak absolventy univerzit, tak ty, kteří uvažují o změně kariéry. Jednotlivé země mohou využívat kampaní rovněž pro zlepšování genderové rovnováhy ve školách prostřednictvím snah přivést do školství více mužů (jako Dánsko a Švédsko), pro podporu kulturní rozmanitosti v oblasti vzdělávání tím, že se zaměřují na absolventy z rodin přistěhovalců (Dánsko), nebo pro získání adeptů pro výkon pedagogické profese u těch, kteří se vrátili po době strávené v zahraničí (Lotyšsko).

V zemích se systematickými přístupy ke zvyšování přitažlivosti profese učitele jsou mediální kampaně často součástí obecnějších programů nebo iniciativ.

V Estonsku byla v roce 2014 v rámci Programu rozvoje pedagogických věd a vzdělávání učitelů 2008–2015 zahájena informační kampaň *Õpiõpetajaks* („Studuj a staň se učitelem“). Tato akce podporovaná Evropskými strukturálními fondy usiluje o zvýšení prestiže učiteléské profese. Obsahuje videoklipy, v nichž slavné osobnosti hovoří o svých vzpomínkách na školní léta, děti mluví o svých učitelích a učitelé vysvětlují, proč se jim jejich povolání líbí.

V Norsku vznikla v roce 2009 odborná platforma *GNIST* („JISKRA“) jako partnerství mezi vládou, zřizovateli škol, učiteléskými odbory, řediteli škol a studentskými organizacemi. Program byl zaměřen na posilování kvality vzdělávacího systému jako celku a na

zlepšování obrazu učitelé profese. Jeho součástí byly také náborové kampaně realizované v letech 2009 až 2014. Každý rok od 15. března do 15. dubna byly na internetu ke zhlédnutí propagační videoklipy, které měly přilákat zájemce ke studiu učitelství. V této době totiž uchazeči museli podávat své žádosti.

Další země organizovaly jednorázové iniciativy jako *ad hoc* reklamní kampaně na omezenou dobu s cílem předejít nedostatku učitelů nebo vylepšit obraz a uznání učitelé profese.

Ve **Španělsku** probíhaly kampaně v autonomních společenstvích. Například v roce 2010 autonomní společenství Madrid pořádalo pětidenní mediální kampaň s heslem „Respektujme a podporujme naše učitele“, zatímco v Andalusii byla v roce 2011 vyhlášena kampaň s heslem „Za každým člověkem byl kdysi skvělý učitel“. V roce 2014 byla realizována obdobná kampaň v Baskicku s názvem „Jsem učitel“.

**Francouzská** vláda zahájila v lednu 2015 reklamní kampaň na podporu náboru učitelů. Videoklip s poselstvím *Rejoignez-nous* („Přidejte se k nám“) se vysílal na 24 národních televizních kanálech a byl sdílen rovněž na sociálních sítích.

V **Lotyšsku** probíhala v únoru 2015 sociální kampaň *Kurš mācīs rīt?* („Kdo bude učit zítra?“), jejímž cílem byla propagace učitelé profese a motivace mladých lidí, aby si vybrali tuto kariéru. Kampaň zahrnovala vysílání reklamních filmů v médiích (v televizi a na internetu) a rovněž řadu doprovodných iniciativ, jako např. plakáty a reklamy ve veřejné dopravě.

Ve **Švédsku** a ve Spojeném království (Anglie) probíhaly propagační kampaně z velké části na internetu.

Ve **Švédsku** je kampaň pod názvem *För det vidare* („Pošli to dál“) navržena jako webové stránky hostované na stránkách Národního školského úřadu (*Skolverket*). Obsahuje všeobecné informace o učitelé profesi a ukazuje nové příležitosti v oblasti přípravného vzdělávání učitelů (PVU). Několik videí představuje mladé slavné osobnosti (umělce, herce, spisovatele apod.), které vyprávějí o učitelích, jež pro ně znamenali něco zvláštního, učitele a začínající učitele, kteří vysvětlují, proč se rozhodli pro toto povolání, a herce, kteří zastupují pedagogy v hodinách přírodovědných předmětů. Webové stránky také umožňují těm, kteří se chtějí stát učiteli, aby si udělali online test, jehož výsledky jim mohou pomoci pochopit, který program vzdělávání učitelů by jim nejlépe vyhovoval s ohledem na vyučované předměty.

Ve **Spojeném království (Anglie)** existují webové stránky „*Get Into Teaching*“ („Pusťte se do výuky“), které poskytují informace o tom, jak se přihlásit ke studiu učitelství, obsahují testy čtenářské, jazykové a matematické gramotnosti, které je nezbytné před zahájením přípravy složit, a informace o finančním zajištění začínajících učitelů.

Cílem většiny kampaní je získat nové adepty pro výkon učitelé profese obecně, tzn. pro všechny vyučované předměty i regiony. Některé z kampaní se však zaměřují na konkrétní témata, jako například náborová kampaň „*Teaching in Brussels*“ („Učitelem v Bruselu“), kterou zahájilo Vlámské společenství Belgie v Bruselu v reakci na nedostatek vlámsky hovořících učitelů, nebo výše zmíněná švédská náborová kampaň „Pošli to dál“, jež měla přilákat především učitele přírodovědných a technických předmětů. Přestože výše popisované iniciativy pravděpodobně měly vliv na zvýšení atraktivity učitelé profese, přesnější vyhodnocení dopadu těchto kampaní proběhlo pouze v Dánsku, v Lotyšsku a ve Švédsku.

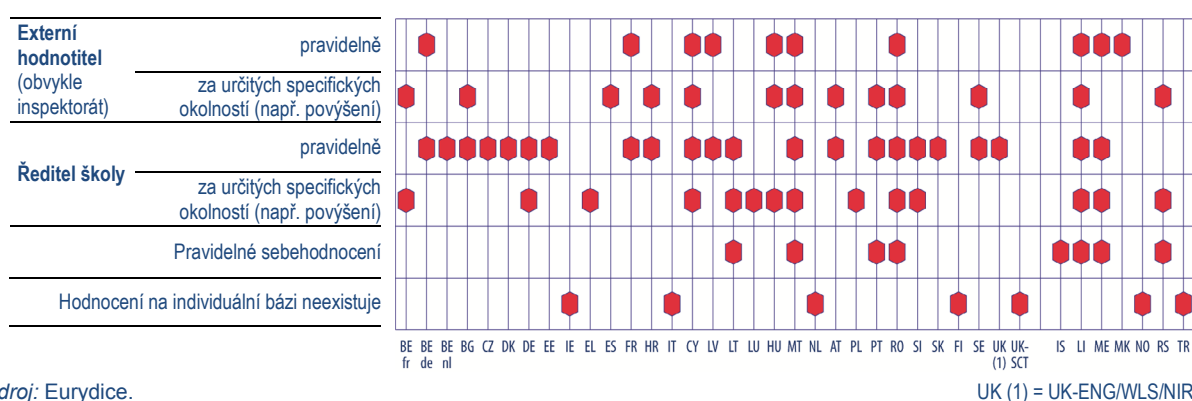
### 5.3.2. Pracovní prostředí

Pracovní, resp. školní prostředí, má vliv jak na spokojenost pedagogů, tak na jejich názor na to, jak se společnost dívá na učitelé profesi. Pro zvýšení atraktivity pedagogické práce a k získání nových adeptů tak mohou političtí představitelé kromě kampaní zlepšovat některé jevy přímo ve školách. Následně se zaměříme na tři faktory či aspekty vztahující se k pracovnímu prostředí učitelů, kterými jsou hodnocení učitelů, školní kultura založená na spolupráci a konečně, vztahy mezi učiteli a žáky/studenty. Vliv každého z aspektů je hodnocen jednak v souvislosti se spokojeností učitelů s prací a školou, na které učí, jednak z hlediska toho, jak vnímají postoj veřejnosti k jejich profesi.

## Hodnocení učitelů

Sdělení Evropské komise „*Rethinking Education*“ („Přehodnocení vzdělávání“) z roku 2012 zdůrazňuje, že správně zajištěné další vzdělávání učitelů musí zahrnovat pravidelnou zpětnou vazbu a podporu ze strany těch, kdo vzdělávají pedagogické pracovníky. Tuto zpětnou vazbu a hodnocení lze použít k rozpoznání silných stránek učitelů a k motivaci odstranit nedostatky ve vyučovacích metodách. Tato podpora rovněž zvyšuje společenské sebevědomí učitelů. Obrázek 5.4 zachycuje různé typy hodnocení, kterými učitelé mohou v různých zemích procházet. Hodnocení mohou provádět ředitelé škol nebo externí hodnotitelé v pravidelných intervalech nebo za určitých okolností a může zahrnovat rovněž sebehodnocení ze strany učitelů.

**Obr. 5.4: Odpovědnost za hodnocení jednotlivých učitelů ve všeobecném nižším sekundárním vzdělávání (ISCED 2), podle centrálních předpisů, 2013/14**



Zdroj: Eurydice.

UK (1) = UK-ENG/WLS/NIR

### Poznámky k jednotlivým zemím

**Španělsko:** Učitelé v autonomním společenství Katalánsko jsou pravidelně hodnoceni jak řediteli škol, tak externími hodnotiteli.

**Itálie:** Učitelé jsou během své kariéry hodnoceni jednou – na konci zkušební doby.

**Lotyšsko:** Úrovně hodnocení kvality pedagogické práce jsou v rozsahu od 1 do 5. Úrovně 1 až 3 jsou posuzovány v rámci školy, úroveň 4 obecními úřady a úroveň 5 Ministerstvem pro školství a vědu.

**Maďarsko:** V září 2013 byl zaveden nový kariérní systém. Existují v něm tři po sobě jdoucí kategorie, v nichž učitel může po absolvování první zkušební doby postupovat, a to učitel I, učitel II a vedoucí učitel. Po absolvování nejméně šesti let na úrovni I může učitel požádat o externí hodnocení, aby mohl postoupit na úroveň II. V každém případě jsou učitelé hodnoceni externě po devíti letech na této úrovni. Ti, kteří se chtějí stát vedoucími učiteli, mohou požádat o kvalifikační proces probíhající pod dohledem externího orgánu, pod podmínkou, že složili postgraduální odbornou zkoušku a odpracovali alespoň šest let na úrovni učitel II.

**Turecko:** Roční hodnocení učitelů ze strany ředitelů škol je podle nových předpisů, které jsou v platnosti od roku 2015, povinné.

Určité formy centrálně regulovaného hodnocení jednotlivých učitelů existují ve všech zemích s výjimkou Irska, Itálie, Nizozemska, Finska, Spojeného království (Skotska), Norska a Turecka. V těchto zemích však své vlastní hodnocení práce učitelů provádějí školy samy.

**Irsko** jednotlivé učitele nehodnotí. Školy však podléhají centrálně upraveným systémům hodnocení (Evropská komise/EACEA/Eurydice, 2015).

V **Nizozemsku** probíhají navzdory neexistenci centrální regulace pravidelné hodnotící pohovory učitelů s řediteli škol nebo jinými řídicími pracovníky.

**Finsko** se odlišuje tím, že realizuje tzv. „diskuse o rozvíjení“, které nehodnotí dosavadní výsledky, ale jsou cíleny na opatření vedoucí k budoucímu zlepšení / zdokonalení výuky.

Ve **Spojeném království (Skotsku)** je standardem, že přímí nadřízení každoročně hodnotí odbornou kvalitu učitelů, jednájí s nimi o jejich dalším rozvoji a na základě tohoto hodnocení je stanoven dlouhodobý plán dalšího vzdělávání (*Career-Long Professional Learning*, CLPL). V pracovních smlouvách učitelů je stanovena povinnost věnovat kromě celkové pracovní doby až 35 hodin navíc aktivitám CLPL. Učitelé jsou tak podporováni, aby v rámci dialogu se svými nadřízenými hodnotili vlastní profesní vzdělávání a praxi.

V **Turecku** je běžnou praxí, že ředitelé škol hodnotí práci pedagogů v případě stížnosti na učitele (ať se jedná o stížnost v rámci školy nebo zvenčí).

Neexistence centrálně regulovaného systému hodnocení dává školám více svobody v tom smyslu, že zmíněné hodnocení může probíhat takovými způsoby a v takových intervalech, které ředitelé škol považují za nejvhodnější. To může vést jednak k situaci, v níž učitelé postrádají zpětnou vazbu i doporučení, jak zlepšit vyučovací metody, jednak může být naopak výsledkem flexibilní systém hodnocení individuálně přizpůsobený každému učiteli. Personální řízení a sledování kvality výuky se navíc stává výhradně odpovědností ředitelů škol a nespadá do sféry odpovědnosti školských úřadů.

Ve většině zemí, kde existuje systém hodnocení, je ředitel školy odpovědný za hodnocení učitelů, ať již pravidelné nebo při určitých konkrétních příležitostech, například při změně pracovní pozice, při rozhodování o povýšení, nebo v případě, že používají nestandardní vyučovací metody.

V **Řecku** jsou učitelé hodnoceni pouze řediteli škol, a to na konci zkušební doby, s cílem posoudit, zda mohou dostat status úředníka státní služby („*career civil servant status*“).

V **Maďarsku** může ředitel školy, je-li to nezbytné, na své škole zavést hodnocení výuky obecně nebo hodnocení jednotlivých učitelů. Tato hodnocení jsou však doplněna externím hodnocením, a to buď každých pět let, nebo na žádost učitelů v intervalech, které závisí na příslušném vzdělávacím stupni. Předpisy v Maďarsku kromě toho vyžadují, aby učitelé před povýšením předložili sebehodnocení sledující rozvoj jejich dovedností a pracovních výsledků.

V **Polsku** se hodnocení neprovádí pravidelně, ovšem ředitel školy, regionální úřad, řídicí orgán školy, školní rada, rada rodičů nebo samotní učitelé (ovšem nikoli začínající učitelé) si mohou kdykoli během roku vyžádat hodnocení, pokud již uběhl rok od předchozího hodnocení. V takových případech provádí hodnocení vždy ředitel školy.

V **Srbsku** může hodnocení provádět buď ředitel školy v případě žádosti o povýšení, nebo externí hodnotitel, pokud existují důvody se domnívat, že učitel nedosahuje takových výsledků, jakých by dosahovat měl. Důraz je kladen na sebehodnocení učitelů týkající se plánu jejich dalšího vzdělávání (DVU).

V 17 vzdělávacích systémech provádí hodnocení externí hodnotitel, a to buď pravidelně, nebo ad hoc. Ve všech těchto systémech s výjimkou Španělska (v téměř všech autonomních společenstvích) a Bývalé jugoslávské republiky Makedonie je externí evaluace doplněna hodnocením ředitele školy. Tím je zajištěno, že hodnocení učitelů respektuje taktéž názor osoby, která nese největší odpovědnost za zajištění kvality jejich každodenní práce. Sebehodnocení provádějí učitelé v osmi zemích, přičemž ve všech s výjimkou Islandu je kombinováno s dalšími hodnotícími metodami.

V některých zemích je evaluace práce učitelů spojena se zvýšením platu. Ve Spojeném království (Anglie a Wales) byl dříve učitelům zvyšován roční plat téměř automaticky, za podmínky uspokojivého hodnocení, ovšem od roku 2014 jsou veškerá zvýšení platů spojována s jejich individuálními výsledky. Severní Irsko si zachovalo systém, v němž se platy učitelů zvyšují každý rok systematicky. V Lotyšsku a v autonomním společenství Asturie ve Španělsku vedou pozitivní hodnocení výsledků také k finančním odměnám. Ve Francii může dobré hodnocení vést k rychlejšímu zvyšování platu. Ve Švédsku se individuální hodnocení učitelů a stupeň odpovědnosti pedagogických pracovníků berou v úvahu, když ředitel školy a zástupci učitelských odborů jednájí o výši platů. V jiných zemích, například v Lucembursku či v Maďarsku, jsou učitelé hodnoceni tehdy, pokud mají nárok na povýšení a na zvýšení platu.

## Výsledky hodnocení

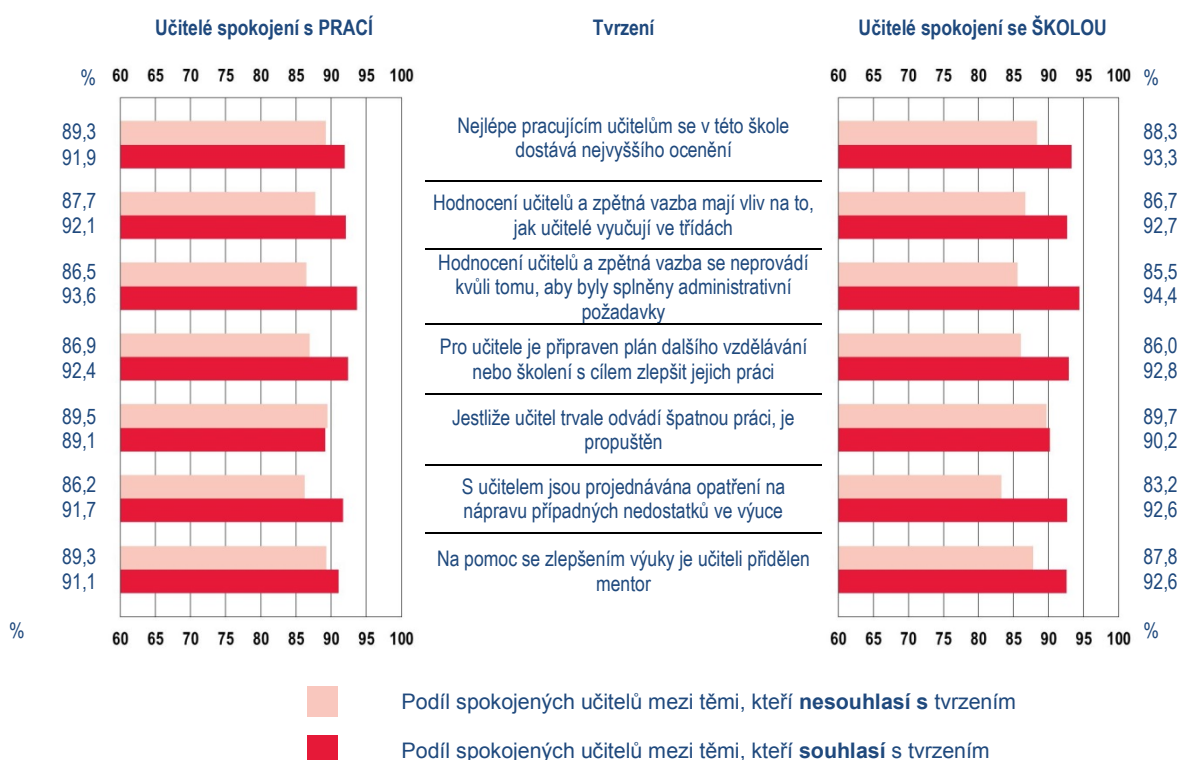
Následující část se věnuje tomu, jak dalece vnímání výsledku hodnocení ze strany učitelů ovlivňuje jejich spokojenost s prací a školou, na které učí, a zda má vliv také na ocenění jejich práce ze strany veřejnosti.



### Spokojenost učitelů

V dotazníku TALIS 2013 měli učitelé uvést, zda souhlasí či nesouhlasí se sedmi možnými závěry vyplývajícími z hodnotícího procesu učitelů (evaluace a zpětná vazba), relevantními pro danou školu. Tyto závěry byly jednak finančního rázu ve smyslu odměn či jistoty zaměstnání, jednak nefinanční, spojené s praktickou stránkou výuky, plány dalšího vzdělávání, přidělením mentora, nebo opatřeními k nápravě slabších stránek učitelů. Na základě obrázku 5.5 se lze domnívat, že souhlas s danými výroky týkajícími se hodnocení souvisí se zvýšeným podílem učitelů, kteří tvrdí, že jsou spokojeni nebo velmi spokojeni se svou prací a školním prostředím. Jedinou výjimku tvoří tvrzení, že „učitel s trvale podprůměrnými výsledky bude propuštěn“ – postoj k tomuto výroku zřejmě nemá vliv na spokojenost učitelů. Může to být proto, že v mnoha vzdělávacích systémech mají učitelé zaručené trvalé pracovní místo. Existence stálého pracovního místa znamená, že pro výpověď jsou vyžadovány zásadní důkazy o profesní nekompetentnosti či pochybení. Propuštění učitele je pak spíše odpovědností veřejného orgánu než školy. Riziko výpovědi tak obvykle nesouvisí s hodnocením či zpětnou vazbou, potažmo se spokojeností s prací nebo se školou.

**Obr. 5.5: Podíl učitelů v nižším sekundárním vzdělávání (ISCED 2), kteří vyjadřují spokojenost s prací a se školou, na které učí, a souhlas s výroky týkajícími se charakteru hodnotícího procesu (zpětné vazby), úroveň EU, 2013**



Zdroj: Eurydice, na základě údajů TALIS 2013 (viz tabulky 5.5.a a 5.5.b v Příloze, které obsahují údaje z jednotlivých zemí).

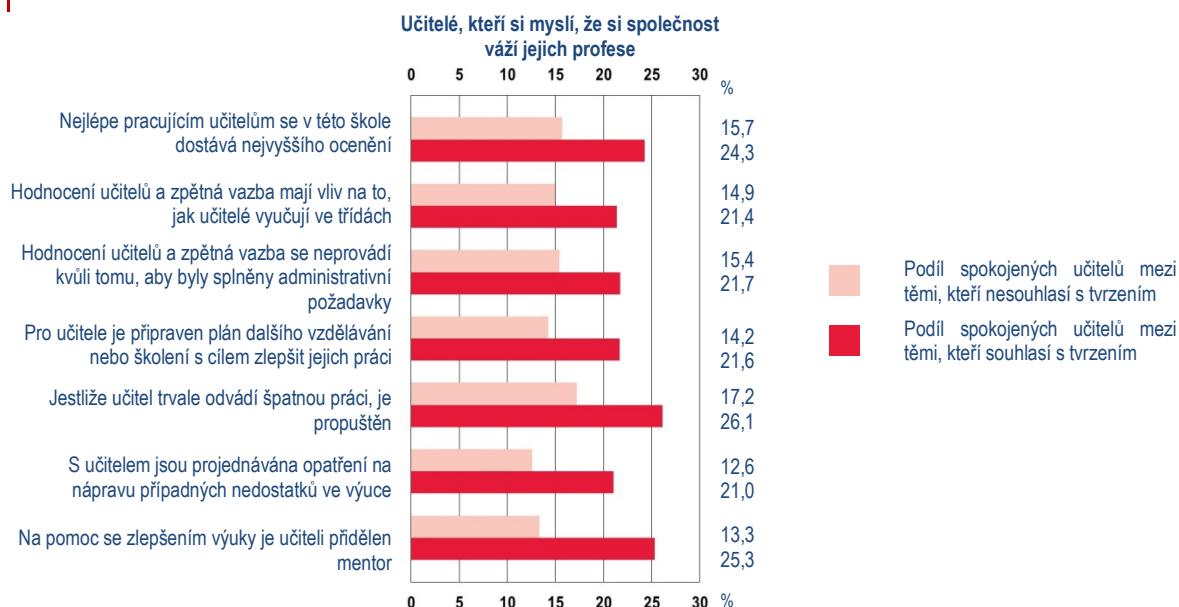
Mezi sledovanými výroky vztahujícími se k hodnocení jsou tři, které mají největší vliv na spokojenost učitelů s prací a školou. Názor, že hodnocení učitelů není jen administrativním úkonem, ale že je pro ně důležité a užitečné, má největší vliv na vnímání uspokojení z práce (7,1 procentních bodů) a spokojenosti se školou (8,9 procentních bodů). Následují výroky, že hodnocení může vést ke zlepšení vyučovacích metod, k nápravě nedostatků a k sestavení plánů dalšího vzdělávání.

### Pohled učitelů na to, jak si společnost váží jejich profese

Vzhledem k tomu, že podíl učitelů v EU, kteří se domnívají, že společnost si cení jejich profese, je nízký (18,4 %), je vhodné zdůraznit faktory, které mohou pomoci tento podíl zvýšit. Obrázek 5.6

naznačuje následující: pokud učitelé souhlasí s uvedenými výroky vztahujícími se k hodnocení, pak s větší pravděpodobností věří, že společnost si váží jejich profese. Hodnocení, které vede k přípravě plánů dalšího vzdělávání a pomáhá učitelům zlepšovat jejich práci při vyučování, posiluje názor, že učitelská profese je ceněná.

**Obr. 5.6: Podíl učitelů v nižším sekundárním vzdělávání (ISCED 2), kteří si myslí, že společnost si váží profese učitele, a souhlas s výroky týkajícími se charakteru hodnoceního procesu (zpětné vazby), úroveň EU, 2013**



Zdroj: Eurydice, na základě údajů TALIS 2013 (viz tabulka 5.5.c v Příloze, která obsahuje údaje podle jednotlivých zemí).

Souhlas s výrokem, že součástí výsledků hodnoceního procesu na dané škole je přidělení mentora na pomoc se zlepšením výuky, představuje faktor s vůbec největším dopadem na názor učitelů na vnímání učitelské profese ze strany veřejnosti: 25,3 % učitelů, kteří souhlasí s výše zmíněným tvrzením, se domnívá, že si společnost jejich profese váží, na rozdíl od 13,3 %, kteří s daným výrokem nesouhlasí. Dále, zatímco riziko propuštění jako pravděpodobný výsledek evaluačního procesu nijak významně neovlivňuje spokojenost učitelů s prací (viz výše obrázek 5.5), na hodnocení učitelské profese ze strany společnosti má značný dopad. Názor „jestliže učitel trvale odvádí špatnou práci, je propuštěn“ zvyšuje podíl těch, kteří si myslí, že si společnost jejich profese váží, o 8,9 %.

Z tabulky 5.5.c v Příloze vyplývá, že vztahy mezi proměnnými, zjištěnými pro EU jako celek, v některých zemích neplatí. Například u respondentů v Dánsku, ve Finsku a na Kypru, kteří si myslí, že mezi závěry hodnocení patří (na jejich škole) propuštění těch, kdo trvale odvádí špatnou práci, nebyla zjištěna souvislost s postojem k tomu, jak veřejnost vnímá jejich profesi. Obdobně to platí u francouzských respondentů, kdy nebyl ve stejné souvislosti prokázán statisticky významný vztah k výroku týkajícímu se přidělení mentora.

Lze říci, že spokojenost učitelů s prací a jejich pohled na to, jak si společnost váží jejich profese, je obecně vzato vyšší, pokud tito učitelé vnímají evaluační proces jako přínosný a pomáhající zdokonalit jejich schopnosti a vyučovací metody. Jestliže mezi závěry hodnoceního procesu na dané škole patří přidělení mentora, tento fakt (v rámci všech ostatních sledovaných položek) relativně nejvíce ovlivňuje, pohled pedagogů na společenské postavení učitelské profese, a to pozitivně. Ačkoli uznání práce učitele v podobě finanční odměny rovněž zlepšuje pohled na společenské postavení pedagogů, vliv této proměnné již není tak výrazný.

## Kultura založená na spolupráci

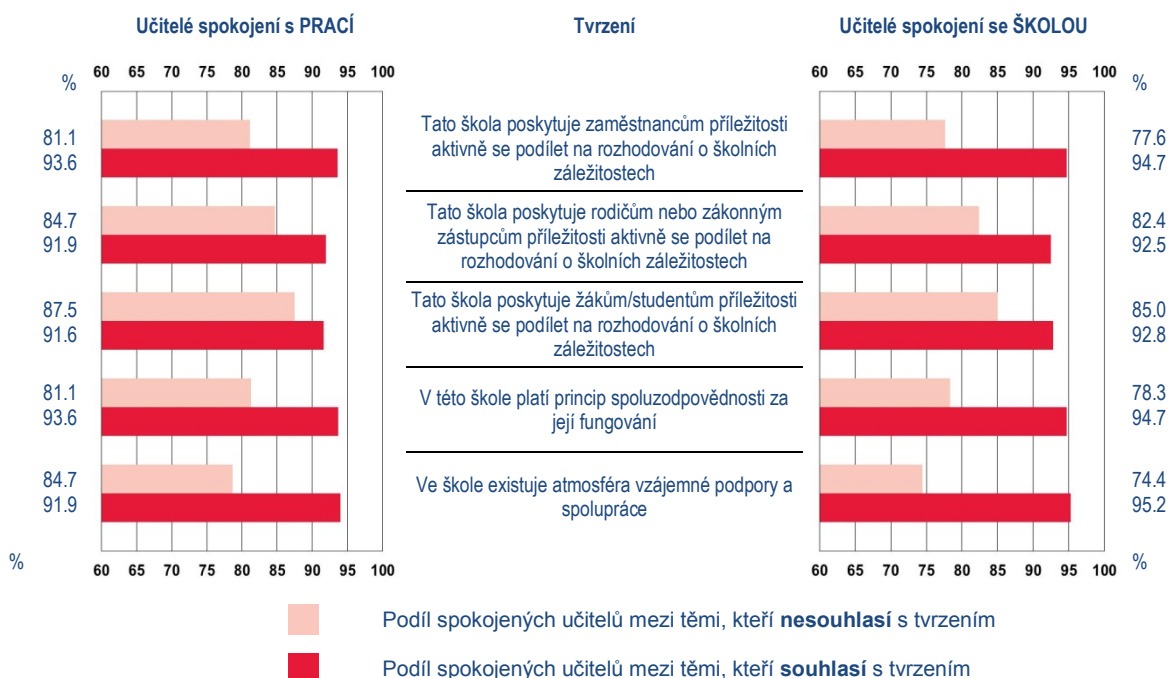
Spolupracující prostředí a dobrá atmosféra na škole může rovněž pozitivně ovlivňovat motivaci učitelů, jejich efektivitu i spokojenost s prací. Aby bylo možné zjistit, jak různé druhy podpor pedagogickým pracovníkům mohou ovlivnit jejich spokojenost s prací a pohled na společenskou prestiž jejich profese, byly zkoumány následující proměnné uvedené na obrázku 5.7.

### Spokojenost učitelů

Obrázek 5.7 ukazuje, že školní kultura založená na vzájemné spolupráci všech aktérů (viz jednotlivá tvrzení uvedená na obrázku, na základě otázek v šetření TALIS 2013) má střední až silný vliv na spokojenost pedagogů s prací a školním prostředím. Zdá se, že většina učitelů je spokojenější v takovém systému, v němž zaměstnanci (pedagogičtí i nepedagogičtí pracovníci), rodiče i žáci hrají aktivní úlohu a mohou ovlivňovat a přispívat k chodu školy.

Zatímco na spokojenost učitelů mají pozitivní vliv všechny sledované výroky, nejvýrazněji se projevuje tvrzení „Ve škole existuje atmosféra vzájemné podpory a spolupráce“. Souhlas s tímto výrokem má nejsilnější potenciální vliv na spokojenost pedagogů s prací. Poté následuje „příležitost pro zaměstnance, aby se aktivně podíleli na rozhodování o školních záležitostech“. Přestože kladnou korelaci mezi souhlasem se zmíněnými výroky a spokojeností učitelů lze nalézt ve všech zemích, nejsilnější je zřejmě v České republice, v Estonsku, v Chorvatsku, na Kypru, v Rumunsku, ve Spojeném království (Anglie) a v Srbsku (viz tabulky 5.6.a a 5.6.b v Příloze).

**Obr. 5.7: Podíl učitelů v nižším sekundárním vzdělávání (ISCED 2), kteří vyjadřují spokojenost s prací a se školou, na které učí, a souhlas s výroky týkajícími se aktivní spolupráce aktérů, úroveň EU, 2013**



Zdroj: Eurydice, na základě údajů TALIS 2013 (viz tabulky 5.6.a a 5.6.b v Příloze, které obsahují údaje za jednotlivé země).

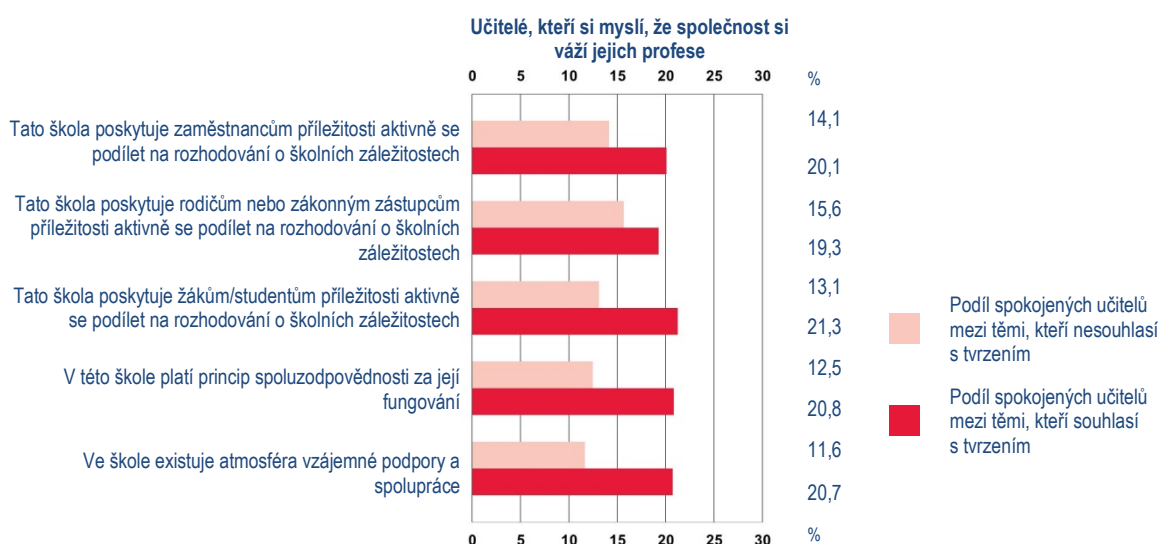
### Pohled učitelů na to, jak si společnost váží jejich profese

Obrázek 5.8 ukazuje, že atmosféra spolupráce má kladný vliv nejen na spokojenost pedagogů s prací, ale i na jejich vnímání společenské prestiže učitelské profese.

Lze říci, že na pozitivní vnímání společenské prestiže učitelů mají pozitivní vliv všechny sledované formy aktivní spolupráce uvedené ve formě výroků na obrázku 5.8. Mezi nimi však dominují dva faktory, totiž „atmosféra vzájemné podpory a spolupráce“, která má na postoje učitelů největší pozitivní dopad, těsně následovaná „principem spoluzodpovědnosti za fungování školy“. Vliv těchto dvou položek je téměř shodný; každá z nich zvyšuje podíl těch, jež se domnívají, že společnost si jejich profese váží, v průměru (na evropské úrovni) o 8,7 procentních bodů.

Ačkoli neexistuje země, v níž by obě výše zmíněné formy podpory spolupráce aktérů na školách (tzn. „atmosféra vzájemné podpory a spolupráce“ a „princip spoluzodpovědnosti za fungování školy“) neměly na lepší vnímání společenské prestiže učitelů alespoň malý vliv, v některých zemích je daný vztah obzvláště silný; jedná se o Belgie (Vlámské společenství), Bulharsko, Litvu, Nizozemsko, Rumunsko, Spojené království (Anglie) a Srbsko.

**Obr. 5.8: Podíl učitelů v nižším sekundárním vzdělávání (ISCED 2), kteří si myslí, že společnost si váží profese učitele, a souhlas s výroky týkajícími se aktivní spolupráce aktérů, úroveň EU, 2013**



Zdroj: Eurydice, na základě údajů TALIS 2013 (viz tabulka 5.6.c v Příloze, která obsahuje údaje za jednotlivé země).

Není překvapením, že takový přístup k vedení školy, který je založen na kolektivní spolupráci, a zahrnuje sdílenou odpovědnost a rozhodování mezi učiteli a řediteli škol, má silný vliv na spokojenost učitelů s prací i na jejich názor na společenskou prestiž pedagogické práce. Tento spolupracující přístup rovněž snižuje možný pocit izolace pedagogů a naopak posiluje přesvědčení, že jsou oceňovanými členy společnosti, což v důsledku vede ke snadnějšímu dosahování společných cílů.

### Vztahy mezi učiteli a žáky

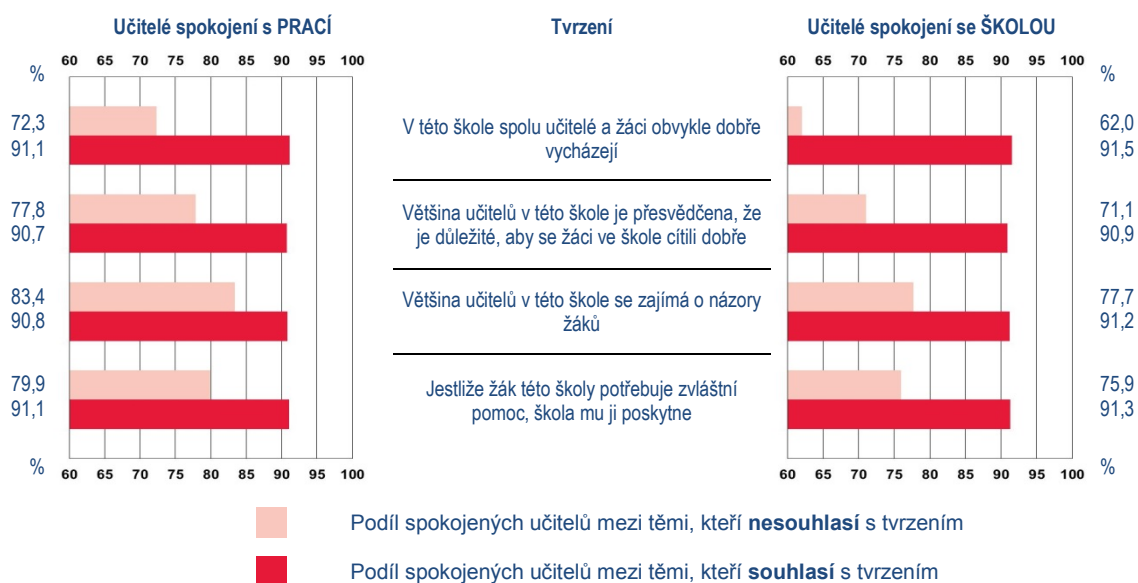
Dalším aspektem školního prostředí je kvalita vztahů mezi učiteli a žáky, resp. studenty. Šetření TALIS 2013 obsahovalo několik otázek na toto téma.

### Spokojenost učitelů

Obrázek 5.9 ukazuje, že souhlas s uvedenými výroky týkajícími se vztahů učitelů a žáků zvyšuje spokojenost učitelů s prací i se školním prostředím. Tato skutečnost se dá očekávat, neboť je přirozené, že učitelé vnímají dobré vztahy se studenty jako přínosné ze všech hledisek.

Spokojenost učitelů s prací a školou nejvýrazněji koreluje s prvním výrokem, totiž s pocitem, že „učitelé a žáci spolu obvykle dobře vycházejí“. Právě tento aspekt kvality vztahů má tendenci ovlivňovat spokojenost učitelů silněji než jiné sledované proměnné.

**Obr. 5.9: Podíl učitelů v nižším sekundárním vzdělávání (ISCED 2), kteří vyjadřují spokojenost s prací a se školou, na které učí, a souhlas s výroky týkajícími se vzájemných vztahů mezi učiteli a žáky, úroveň EU, 2013**



Zdroj: Eurydice, na základě údajů TALIS 2013 (viz tabulky 5.7.a, 5.7.b v Příloze, které obsahují údaje za jednotlivé země).

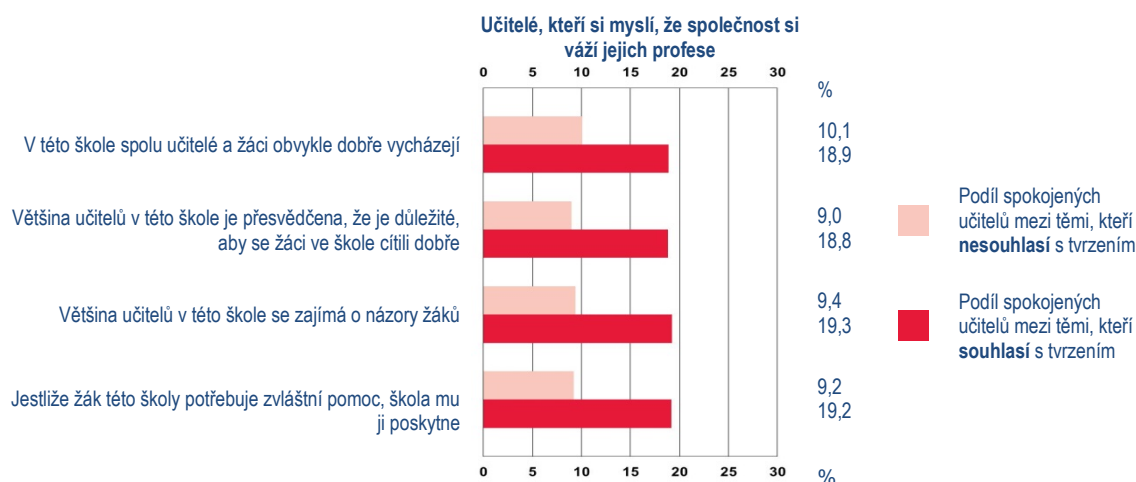
I když mezi spokojeností s prací a pocitem, že „učitelé a žáci spolu obvykle dobře vycházejí“, existuje silná korelace ve všech evropských zemích, nejsilněji se tento vztah projevuje v České republice, na Kypru, v Nizozemsku, v Rumunsku, ve Spojeném království (Anglie) a v Norsku (viz tabulky 5.7.a, 5.7.b v Příloze).

### Názor učitelů na to, jak si společnost váží jejich profese

Obrázek 5.10 se zabývá tím, jak má uznání každého ze čtyř uvedených tvrzení v EU prakticky stejný vliv na vnímání společenské prestiže učiteléské profese ze strany učitelů.

Souhlas s každým z kritérií má tendenci zvyšovat v průměru o 10 procentních bodů podíl učitelů, kteří se domnívají, že si společnost váží jejich profese. I když ztotožnění se se všemi čtyřmi tvrzeními má pozitivní vliv na vnímání učitelů ve všech zemích, existují mezi jednotlivými zeměmi rozdíly. Nejsilnější vliv je patrný v Belgii (Vlámské společenství), v Dánsku, na Kypru, v Rumunsku, ve Finsku a ve Spojeném království (Anglie).

**Obr. 5.10: Podíl učitelů v nižším sekundárním vzdělávání (ISCED 2), kteří si myslí, že společnost si váží profesu učitele, a souhlas s výroky týkajícími se vzájemných vztahů mezi učiteli a žáky, úroveň EU, 2013**



Zdroj: Eurydice, na základě údajů TALIS 2013 (viz tabulka 5.7.c v Příloze, která obsahuje údaje za jednotlivé země).

### 5.3.3. Pracovní podmínky

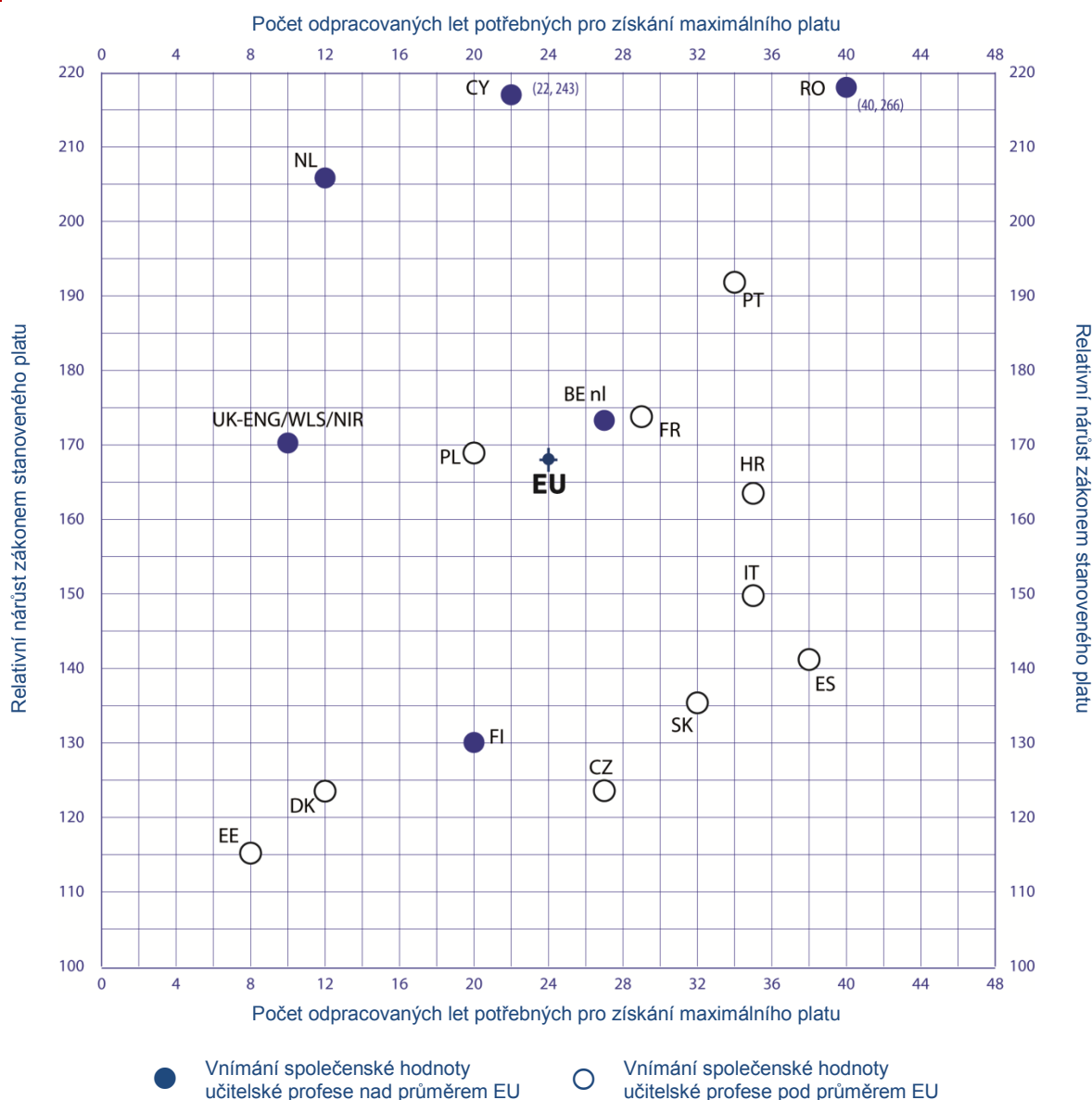
Další možností, jak přivést a udržet nové zájemce u profese je zaměřit se na zlepšení jejich pracovních podmínek. Následující část se zaměřuje na to, jak jsou spokojenost pedagogů s prací a jejich názory na společenskou prestiž učitelské profese ovlivněny následujícími faktory (data Eurydice): zaměstnanecký status (resp. typ pracovní smlouvy), pracovní doba, základní plat a počet odpracovaných let potřebný k získání maximálního tarifního platu.

První jmenovaný faktor, kterým je zaměstnanecký status, má na spokojenost učitelů s prací jen malý vliv. Více než 90 % respondentů šetření TALIS 2013 v Evropě uvedlo, že jsou se svým povoláním spokojeni bez ohledu na to, zda pracují jako „smluvní zaměstnanci“, „státní zaměstnanci“ nebo „kariérní státní zaměstnanci“ (viz kapitola 1, část 1.2.1). Pokud jde o vztah zaměstnaneckého statusu a názoru na společenskou prestiž profese, není k dispozici dostatek relevantních údajů, které by danou závislost podpořily.

Co se týče smluvně stanovené pracovní doby (viz kapitola 1, část 1.2.2), není možné jednoznačně určit vztah mezi spokojeností učitelů s prací a existencí centrálně regulované celkové pracovní doby, času, kdy je učitel k dispozici ve škole, nebo doby, kterou věnuje výuce.

Zatímco základní zákonem stanovený plat učitelů obvykle nesouvisí se smluvně stanovenou celkovou pracovní dobou, dobou, kdy je učitel k dispozici ve škole, ani s dobou věnovanou výuce, vývoj platových stupňů ve vztahu k počtu odpracovaných let může souviset s názorem učitelů na to, jak si společnost cení jejich profesu. Obrázek 5.11 ukazuje počet let, které jsou třeba pro získání maximálního základního tarifního platu v každé zemi. Obrázek také uvádí ty země, v nichž je procento učitelů domnívajících se, že si společnost jejich profesu cení, pod nebo nad průměrem EU.

**Obr. 5.11: Vztah mezi relativním nárůstem zákonem stanovených platů ve všeobecném nižším sekundárním vzdělávání (ISCED 2), počtem odpracovaných let potřebných k dosažení maximálního platu a vnímáním učitelů, jak si společnost cení jejich profese, 2013/14**



Zdroj: Eurydice. V případě vnímání společenské hodnoty učiteléské profese: Eurydice, na základě údajů TALIS 2013 (viz tabulka 5.8 v Příloze).

### Vysvětlivka

Na obrázku jsou zachyceny pouze země, které se zúčastnily šetření TALIS 2013. Průměr EU je však vypočítán na základě všech zemí Eurydice, za které byly informace k dispozici (viz Evropská komise/EACEA/Eurydice, 2014b)

### Poznámky k jednotlivým zemím

**Španělsko:** Jsou zahrnuty pouze údaje o učitelích, kteří nemají status *Catedráticos*.

**Itálie:** Údaje o platech se týkají pouze učitelů s magisterským titulem (*Laurea magistrale*)

**Rakousko:** (a) Učitelé *Hauptschule* a *Neue Mittelschule*, (b) Učitelé *Allgemeinbildende Höhere Schule*.

Obrázek ukazuje, že minimální zákonem stanovený plat v EU v průměru vzroste celkově o 69 % a dosáhne tak svého maxima po 24 letech praxe. Aby bylo možné porovnat, jak se v různých zemích liší požadavek na počet odpracovaných let pro dosažení maximálního platu, byl vypočítán „koeficient relativního ročního nárůstu platu“. Průměr EU u tohoto koeficientu činí 2,31 %, což znamená, že učitelé v EU dostávají za každý odpracovaný rok přidáno v průměru 2,31 % svého základního tarifního platu.

Tabulka 5.8 v Příloze udává „koeficient relativního ročního nárůstu platu“ pro všechny vzdělávací systémy uvedené na obrázku 5.11. Většina zemí, které se zúčastnily šetření TALIS 2013, a které mají daný koeficient nižší, než je průměr EU, vykazuje nižší i vnímanou prestiž učitelské profese, pohybující se pod průměrem EU (viz tabulka 5.1 v Příloze). Příkladem je Česká republika (0,82 %), Španělsko (0,94 %), Slovensko (0,98 %), Itálie (1,20 %), Chorvatsko (1,46 %), Dánsko (1,94 %), Francie (1,99 %), Portugalsko (1,99 %) a Estonsko (2,04 %). Naopak, v zemích s koeficientem vyšším, než je průměr EU, lze nalézt relativně více učitelů domnívajících se, že prestiž pedagogů ze strany veřejnosti je poměrně vysoká, jako je například Rumunsko (2,54 %), Kypr (4,32 %), Spojené království (Anglie, 6,09 %) a Nizozemsko (6,78 %). Co se týče Belgie (Vlámské společenství), Lotyšska a Finska, tyto země jsou v daném ohledu specifické, jelikož i když koeficient platového nárůstu je zde pod průměrem EU, vnímaná prestiž pedagogické profese je přesto vysoká. Opačným směrem se vymyká Polsko: daný koeficient zde převyšuje průměr EU, avšak podíl učitelů, kteří si myslí, že společnost si jejich profese váží, je relativně nízký.

Podrobnější analýza vztahu mezi platy a mírou spokojenosti učitelů s prací ukazuje, že čím vyšší je nástupní plat v příslušné zemi, tím více mladých učitelů do 30 let ( $r = 0,48$ ), nebo těch s méně než pěti lety praxe ( $r = 0,50$ ), uvádí, že je s povoláním učitele spokojeno (viz tabulky 5.9 a 5.10 v Příloze). Nicméně, korelace mezi maximální výší platů a spokojeností s prací je zanedbatelná v případě starších, resp. zkušenějších pedagogů ( $r = -0,13$ ,  $r = 0,22$  resp.). Oblastí, kde tak může mít výše maximálního platu určitý význam, je minimalizace odchylek v míře spokojenosti. Jinými slovy, i když výše maximálního platu zřejmě v případě starších a/nebo zkušenějších učitelů významně nezvyšuje spokojenost s prací, může fungovat jako určitý štít při udržování stabilní úrovně spokojenosti pedagogů bez ohledu na jejich věk a délku praxe.



## GLOSÁŘ

### Kódy zemí

<b>EU</b>	Evropská unie	<b>NL</b>	Nizozemsko
<b>BE</b>	Belgie	<b>AT</b>	Rakousko
<b>BE fr</b>	Belgie – Francouzské společenství	<b>PL</b>	Polsko
<b>BE de</b>	Belgie – Německy mluvící společenství	<b>PT</b>	Portugalsko
<b>BE nl</b>	Belgie – Vlámské společenství	<b>RO</b>	Rumunsko
<b>BG</b>	Bulharsko	<b>SI</b>	Slovinsko
<b>CZ</b>	Česká republika	<b>SK</b>	Slovensko
<b>DK</b>	Dánsko	<b>FI</b>	Finsko
<b>DE</b>	Německo	<b>SE</b>	Švédsko
<b>EE</b>	Estonsko	<b>UK</b>	Spojené království
<b>IE</b>	Irsko	<b>UK-ENG</b>	Anglie
<b>EL</b>	Řecko	<b>UK-WLS</b>	Wales
<b>ES</b>	Španělsko	<b>UK-NIR</b>	Severní Irsko
<b>FR</b>	Francie	<b>UK-SCT</b>	Skotsko
<b>HR</b>	Chorvatsko		
<b>IT</b>	Itálie	<b>IS</b>	Island
<b>CY</b>	Kypr	<b>LI</b>	Lichtenštejnsko
<b>LV</b>	Lotyšsko	<b>ME</b>	Černá Hora
<b>LT</b>	Litva	<b>MK*</b>	Bývalá jugoslávská republika Makedonie
<b>LU</b>	Lucembursko	<b>NO</b>	Norsko
<b>HU</b>	Maďarsko	<b>RS</b>	Srbsko
<b>MT</b>	Malta	<b>TR</b>	Turecko

\* Kód ISO 3166. (<http://www.iso.org/obp/ui/fr/#iso:code:3166:MK>) [přístup 29.5.2016].

### Statistické kódy

: Údaje nejsou k dispozici    (–) Údaj se nevyskytuje    **S.E.** Směrodatná odchylka

### Zkratky a akronymy

<b>DVU</b>	Další vzdělávání učitelů	<b>ISCED</b>	International Standard Classification of Education > Mezinárodní norma pro klasifikaci vzdělávání
<b>ECET</b>	European Credit Transfer and Accumulation System > Evropský systém přenosu a akumulace kreditů	<b>PVU</b>	Přípravné vzdělávání učitelů
<b>ELET</b>	Early Leaving from Education and Training > Předčasné odchody ze vzdělávání a odborné přípravy	<b>OECD</b>	Organisation for Economic Co-operation and Development > Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj
<b>HDP</b>	Hrubý domácí produkt	<b>TALIS</b>	Teaching and Learning International Survey (OECD) > Mezinárodní šetření o vyučování a učení (OECD)
<b>IKT</b>	Informační a komunikační technologie	<b>UOE</b>	UNESCO, OECD/Eurostat

## Klasifikace

### Mezinárodní norma pro klasifikaci vzdělávání (ISCED 1997 a 2011)

Mezinárodní norma pro klasifikaci vzdělávání (ISCED) je nástroj vhodný pro sběr statistických údajů o vzdělávání v mezinárodním měřítku. Obsahuje dvě proměnné pro dvojné třídění: úroveň vzdělávání a obor vzdělávání; doplňkovými hledisky jsou zaměření (všeobecné/profesionální/předprofesionální) a určení (orientace na další vzdělávání nebo na pracovní trh). Poslední verze této normy, ISCED 2011, rozlišuje osm úrovní vzdělávání. Metodika ISCED vychází z empiricky podloženého předpokladu, že existuje několik kritérií, jejichž pomocí lze vzdělávací programy zařadit na úrovně vzdělávání. V závislosti dané na úrovni a typu vzdělávání je nutné vytvořit hierarchicky uspořádaný systém hlavních a vedlejších kritérií (typická vstupní kvalifikace, minimální vstupní požadavky, minimální věk, kvalifikace vyučujících atd.).

V této publikaci se používá klasifikace ISCED 2011, pokud není uvedeno jinak. Údaje Eurydice a Eurostatu byla shromážděna v souladu s klasifikací ISCED 2011, údaje ze šetření TALIS 2013 byly shromážděny v souladu s ISCED 1997.

#### Klasifikace ISCED 2011

#### Klasifikace ISCED 1997

##### ISCED 0: Vzdělávání v raném dětství

Programy na této úrovni jsou zpravidla určeny k tomu, aby s pomocí holistického přístupu podporovaly kognitivní, tělesný, sociální a emocionální rozvoj malých dětí a uváděly je do organizované výuky mimo prostředí rodiny. Úroveň ISCED 0 zahrnuje ty programy vzdělávání v raném dětství, které mají záměrnou vzdělávací složku.

##### ISCED 0: Preprimární vzdělávání

Preprimární vzdělávání je definováno jako počáteční stupeň organizovaného vzdělávání. Probíhá ve školách nebo zařízeních a je určeno pro děti ve věku alespoň 3 let.

##### ISCED 1: Primární vzdělávání

Programy na této úrovni jsou obvykle určeny k tomu, aby žákům poskytly základní dovednosti ve čtení, psaní a počítání (tj. čtenářskou a matematickou gramotnost) a aby vytvořily pevný základ pro učení a porozumění klíčovými oblastem vědění, pro osobní a sociální rozvoj, a to v rámci přípravy na nižší sekundární vzdělávání. Jediným vstupním požadavkem na této úrovni je zpravidla věk. Obvyklý nebo zákonný věk pro zahájení vzdělávání na této úrovni bývá zpravidla 5 až 7 let. Tato úroveň, která je ve všech zemích povinná, trvá zpravidla šest let, i když její délka se může pohybovat od čtyř do sedmi let.

##### ISCED 2: Nižší sekundární vzdělávání

Programy na této úrovni jsou obvykle určeny k tomu, aby rozvíjely učební výsledky z úrovně ISCED 1. Žáci na úroveň ISCED 2 obvykle vstupují ve věku mezi 10 a 13 lety (nejčastější věk je 12 let).

##### ISCED 3: Vyšší sekundární vzdělávání

Programy na této úrovni jsou obvykle určeny k tomu, aby vedly k ukončení sekundárního vzdělávání a připravovaly na vzdělávání terciární, nebo poskytovaly dovednosti potřebné pro zaměstnání, případně obojí. Žáci na tuto úroveň obvykle vstupují ve věku mezi 14 a 16 lety.

##### ISCED 4: Postsekundární neterciární vzdělávání

Postsekundární neterciární vzdělávání stejně jako terciární vzdělávání navazuje na sekundární vzdělávání a připravuje pro vstup na trh práce. Programy na úrovni ISCED 4 neboli programy postsekundárního neterciárního vzdělávání jsou obvykle určeny k tomu, aby jedincům, kteří dokončili vzdělávání na úrovni ISCED 3, poskytly kvalifikaci potřebnou pro přístup k terciárnímu vzdělávání nebo pro nástup do konkrétního zaměstnání, pokud jejich kvalifikace na úrovni ISCED 3 pro to není dostatečná. Pro vstup do programů na úrovni ISCED 4 je vyžadováno ukončení programu na úrovni ISCED 3.

## Klasifikace ISCED 2011

## Klasifikace ISCED 1997

### ISCED 5: Krátký cyklus terciárního vzdělávání

Programy na této úrovni jsou často určeny k tomu, aby účastníkům poskytly profesní znalosti, dovednosti a schopnosti. Jsou obvykle prakticky zaměřené, pracovní orientované a připravují studenty pro vstup na trh práce. Tyto programy však mohou také umožňovat přístup k jiným programům terciárního vzdělávání. Pro vstup do programů na úrovni ISCED 5 je vyžadováno úspěšné ukončení vzdělávání na úrovních ISCED 3 nebo 4, které umožňují přístup do terciárního vzdělávání.

### ISCED 6: Bakalářská nebo jí odpovídající úroveň

Programy na této úrovni jsou obvykle určeny k tomu, aby účastníkům poskytly středně pokročilé akademicky zaměřené a/nebo profesní znalosti, dovednosti a schopnosti vedoucí k udělení prvního diplomu nebo odpovídající kvalifikaci. Pro vstup do programů na úrovni ISCED 6 je obvykle vyžadováno úspěšné ukončení programů úrovně ISCED 3 nebo 4, které umožňují přístup do terciárního vzdělávání. Vstup může záviset na výběru předmětů a/nebo dosažených výsledcích na úrovni ISCED 3 a/nebo 4. Navíc může být vyžadováno úspěšné složení přijímací zkoušky. Vstup nebo přestup na úroveň ISCED 6 je někdy také možný po úspěšném ukončení vzdělávání na úrovni ISCED 5.

### ISCED 7: Magisterská nebo jí odpovídající úroveň

Programy na této úrovni jsou obvykle určeny k tomu, aby účastníkům poskytly pokročilé akademicky zaměřené a/nebo profesní znalosti, dovednosti a schopnosti vedoucí k udělení druhého diplomu nebo odpovídající kvalifikaci. Programy na této úrovni jsou obvykle teoreticky založené, ale mohou zahrnovat i praktické prvky a informace o stavu v oblasti výzkumu a/nebo o nejlepších poznatcích z praxe. Obvykle jsou nabízeny univerzitami a dalšími institucemi terciárního vzdělávání.

Pro vstup do programů na úrovni ISCED 7 je obvykle vyžadováno úspěšné ukončení programů úrovně ISCED 6 nebo 7. V případě dlouhých programů, které vedou k udělení prvního diplomu, jež odpovídá magisterskému titulu, je pro vstup vyžadováno úspěšné ukončení programů na úrovni ISCED 3 nebo 4 s přístupem k terciárnímu vzdělávání. Vstup do těchto programů může záviset na výběru předmětů a/nebo dosažených výsledcích na úrovních ISCED 3 a/nebo 4. Navíc může být vyžadováno úspěšné složení přijímací zkoušky.

### ISCED 5: Terciární vzdělávání (první úroveň)

Vstup do těchto programů je obvykle podmíněn úspěšným dokončením vzdělávání na úrovni ISCED 3 nebo 4. Tato úroveň zahrnuje **akademicky orientované** programy terciárního vzdělávání (typ A), které jsou do značné míry zaměřeny teoreticky, a **profesně orientované** programy (typ B), jež jsou obvykle kratší než programy typu A připravují ke vstupu na trh práce.

### ISCED 6: Terciární vzdělávání (druhá úroveň)

Tato úroveň je vyhrazena pro terciární vzdělávání, které vede k získání vyšší vědecké kvalifikace (Ph.D. nebo jiný typ doktorátu).

## Definice

**Celková pracovní doba:** Běžná pracovní doba učitele na plný úvazek včetně doby související přímo s vyučováním a rovněž s jinými činnostmi než vyučováním, jako je například příprava výuky, poradenství poskytované studentům, opravy úkolů, jednání s rodiči a ostatními zaměstnanci nebo činnosti vykonávané mimo školu, jako je účast na školeních či konferencích.

**Centrální předpisy/doporučení:** Různé druhy úředních dokumentů obsahujících pokyny, povinnosti a/nebo doporučení pro místní úřady, vzdělávací instituce a jednotlivce. K předpisům patří zákony, pravidla nebo jiná nařízení veřejných orgánů, jejichž účelem je regulace jednání. Doporučení jsou úřední dokumenty, které navrhuji využívání konkrétních nástrojů, metod a/nebo strategií pro vyučování a učení. Jejich dodržování není povinné.

**Další vzdělávání:** Formální a neformální činnosti odborné přípravy, které mohou například zahrnovat odbornou přípravu týkající se konkrétních předmětů a odborné pedagogické vzdělávání. Tyto činnosti mohou v některých případech vést k získání doplňující kvalifikace.

**Doba přítomnosti:** Hodiny, po které musí být učitel k dispozici ve škole, aby vykonával pedagogické i nepedagogické činnosti, k nimž patří například příprava výuky, poradenství poskytované studentům, opravy úkolů, jednání s rodiči a ostatními zaměstnanci, nebo činnosti vykonávané mimo školu, jako je účast na školeních či konferencích.

**Individuální hodnocení učitelů:** Při individuálním hodnocení učitelů se posuzuje jejich práce s cílem je vést a pomoci jim dosáhnout zlepšení jako jednotlivcům. Hodnocený učitel obdrží osobní ústní nebo písemnou zpětnou vazbu. Toto hodnocení může být součástí hodnocení škol jako organizačních jednotek (v takovém případě je obvykle poskytována zpětná vazba ústní formou), nebo se může provádět nezávisle (což případně vede k formálnímu ocenění učitele hodnoceného tímto způsobem).

**Maximální plat:** Základní hrubý roční zákonem stanovený plat pobíraný učiteli, před odchodem do důchodu nebo po odpracování určitého počtu let. Maximální plat zahrnuje pouze zvyšování platu související s odpracovanými roky a/nebo věkem (viz rovněž „Základní hrubý roční zákonem stanovený plat“).

**Mezinárodní mobilita:** Fyzická mobilita z pracovních důvodů do jiné země než je země trvalého bydliště (buď během přípravného vzdělávání učitelů, nebo jako učitel). Soukromá mobilita, například cesty do zahraničí během dovolené z neprofesních důvodů, se nebere v úvahu. Šetření TALIS 2013 navíc omezuje tuto definici na pobyty v zahraniční vzdělávací instituci nebo ve škole, které trvají nejméně týden, a nebere v úvahu cesty do zahraničí, jejichž účelem je účast na konferenci nebo semináři.

**Minimální plat:** Základní hrubý roční zákonem stanovený plat, který učitelé pobírají na začátku své kariéry (viz rovněž „Základní hrubý roční zákonem stanovený plat“).

**Minimální počet odpracovaných let:** Označuje minimální počet let, který musí učitelé kromě dosažení minimálního věku pro odchod do důchodu odpracovat, aby jim vznikl nárok na důchod v plné výši.

**Minimální věk odchodu do důchodu s nárokem na důchod v plné výši:** Nabízí učitelům možnost odejít do důchodu ještě před dosažením oficiálně stanoveného důchodového věku. Jejich nárok na důchod v plné výši je podmíněn odpracováním požadovaného počtu let.

**Následný model:** Teoretická a praktická odborná příprava následuje po všeobecném vzdělávání. Studenti, kteří absolvují vysokoškolské vzdělávání v určitém oboru, následně pokračují odbornou přípravou v rámci samostatné etapy.

**Odborná příprava:** Poskytuje budoucím učitelům jak teoretické, tak praktické dovednosti potřebné pro výkon jejich povolání. Nezahrnuje akademické znalosti předmětu(ů), který(é) mají tito budoucí učitelé vyučovat. Odborná příprava zahrnuje kromě studia psychologie, didaktiky a metodiky také pedagogickou praxi ve školách.

**Oficiální věk odchodu do důchodu:** Stanoví limit, kdy učitelé přestávají pracovat. V některých zemích a za zvláštních okolností mohou učitelé pracovat i po dosažení této věkové hranice.

**Placené studijní volno:** střednědobé/dlouhodobé uvolnění z práce bez přerušení vyplácení běžné odměny poskytované jednotlivcům, kteří chtějí absolvovat formální odborné vzdělávání ukončené certifikátem (např. Ph.D., Mgr. apod.).

Krátkodobá nepřítomnost (po několik dní nebo i týden) za účelem povinné či nepovinné odborné přípravy není považována za placené studijní volno.

**Plánování budoucí potřeby pedagogických pracovníků** vychází ze sledování trendů a zjištění nejpravděpodobnějších scénářů budoucí nabídky a poptávky v učitelské profesi. Hodnocené údaje zahrnují demografické prognózy typu porodnosti a migrace a rovněž výkyvy v počtu začínajících učitelů a změny v rámci profese (počet učitelů odcházejících do důchodu, přesuny na neučitelské funkce atd.). Plánování perspektivní potřeb pedagogických pracovníků může probíhat v dlouhodobém, střednědobém a/nebo krátkodobém časovém horizontu. Tato politika plánování se připravuje buď na národní, nebo na regionální úrovni (nebo na obou), a to v závislosti na relativní centralizaci (decentralizaci) příslušného vzdělávacího systému.

**Počet hodin přítomnosti ve škole:** Odkazuje na dobu přítomnosti (jak je stanovena ve smlouvách) pro plnění povinností ve škole nebo na jiném místě určeném vedením školy. V některých případech se jedná o přesný počet hodin navíc ke stanovenému počtu vyučovacích hodin, v jiných případech na celkový počet hodin přítomnosti, které zahrnují i dobu výuky. Lze definovat týdně nebo ročně.

**Počet vyučovacích hodin:** Odkazuje na dobu, kterou učitelé tráví se skupinami žáků, jak je specifikováno ve smlouvách. V některých zemích se jedná o jedinou smluvně specifikovanou pracovní dobu. Lze definovat týdně nebo ročně.

**Podpora mentora:** Odkazuje na odborné vedení, které učitelům poskytují zkušenější kolegové. Mentoring může být součástí fáze uvádění nových učitelů do praxe. Mentoring může být k dispozici také kterýmkoli učitelům, kteří potřebují podporu.

**Postavení smluvního zaměstnance:** Termín odkazuje na učitele zaměstnané obvykle místními nebo školními orgány na základě smlouvy v souladu s obecnými pracovními předpisy a s centrální dohodou o platu a pracovních podmínkách, nebo bez ní.

**Potřeby rozvoje/plán odborné přípravy:** Analýza potřeb rozvoje představuje přehled požadavků na vzdělávání a rozvoj. Obvykle stanoví potřebné klíčové kompetence nebo úroveň dovedností, vyhodnocuje stávající úroveň kompetencí, a poté určuje oblasti, které je třeba rozvíjet. Plán odborné přípravy definuje strategie, úkoly a metody, které se budou používat pro uspokojení potřeb rozvoje.

**Pracovní doba:** Počet vyučovacích hodin nebo počet hodin přítomnosti ve škole a objem pracovní doby strávené činností v rámci přípravy a známkování (jak je stanoveno ve smlouvách), které mohou být vykonávány mimo školu. Počet hodin může být určen na různé činnosti nebo definován obecně. Lze definovat týdně nebo ročně.

**Praxe ve školách:** Praxe (ať placená či nikoli) v reálném pracovním prostředí obvykle netrvá více než několik týdnů. Probíhá pod dozorem učitele, s pravidelným hodnocením učiteli ze vzdělávací instituce. Tato praxe je nedílnou součástí odborné pedagogické přípravy.

**Sledování trhu práce:** Sleduje obecné trendy týkající se pracovní síly, avšak nesouvisí s oficiálními vládními plány. Přestože může řídicím pracovníkům poskytnout poznatky ohledně změn v nabídce a poptávce v učitelské profesi, nelze je považovat za oficiální plánování perspektivních potřeb.

**Smluvní postavení:** Učitel s postavením smluvního zaměstnance je zaměstnáván na místní nebo školní úrovni na základě smlouvy v souladu s obecnými pracovními předpisy a s centrální dohodou o platu a pracovních podmínkách či bez ní.

**Souběžný model:** Teoretická i praktická odborná příprava probíhají ve stejnou dobu jako všeobecné vzdělávání. Pro účast na odborné přípravě v tomto modelu je vyžadováno vysvědčení o maturitní zkoušce a v některých případech také vysvědčení o způsobilosti k terciárnímu vzdělávání. Pro přijetí mohou být používána i jiná výběrová řízení.

**Soukromá dotovaná instituce:** Instituce, jejíž základní financování pochází z více než 50 procent od státních agentur. „Základní financování“ odkazuje na prostředky, které podporují základní vzdělávací služby těchto institucí. Nezahrnuje účelové prostředky na výzkumné projekty, na platby za služby nakoupené nebo smluvně zajištěné u soukromých organizací, ani na poplatky a dotace získané za doplňkové služby, jako je například ubytování a stravování. Termín „dotovaná“ se

vztahuje pouze na stupeň závislosti soukromé instituce na financování ze státních zdrojů; netýká se rozsahu vládních nařízení nebo předpisů.

**Soukromá nezávislá instituce:** Instituce, jejíž základní financování pochází z méně než 50 procent od státních agentur. „Základní financování“ odkazuje na prostředky, které podporují základní vzdělávací služby těchto institucí. Nezahrnuje účelové prostředky na výzkumné projekty, na platby za služby nakoupené nebo smluvně zajištěné u soukromých organizací, ani na poplatky a dotace získané za doplňkové služby, jako je například ubytování a stravování. Termín „nezávislá“ se vztahuje pouze na stupeň závislosti soukromé instituce na financování ze státních zdrojů; netýká se rozsahu vládních nařízení nebo předpisů.

**Soukromá vzdělávací instituce:** Instituce je označena jako soukromá, jestliže její konečnou kontrolu má ve svých rukou nevládní organizace (např. církev, odbory nebo obchodní podnik) nebo pokud se její správní rada skládá převážně z členů, kteří nejsou vybíráni veřejnou institucí. Soukromé vzdělávací instituce mohou být označovány jako „dotované“ a „nezávislé“. Tyto pojmy odkazují na stupeň závislosti soukromé instituce na financování ze státních zdrojů; netýkají se vládních nařízení nebo předpisů.

**Speciální vzdělávání:** Jednotlivé země mají různé programy a mechanismy pro poskytování vzdělávacích služeb duševně, tělesně nebo emocionálně znevýhodněným žákům a dalším skupinám se speciálními vzdělávacími potřebami. Tyto programy se liší definicí, nabízenými programy, stupněm integrace do běžného vzdělávacího systému, dělením žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a typem podpory poskytované těmto žákům. V rámci šetření TALIS 2013 jsou žáci se speciálními vzdělávacími potřebami definováni jako „ti, u nichž byly formálně zjištěny speciální vzdělávací potřeby, protože jsou duševně, tělesně nebo emocionálně znevýhodněni. [Často se bude jednat o žáky, kterým jsou na podporu jejich vzdělávání poskytovány dodatečné veřejné nebo soukromé zdroje (personální, materiální nebo finanční).]

**Státní zaměstnanec:** Učitel zaměstnaný orgány veřejné správy (na centrální nebo regionální úrovni) na základě jiných právních předpisů než těch, které upravují smluvní vztahy ve veřejném nebo soukromém sektoru. V některých zemích jsou učitelé s doživotní platností jmenováni **kariéerními státními zaměstnanci** příslušnými ústředními nebo regionálními správními úřady, jež jsou v dané zemi nejvyššími orgány školské správy.

**Uvádění do praxe:** Fáze strukturované podpory poskytované novým plně kvalifikovaným učitelům. Uvádění do praxe jako součást odborné přípravy během formálního programu přípravného vzdělávání učitelů (PVU) se nebere v úvahu, a to ani v případě, že je během ní poskytována odměna. Během uvádění do praxe vykonávají noví učitelé všechny nebo mnohé úkoly, které přísluší zkušeným učitelům, a jsou za svou práci odměňováni. Za normálních okolností uvádění do praxe zahrnuje odbornou přípravu a hodnocení. Novým učitelům bývá přidělen mentor, který jim v rámci strukturovaného systému poskytuje osobní, společenskou a odbornou podporu. Tato fáze trvá nejméně několik měsíců a může probíhat během zkušební doby.

**Veřejná vzdělávací instituce:** Instituce je označena jako veřejná, jestliže za její konečnou kontrolu nese odpovědnost (1) veřejný školský orgán nebo agentura nebo (2) správní orgán (rada, výbor atd.), jehož většinu členů jmenuje orgán veřejné správy nebo volí veřejnost.

**Všeobecné vzdělávání:** V souběžném modelu tento pojem odkazuje na všeobecně vzdělávací kurzy a zvládnutí předmětu(ů), které budou studenti po získání kvalifikace vyučovat. Účelem těchto kurzů je tudíž poskytnout budoucím učitelům důkladné znalosti jednoho nebo několika předmětů a široké všeobecné vzdělání. V případě následného modelu pojem všeobecné vzdělávání odkazuje na znalosti dosažené v určitém předmětu.

**Vyučovací hodiny:** Počet hodin, které učitel stráví výukou skupiny nebo třídy žáků.

**Základní hrubý roční zákonem stanovený plat:** Částka vyplacená zaměstnavatelem za jeden rok včetně obecného zvýšení platu, 13. platu a placené dovolené (pokud se vyplácí), vyjma příspěvků zaměstnavatele na sociální zabezpečení a důchodové pojištění. Tento plat nezahrnuje jiné příspěvky nebo finanční výhody (související například s dalšími kvalifikacemi, zásluhami, přesčasy, dalšími povinnostmi, se zeměpisnou oblastí, s povinností učit v náročných podmínkách nebo s náklady na ubytování, na zdravotní péči nebo a na dopravu).

## STATISTICKÁ POZNÁMKA

---

Tato zpráva obsahuje statistické údaje z databáze TALIS 2013. Veškerá data z šetření TALIS prezentovaná graficky nebo diskutovaná v textu jsou spolu se směrodatnými odchylkami a vysvětlivkami k dispozici v elektronické příloze, na adrese

[https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Publications:The Teaching Profession in Europe: Practices, Perceptions, and Policies](https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Publications:The_Teaching_Profession_in_Europe:_Practices,_Perceptions,_and_Policies).

Příloha obsahuje rovněž kódy otázek užitých pro výpočet jednotlivých statistických údajů. Přesné znění otázek lze nalézt v dotaznících TALIS 2013, které jsou k dispozici online na stránkách <http://www.oecd.org/edu/school/Questionnaires%20TALIS%202013.pdf>.

### Mezinárodní šetření TALIS 2013

V rámci šetření TALIS 2013 (*Teaching and Learning International Survey*) byli dotazováni učitelé v nižším sekundárním vzdělávání (ISCED 2) a ředitelé škol. První etapa průzkumu se uskutečnila již v roce 2008. Šetření TALIS 2013 se zúčastnilo celkem 34 zemí, z nichž bylo 22 evropských. Byly vytvořeny dva typy dotazníků, a to pro učitele a pro ředitele škol. Ve všech účastnících se zemích proběhl náhodný výběr jak škol, tak jednotlivých učitelů na těchto školách. V každé zemi bylo vybráno nejméně 200 škol a v každé z těchto škol nejméně 20 učitelů. Šetření TALIS 2013 bylo zaměřeno na následující klíčové aspekty vzdělávacího prostředí, které ovlivňují kvalitu výuky a studia na školách:

- vedení školy,
- vzdělávání učitelů včetně dalšího vzdělávání,
- hodnocení učitelů a zpětná vazba pro učitele,
- pedagogické názory učitelů, jejich postoje a vyučovací metody,
- sebehodnocení vlastního pracovního výkonu učitelů, jejich spokojenost s prací a atmosférou ve školách a třídách, v nichž pracují,
- mobilita učitelů.

Údaje z šetření TALIS 2013 vycházejí z osobních výpovědí, proto je tvoří subjektivní informace spíše než pozorovaná či „objektivní“ praxe. Skutečnost, že statistickou analýzou byla zjištěna vazba mezi faktory, nemusí znamenat příčinnou souvislost mezi danými jevy. Vzhledem k tomu, že se jedná o mezinárodní průzkum, může být navíc chování respondentů ovlivněno kulturními a jazykovými aspekty. Další informace o interpretaci výsledků šetření TALIS 2013 jsou k dispozici ve zprávě OECD (OECD 2014, s. 29).

Databáze TALIS 2013 je k dispozici na stránkách [http://stats.oecd.org/Index.aspx?datasetcode=talis\\_2013%20](http://stats.oecd.org/Index.aspx?datasetcode=talis_2013%20).

### Metodologie

#### *Veřejné a soukromé školy*

Údaje z šetření TALIS 2013 zahrnují veřejné i soukromé školy (jak financované státem, tak na státu nezávislé – viz Glosář). Pro lepší srovnatelnost s údaji Eurydice byla zvažována možnost omezit analýzu pouze na veřejné školy. Nicméně u více než 5 % učitelů u osmi z 22 zúčastněných evropských zemí/regionů chyběly informace o typu školy. V případě Dánska (17,2 %), Islandu (19,2 %) a Norska (23,1 %) podíl chybějících údajů dokonce převyšuje 15 %.

Jak vyřazení, tak zachování výpovědí, ve kterých chyběla data o typu školy, by tak citelně oslabily reprezentativnost vzorku, jelikož by byla ze zkoumání vyřazena či téměř vyřazena celá jedna skupina škol. Navíc, vzhledem k celkové váze škol financovaných státem oproti soukromým institucím bylo rozhodnuto zachovat všechny vstupní údaje. Podíl učitelů na soukromých školách však může být výraznější v některých zemích i v některých věkových skupinách (viz tabulky 1.5 a 1.6 v Příloze). Případy, kdy tato skutečnost může mít dopad na závěry statistických analýz, jsou v textu zdůrazněny.

### **Váha**

Ve většině zemí byl výběrový soubor TALIS 2013 vytvořen prostřednictvím dvoustupňového výběru, kdy nejprve byly pro účast v šetření vybrány školy a následně učitelé na těchto školách. Šance zúčastnit se šetření je tak pro školy a pro učitele rozdílná.

Z důvodu vyrovnání těchto rozdílných šancí je tudíž třeba data převážit a získat tak pro spolehlivé analýzy nezkrácený výběrový vzorek respondentů. V databázi TALIS 2013 součet vah respondentů představuje nezkrácený výběrový soubor cílové populace, v tomto případě populace učitelů v nižším sekundárním vzdělávání (ISCED 2) v dané zemi.

Pro účely odhadu ukazatele za Unii jako celek bylo nutné sloučit údaje z jednotlivých členských zemí. Váhy neprošly transformací, a tak každá evropská země přispívá k celkovému statistickému indikátoru (tzn. za celou Evropu) proporcionálně, podle zastoupení populace učitelů v ISCED 2 v dané zemi. Důsledkem však je, že na evropské úrovni jsou hodnoty ukazatele výrazně ovlivněny velkými zeměmi, jako jsou Německo, Španělsko, Francie, Itálie a Spojené království (Anglie).

### **Směrodatná odchylka**

Šetření TALIS 2013, stejně jako jakékoli jiné rozsáhlé výzkumy v oblasti vzdělávání (OECD/PISA, IEA/PIRLS, IEA/TIMSS apod.), zkoumají nikoli celou populaci, ale pouze její reprezentativní vzorek. Přitom platí, že pro danou populaci existuje nekonečné množství výběrových souborů. Následně se tak odhady parametrů pro danou populaci (průměry, podíly, korelace atd.) mohou lišit v závislosti na konkrétním výběrovém souboru. Tuto nepřesnost svázanou s konstrukcí konkrétního výběrového souboru vyjadřuje směrodatná odchylka vztahující se k odhadu daného parametru. Na základě odhadovaného parametru a jeho příslušné směrodatné odchylky lze stanovit interval spolehlivosti, který udává, jakou variabilitu má hodnota vypočítaná na základě určitého výběrového vzorku. Předpokládejme např., že odhadovaný průměr je 50, a jeho směrodatná odchylka 5. Interval spolehlivosti při chybě 5 % je roven  $[50 - (1,96 \times 5); 50 + (1,96 \times 5)]$ , tedy zhruba [40; 60]. Lze tedy říci, že pokud se zjištěný průměr nachází v daném intervalu 40 až 60, existuje pouze 5 šancí ze 100, že jsme došli k nesprávnému výsledku.

Všechny směrodatné odchylky v této zprávě byly vypočteny pomocí metody opakovaného výběru a při dodržení metodologie odborných dokumentů náležejících k šetření TALIS.

Směrodatné odchylky statistických tabulek jsou uvedeny v elektronické příloze.

### **Korelační koeficient**

K prozkoumání vztahu mezi dvěma spojitými veličinami lze použít korelační koeficient. Tento index, který se pohybuje od -1 do +1, měří intenzitu vztahu mezi dvěma proměnnými. Kladný koeficient znamená, že jestliže se jeden jev zvyšuje, druhý se rovněž zvyšuje. Pozitivní korelace existuje například mezi výškou a hmotností osoby, neboť vysocí lidé mají v průměru vyšší hmotnost než lidé s malou výškou. Korelace blízká nule vyjadřuje neexistenci závislosti. Konečně, v případě, kdy se jeden jev snižuje, zatímco jiný roste, jedná se o korelaci negativní. Příkladem může být stárnutí, při kterém se zkracuje délka života.



Čím více se korelační koeficient blíží jedné 1 (v absolutní hodnotě), tím silnější je vztah mezi dvěma veličinami.

V publikaci je uvedeno několik korelačních koeficientů vypočítaných na úrovni jednotlivých zemí. Vzhledem k tomu, že počet pozorování (tj. počet zemí) je poměrně malý, těžko mohou mít vliv na hodnotu korelačního koeficientu. Pro vyhnutí se tomuto problému byly na úrovni jednotlivých zemí počítány pouze koeficienty pořadové korelace (označované také jako Spearmanovy korelační koeficienty). Vzhledem k tomu, že členské země Evropské unie nelze považovat za náhodný výběr zemí, nedává výpočet statistických odchylek ve skutečnosti smysl. Aby však nedocházelo k chybnému vyvozování závěrů, jsou ve zprávě uvedeny pouze korelační koeficienty statisticky významné na hladině 0,05 nebo 0,1.

### Logistická regrese

Logistická regrese slouží k určení vztahu mezi závislou proměnnou nabývající hodnoty 0 nebo 1 a jednou či několika nezávislými proměnnými, které ji ovlivňují. V kapitole věnované mobilitě je tak zkoumán samostatný vliv několika nezávislých proměnných na skutečnost, zda učitel vycestoval pracovně do zahraničí (hodnota 1) či nikoli (hodnota 0).

Lze předpokládat následující rozdělení podle pohlaví učitelů a skutečnosti, zda se zúčastnili mobility:

Rozdělení podle pohlaví a účasti na mobilitě na 100 učitelů

%	Účastníci se	Neúčastníci se
Učitelé	30	10
Učitelky	30	30

U mužů je pravděpodobnost, že z pracovních důvodů vycestovali do zahraničí, rovna

$$p_H = \frac{30}{30+10} = 0,75 \quad \text{U žen je tato pravděpodobnost rovna } p_F = \frac{30}{30+30} = 0,5$$

Logistická regrese počítá *míru pravděpodobnosti (šance)*, která se rovná:

$$OR = \frac{\left(\frac{p_H}{1-p_H}\right)}{\left(\frac{p_F}{1-p_F}\right)} = \frac{\left(\frac{0,75}{1-0,75}\right)}{\left(\frac{0,50}{1-0,50}\right)} = \frac{\left(\frac{0,75}{0,25}\right)}{\left(\frac{0,50}{0,50}\right)} = \frac{3}{1} = 3$$

V porovnání se ženami je u mužů třikrát větší pravděpodobnost, že z pracovních důvodů vycestují do zahraničí, než že se tak nestane. Přínosem logistické regrese je možnost výpočtu koeficientu pravděpodobnosti při kontrole ostatních proměnných, tzn. samostatného očištěného vlivu jednotlivých faktorů. Předpokládejme například, že muži jsou v průměru starší než ženy, a že starší osoby se častěji účastní mobility. Logistická regrese umožňuje vypočítat vztah mezi pohlavím jedince a mobilitou, *bez ohledu na věk*. Jinými slovy udává, jaká je míra pravděpodobnosti vycestovat u mužů a žen, pokud jsou tito ve stejném věku.

V tabulkách zobrazujících výsledky logistické regrese jsou uvedeny pouze míry pravděpodobnosti signifikantní na hladině významnosti 0,05.

**Cronbachovo  $\alpha$  pro vnitřní konzistenci**

Poměrně často dochází k situaci, že několik proměnných je sloučeno do jedné, a to buď ve formě průměru, nebo v podobě celkového součtu. Aby bylo jisté, že nedochází ke slučování „nepatřičných“ proměnných, je konstruováno tzv. Cronbachovo  $\alpha$ . Tento index, pohybující se v rozsahu od 0 do 1, udává vnitřní konzistenci koeficientu pravděpodobnosti u daného faktoru, tedy jeho jednorozměrnost. Čím více je faktor tzv. jednorozměrný, tím více se Cronbachovo  $\alpha$  blíží 1.

Pro každý index vytvořený tímto způsobem jsme ověřili (jak na úrovni jednotlivých zemí, tak na evropské úrovni), zda jeho hodnota splňuje vědecké standardy, tzn. v kontextu neexaktních věd, resp. dat, by tato hodnota měla být vyšší než 0,60.

Pokud proměnná vykazovala koef. Cronbachovo  $\alpha$  nižší než 0,60, nebyla brána v úvahu.

V publikaci se Cronbachovo  $\alpha$  vyskytuje v pěti případech. Následující tabulka udává položky, na jejichž základě byl index vypočítán, a příslušnou hodnotu koeficientu vztahující se k evropské úrovni. V případě spokojenosti s prací (první řádek v tabulce) byly tři položky sloučeny do jedné, a to C, D a F (označeny v tabulce symbolem I).

Složení faktorů / proměnných a hodnota koef. Cronbachovo  $\alpha$ 

Jméno	Otázky	$\alpha$
Spokojenost s prací <sup>(28)</sup>	Otázka TT2G46, položky A, B, C(I), D(I), E, F(I), G, I, J	0,85
Přístup k výuce, založený na spolupráci	Otázka TT2G33, položky A až H	0,71
Konstruktivistický přístup k výuce	Otázka TT2G32, položky A až H	0,69
Globální potřeba DVU	Otázka TT2G26, položky A až H	0,90
Účast na DVU během posledních 12 měsíců	Otázka TT2G21, položky A až I	0,61

<sup>(28)</sup> Platí pouze pro kapitolu 4 „Mezinárodní mobilita“. Pro analýzu spokojenosti učitelů v kapitole 5 „Atraktivita povolání učitele“, byly použity tři různé položky u otázky TT2G46. „Spokojenost s prací“ byla vypočítána na základě položky J; „Spokojenost se školou“ na základě položky E a „Vnímání hodnoty“ na základě položky H.

## BIBLIOGRAFIE

---

European Commission, 2013. Study on Policy Measures to Improve the Attractiveness of the Teaching Profession in Europe, Vol. I. Final report. [Online] Dostupné na: <http://bookshop.europa.eu/en/study-on-policy-measures-to-improve-the-attractiveness-of-the-teaching-profession-in-europe-pbNC3112379/> [cit. 15. června 2015].

European Commission, 2013. Study on Policy Measures to Improve the Attractiveness of the Teaching Profession in Europe, Vol. II. Final report. [Online] Dostupné na: <http://bookshop.europa.eu/en/study-on-policy-measures-to-improve-the-attractiveness-of-the-teaching-profession-in-europe-pbNC0113029/> [cit. 15. června 2015].

European Commission/EACEA/Eurydice/Eurostat, 2012. Key Data on Teaching Languages at School in Europe. 2012 Edition. [Česky: Klíčové údaje o výuce cizích jazyků ve školách v Evropě 2012.] [Online] Dostupné na: <http://bookshop.europa.eu/en/key-data-on-teaching-languages-at-school-in-europe-pbECXA12001/> [cit. 15. června 2015].

European Commission/EACEA/Eurydice, 2014a. Tackling Early Leaving from Education and Training in Europe: Strategies, Policies and Measures. [Online] Dostupné na: <http://bookshop.europa.eu/en/tackling-early-leaving-from-education-and-training-in-europe-pbEC0414859/> [cit. 15. června 2015].

European Commission/EACEA/Eurydice, 2014b. Teachers' and school heads' salaries and allowances in Europe, 2013/14. [Online] Dostupné na: <http://bookshop.europa.eu/en/teachers-and-school-heads-salaries-and-allowances-in-europe-2013-14-pbECAM15001/> [cit. 15. června 2015].

European Commission/EACEA/Eurydice, 2015. Assuring Quality in Education: Policies and Approaches to School Evaluation in Europe. [Online] Dostupné na: <http://bookshop.europa.eu/en/assuring-quality-in-education-pbEC0414939/> [cit. 15. června 2015].

European Parliament, 2008. Mobility of School Teachers in the European Union. Study. [pdf] Dostupné na: [http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/etudes/join/2008/408964/IPOL-CULT\\_ET\(2008\)\\_408964\\_EN.pdf](http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/etudes/join/2008/408964/IPOL-CULT_ET(2008)_408964_EN.pdf) [cit. 15. června 2015].

OECD, 2014. TALIS 2013 Results. An International Perspective on Teaching and Learning. Paris: OECD.



### VÝKONNÁ AGENTURA PRO VZDĚLÁVÁNÍ, KULTURU A AUDIOVIZUÁLNÍ OBLAST

### ANALÝZA POLITIK V OBLASTI VZDĚLÁVÁNÍ A MLÁDEŽE

Avenue du Bourget 1 (BOU2)

B-1049 Brussels

<http://ec.europa.eu/eurydice>

#### **Odpovědná redaktorka**

Arlette Delhaxhe

#### **Autoři**

Peter Birch (koordinace), Marie-Pascale Balcon,  
Olga Borodankova, Olga Ducout,  
Shuveta Sekhri

#### **Externí odborník**

Christian Monseur

#### **Grafická úprava**

Patrice Brel

#### **Technická koordinace**

Gisèle De Lel

#### **Překlad**

PRESTO – překladatelské centrum s.r.o.

#### **Redakce českého překladu**

Stanislava Brožová, Jana Halamová, Simona Pikálková

## NÁRODNÍ ODDĚLENÍ EURYDICE

---

### BELGIE

---

Unité Eurydice de la Fédération Wallonie-Bruxelles  
Ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles  
Direction des relations internationales  
Boulevard Léopold II, 44 – Bureau 6A/008  
1080 Bruxelles  
Příspěvek oddělení: sdílená odpovědnost

Eurydice Vlaanderen  
Departement Onderwijs en Vorming/  
Afdeling Strategische Beleidsondersteuning  
Hendrik Consciencegebouw  
Koning Albert II-laan 15  
1210 Brussel  
Příspěvek oddělení: Eline De Ridder (coordination); experti  
z the Flemish Department of Education and Training:  
Liesbeth Hens, Marc Leunis, Elke Peeters and Isabelle  
Erau

Eurydice-Informationsstelle der Deutschsprachigen  
Gemeinschaft  
Autonome Hochschule in der DG  
Monschauer Strasse 57  
4700 Eupen  
Příspěvek oddělení: Thomas Ortmann and Stéphanie Nix

---

### BOSNA A HERCEGOVINA

---

Ministry of Civil Affairs  
Department for Education B&H  
Trg BiH 3  
71000 Sarajevo  
Příspěvek oddělení: Milijana Lale

---

### BULHARSKO

---

Eurydice Unit  
Human Resource Development Centre  
Education Research and Planning Unit  
15, Graf Ignatiev Str.  
1000 Sofia  
Příspěvek oddělení: Svetomira Apostolova– Kaloyanova  
(expert)

---

### BÝVALÁ JUGOSLÁVSKÁ REPUBLIKA MAKEDONIE

---

National Agency for European Educational Programmes  
and Mobility  
Porta Bunjakovec 2A-1  
1000 Skopje  
Příspěvek oddělení: sdílená odpovědnost

---

### ČERNÁ HORA

---

Eurydice Unit  
Vaka Djurovica bb  
81000 Podgorica  
Příspěvek oddělení: Mijajlo Djurić, Dušanka Popović,  
Tamara Tovjanin and Biljana Mišović

---

### ČESKÁ REPUBLIKA

---

Oddělení Eurydice  
Dům zahraniční spolupráce  
Na Poříčí 1035/4  
110 00 Praha 1  
Příspěvek oddělení: sdílená odpovědnost;  
expert: Pavel Šimáček

---

### DÁNSKO

---

Eurydice Unit  
The Agency for Higher Education  
Bredgade 43  
1260København K  
Příspěvek oddělení: The Danish Agency for Higher  
Education and the Danish Ministry of Education

---

### ESTONSKO

---

Eurydice Unit  
Analysis Department  
Ministry of Education and Research  
Munga 18  
50088 Tartu  
Příspěvek oddělení: Kersti Kaldma (coordination);  
expert: Vilja Saluveer (Teacher Education Department,  
Ministry of Education and Research)

---

### FINSKO

---

Eurydice Unit  
Finnish National Board of Education  
P.O. Box 380  
00531 Helsinki  
Příspěvek oddělení: Kristiina Volmari, Hanna Laakso and  
Timo Kumpulainen

---

### FRANCIE

---

Unité française d'Eurydice  
Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement  
supérieur et de la Recherche  
Direction de l'évaluation, de la prospective et de la  
performance  
Mission aux relations européennes et internationales  
61-65, rue Dutot  
75732 Paris Cedex 15  
Příspěvek oddělení: experti: Maria Camila Porras Rivera  
(economist); Céline HEIN (research analyst, Ministry of  
National Education, Higher Education and Research)

---

### CHORVATSKO

---

Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta  
Donje Svetice 38  
10000 Zagreb  
Příspěvek oddělení: Duje Bonacci

---

**IRSKO**

Eurydice Unit  
Department of Education and Skills  
International Section  
Marlborough Street  
Dublin 1  
Příspěvek oddělení: Kate Shortall (Teacher Education  
Section, Department of Education & Skills)

**ISLAND**

Eurydice Unit  
Education Testing Institute  
Víkurbær 3  
203 Kópavogur  
Příspěvek oddělení: sdílená odpovědnost

**ITÁLIE**

Unità italiana di Eurydice  
Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e  
Ricerca Educativa (INDIRE)  
Agenzia Erasmus+  
Via C. Lombroso 6/15  
50134 Firenze  
Příspěvek oddělení: Simona Baggiani;  
expert: Francesca Broto (*Dirigente tecnico, Ministero  
dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca*)

**KYPR**

Eurydice Unit  
Ministry of Education and Culture  
Kimonos and Thoukydidou  
1434 Nicosia  
Příspěvek oddělení: Christiana Haperi;  
expert: Yiannis Ioannou (Department of Secondary  
General Education, Ministry of Education and Culture)

**LICHTENŠTEJNSKO**

Informationsstelle Eurydice  
Schulamt des Fürstentums Liechtenstein  
Austrasse 79  
Postfach 684  
9490 Vaduz  
Příspěvek oddělení: National Eurydice Information Centre

**LITVA**

Eurydice Unit  
National Agency for School Evaluation  
Didlaukio 82  
08303 Vilnius  
Příspěvek oddělení: Audronė Albina Razmantienė (expert)

**LOTYŠSKO**

Eurydice Unit  
State Education Development Agency  
Vaiņņu street 3  
1050 Riga  
Příspěvek oddělení: sdílená odpovědnost; expert:  
Aleksandrs Vorobjovs – Teacher and *ļespējamā misija* –  
Latvian branch of *Teach for All* – Board Member

**LUCEMBURSKO**

Unité nationale d'Eurydice  
ANEFORÉ ASBL  
58, boulevard Grande-Duchesse Charlotte  
1330 Luxembourg  
Příspěvek oddělení: Kathleen Lapie; Erik Goerens  
(MENJE Luxembourg)

**MAĎARSKO**

Eurydice National Unit  
Hungarian Institute for Educational Research and  
Development  
Szobránc utca 6-8  
1143 Budapest  
Příspěvek oddělení: Csilla Stéger (expert)

**MALTA**

Eurydice Unit  
Research and Development Department  
Ministry for Education and Employment  
Great Siege Rd.  
Floriana VLT 2000  
Příspěvek oddělení: Karen Grixti and Lawrence Azzopardi

**NĚMECKO**

Eurydice-Informationsstelle des Bundes  
EU Bureau of the German Ministry for Education and  
Research, PT-DLR  
Rosa-Luxemburg-Str.2  
10178 Berlin  
Eurydice-Informationsstelle der Länder im Sekretariat der  
Kultusministerkonferenz  
Graurheindorfer Straße 157  
53117 Bonn  
Příspěvek oddělení: Thomas Eckhardt and Brigitte Lohmar

**NIZOZEMSKO**

Eurydice Nederland  
Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap  
Directie Internationaal Beleid  
Etage 4 – Kamer 08.022  
Rijnstraat 50  
2500 BJ Den Haag  
Příspěvek oddělení: sdílená odpovědnost

**NORSKO**

Eurydice Unit  
Ministry of Education and Research  
AIK-avd., Kunnskapsdepartementet  
Kirkegata 18  
P.O. Box 8119 Dep.  
0032 Oslo  
Příspěvek oddělení: sdílená odpovědnost

**POLSKO**

Eurydice Unit  
Foundation for the Development of the Education System  
Mokotowska 43  
00-551 Warsaw  
Příspěvek oddělení: Beata Maluchnik; národní expert:  
Anna Smoczyńska ve spolupráci s the Ministry of National  
Education

**PORTUGALSKO**

Unidade Portuguesa da Rede Eurydice (UPRE)  
Ministério da Educação e Ciência  
Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência  
(DGEEC)  
Av. 24 de Julho, 134  
1399-054 Lisboa  
Příspěvek oddělení: Isabel Almeida; mimo oddělení: Aida  
Castilho

### RAKOUSKO

---

Eurydice-Informationsstelle  
Bundesministerium für Bildung und Frauen  
Abt. Internationale multilaterale Angelegenheiten  
Minoritenplatz 5  
1014 Wien  
Příspěvek oddělení: sdílená odpovědnost

---

### RUMUNSKO

---

Eurydice Unit  
National Agency for Community Programmes in the Field  
of Education and Vocational Training  
Universitatea Politehnică București  
Biblioteca Centrală  
Splaiul Independenței, nr. 313  
Sector 6  
060042 București  
Příspěvek oddělení: Veronica – Gabriela Chirea; ve  
spolupráci s experty: *Eugenia Popescu*, Ministry of  
Education and Scientific Research (expert, Teachers  
Continuing Education Department), *Nicoleta Lițoiu*,  
University Polytechnic of Bucharest (Ph.D. Associate  
Professor, Teacher Training Department and Director,  
Career Counselling and Guidance Centre), *Gheorghe  
Bunescu*, Valahia University of Târgoviște (PhD  
Professor), *Cătălina Ulrich* (PhD Professor), *Oana Moșoiu*  
(Ph.D. Lecturer), *Mihaela Stîngu* (Ph.D. Assistant  
Lecturer), University of Bucharest, Faculty of Psychology  
and Educational Sciences

---

### ŘECKO

---

Eurydice Unit  
Directorate of European and International Affairs  
Ministry of Culture, Education and Religious Affairs  
37 Andrea Papandreou Str. (Office 2172)  
15180 Maroussi (Attiki)  
Příspěvek oddělení: Magda Trantallidi,  
Nicole Apostolopoulou

---

### SLOVENSKO

---

Eurydice Unit  
Slovak Academic Association for International Cooperation  
Křížkova 9  
811 04 Bratislava  
Příspěvek oddělení: sdílená odpovědnost

---

### SLOVINSKO

---

Eurydice Unit  
Ministry of Education, Science and Sport  
Education Development Office  
Masarykova 16  
1000 Ljubljana  
Příspěvek oddělení: Barbara Kresal Sterniša;  
expert: Andreja Schmuck (Ministry of Education, Science  
and Sport)

---

### SPOJENÉ KRÁLOVSTVÍ

---

Eurydice Unit for England, Wales and Northern Ireland  
Centre for Information and Reviews  
National Foundation for Educational Research (NFER)  
The Mere, Upton Park  
Slough, Berkshire, SL1 2DQ  
Příspěvek oddělení: Claire Sargent and Hilary Grayson

---

Eurydice Unit Scotland  
c/o Learning Analysis  
Education Analytical Services  
Scottish Government  
Area 2D South, Mail point 28  
Victoria Quay  
Edinburgh EH6 6QQ  
Příspěvek oddělení: Catriona Rooke, Scottish  
Government; experti: John Gunstone, Ann Hunter,  
Fiona MacDonald and Helen Reid, People and Leadership  
Unit, Scottish Government; Nicholas Morgan, Education  
Scotland

---

### SRBSKO

---

Eurydice Unit Serbia  
Foundation Tempus  
Resavska 29  
11000 Belgrade  
Příspěvek oddělení: sdílená odpovědnost;  
expert: Desanka Radunovic (National Education Council of  
the Republic of Serbia)

---

### ŠPANĚLSKO

---

Eurydice España-REDIE  
Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa  
(CNIIE)  
Ministerio de Educación, Cultura y Deporte  
c/General Oraa 55  
28006 Madrid  
Příspěvek oddělení: Inmaculada Egido Gálvez, Flora Gil  
Traver

---

### ŠVÉDSKO

---

Eurydice Unit  
Universitets- och högskolerådet/The Swedish Council for  
Higher Education  
Universitets- och högskolerådet  
Box 45093  
104 30 Stockholm  
Příspěvek oddělení: sdílená odpovědnost

---

### TURECKO

---

Eurydice Unit  
MEB, Strateji Geliştirme Başkanlığı (SGB)  
Eurydice Türkiye Birimi, Merkez Bina 4. Kat  
B-Blok Bakanlıklar  
06648 Ankara  
Příspěvek oddělení: Osman Yıldırım Uğur, Dilek Güleçyüz

---





## Profese učitele v Evropě: praxe, názory a přístupy

Tato studie analyzuje vztah mezi politikami jednotlivých evropských zemí, které upravují učitelskou profesi, a postoji a názory učitelů v praxi. Studie se zaměřuje na témata jako přípravné i další vzdělávání učitelů, mezinárodní mobilita, ale také demografické údaje, pracovní podmínky učitelů a atraktivita jejich povolání.

Zpráva obsahuje informace o téměř 2 miliónech učitelů nižšího sekundárního vzdělávání zaměstnaných v 28 zemích Evropské unie, na Islandu, v Lichtenštejnsku, v Černé Hoře, v Bývalé jugoslávské republice Makedonii, v Norsku, v Srbsku a v Turecku. Vychází z dat Eurydice a Eurostatu/UOE a kvalitativních i kvantitativních údajů z šetření TALIS 2013. Referenčním rokem pro studii je školní rok 2013/14.

---

Úkolem sítě Eurydice je poznávat a objasňovat organizaci a fungování různých evropských vzdělávacích systémů. Tato síť popisuje národní vzdělávací systémy a zpracovává tematické srovnávací studie i další ukazatele a statistiky. Všechny publikace Eurydice jsou zdarma dostupné na internetových stránkách nebo na vyžádání v tištěné podobě. Cílem Eurydice je prostřednictvím své práce zlepšovat porozumění, spolupráci, důvěru a mobilitu na evropské i mezinárodní úrovni. Síť Eurydice se skládá z národních oddělení sídlících v jednotlivých evropských zemích. Její aktivity koordinuje Výkonná agentura pro vzdělávání, kulturu a audiovizuální oblast. Více informací lze nalézt na adrese <http://ec.europa.eu/eurydice>.

