

Ako sa máte, učiteľky a učitelia v Bratislave?

Situácia a pracovné podmienky učiteliek a učiteľov
v základných školách a základných umeleckých
školách v Bratislave

Centrum vzdelávacích analýz, Bratislava, 2025

Obsah

0	Úvod	1
1	Zhrnutie kľúčových zistení a odporúčaní.....	2
1.1	Kľúčové zistenia a odporúčania pre základné školy.....	2
1.2	Kľúčové zistenia a odporúčania pre základné umelecké školy	3
2	Situácia učiteliek a učiteľov v Bratislave z pohľadu administratívnych údajov	4
2.1	Ciele a metodológia analýzy	4
2.2	Situácia učiteliek a učiteľov v základných školách	7
2.2.1	Kľúčové zistenia	7
2.2.2	Atraktivita učiteľského povolania v základných školách	8
2.2.3	Dostatok pracovných síl v základných školách	13
2.2.4	Náročnosť vzdelávacieho prostredia v základných školách.....	24
2.3	Situácia učiteliek a učiteľov v základných umeleckých školách	39
2.3.1	Kľúčové zistenia	39
2.3.2	Atraktivita učiteľského povolania v základných umeleckých školách	39
2.3.3	Dostatok pracovných síl v základných umeleckých školách	41
2.3.4	Náročnosť vzdelávacieho prostredia v základných umeleckých školách	43
3	Pracovné podmienky učiteliek a učiteľov v Bratislave: dotazníkové zisťovanie a fokusové skupiny	45
3.1	Ciele a metodológia výskumu	45
3.1.1	Dotazníkové zisťovanie	46
3.1.2	Fokusové skupiny.....	48
3.2	Pracovné podmienky učiteliek a učiteľov v základných školách.....	49
3.2.1	Kľúčové zistenia z dotazníkového prieskumu.....	49
3.2.2	Kľúčové zistenia z fokusových skupín	50
3.2.3	Všeobecná pracovná spokojnosť učiteliek a učiteľov v základných školách	52
3.2.4	Stabilita zamestnania učiteliek a učiteľov v základných školách.....	54
3.2.5	Finančné ohodnotenie učiteliek a učiteľov v základných školách	56
3.2.6	Kvalita priestorov a materiálne zabezpečenie základných škôl.....	60
3.2.7	Odborná náročnosť profesie a profesijný rozvoj učiteliek a učiteľov v základných školách	62
3.2.8	Stres a pracovná záťaž učiteliek a učiteľov v základných školách	70
3.2.9	Vzťahy a spolupráca učiteliek a učiteľov v základných školách na pracovisku	79
3.2.10	Spoločenská pozícia učiteliek a učiteľov v základných školách	95
3.3	Pracovné podmienky učiteliek a učiteľov v základných umeleckých školách.....	98
3.3.1	Kľúčové zistenia z dotazníkového prieskumu.....	98
3.3.2	Kľúčové zistenia z fokusových skupín	99

3.3.3	Všeobecná pracovná spokojnosť učiteliek a učiteľov v základných umeleckých školách .	101
3.3.4	Stabilita zamestnania učiteliek a učiteľov v základných umeleckých školách	103
3.3.5	Finančné ohodnotenie učiteliek a učiteľov v základných umeleckých školách	105
3.3.6	Kvalita priestorov a materiálne zabezpečenie základných umeleckých škôl	107
3.3.7	Odborná náročnosť profesie a profesijný rozvoj učiteliek a učiteľov v základných umeleckých školách.....	110
3.3.8	Stres a pracovná záťaž učiteliek a učiteľov v základných umeleckých školách	118
3.3.9	Vzťahy a spolupráca učiteliek a učiteľov v základných umeleckých školách na pracovisku	125
3.3.10	Spoločenská pozícia učiteliek a učiteľov v základných umeleckých školách.....	139
4	Opatrenia na zníženie nedostatku učiteliek a učiteľov a zlepšenie pracovných podmienok vyučujúcich	142
4.1	Finančné stimuly pre učiteľky a učiteľov.....	143
4.1.1	Quality Teacher and Education Act (San Francisco Unified School District, USA).....	144
4.1.2	Stabilizačný príplatok (Anglicko).....	144
4.1.3	North Carolina Bonus Program (Severná Karolína, USA).....	145
4.1.4	Talent Transfer Initiative (USA)	145
4.1.5	Governor's Teaching Fellowship (California, USA)	145
4.1.6	Platová prémie (Nórsko)	146
4.1.7	Florida Critical Teacher Shortage Program (Florida, USA).....	146
4.2	Mentoring a profesijný rozvoj učiteliek a učiteľov	147
4.2.1	3-ročný uvádzací program (Holandsko).....	148
4.2.2	Early Career Framework (Anglicko)	148
4.2.3	Meesterschap (Amsterdam, Holandsko)	149
4.2.4	New York City Retired-Teachers-as-Mentors Program (New York City, USA).....	149
4.2.5	Beginning Teacher and Mentor Program (North Carolina, USA).....	150
4.2.6	Chicago Teacher Advancement Programme – TAP (USA)	150
4.2.7	National STEM Learning Network (Anglicko).....	150
4.3	Podpora duševného zdravia učiteliek a učiteľov	151
4.3.1	Achiever Resilience Curriculum (USA)	152
4.3.2	Relaxačná terapia (USA)	152
4.3.3	Compassionate Mind Training program for Teachers (Portugalsko)	152
4.3.4	Workplace Mindfulness Training (Kanada a USA)	153
4.3.5	Reconnected (Austrália)	153
4.3.6	Cultivating Awareness and Resilience in Education – CARE (USA).....	153
4.3.7	Program založený na modeli schopností emocionálnej inteligencie (Valencia, Španielsko)	154

4.3.8	Joga (Taliansko).....	154
4.3.9	Pozitívna psychológia (Nemecko).....	154
4.4	Vedenie škôl a organizačné klíma	155
4.4.1	Balanced Leadership Professional Development (USA)	155
4.5	Alternatívne cesty k učiteľskej profesii	156
4.5.1	Pathways to Teaching Careers Program (USA)	156
5	Odporúčania	157
5.1	Odporúčania pre zlepšenie situácie učiteliek a učiteľov v základných školách v Bratislave..	157
5.2	Odporúčania pre zlepšenie situácie učiteliek a učiteľov v základných umeleckých školách v Bratislave	158
6	Literatúra	159

0 Úvod

Cieľom tejto analýzy je čo najkomplexnejšie a najhlbšie zmapovať situáciu a pracovné podmienky učiteliek a učiteľov v základných školách a základných umeleckých školách v Bratislave. Existujúce analýzy totiž ukazujú, že práve bratislavský región môže čeliť vyššiemu nedostatku vyučujúcich.

Kľúčovým dôvodom sú zrejme predovšetkým učiteľské platy, ktoré sú v pomere k priemernej mzde v kraji v Bratislavskom kraji najnižšie (Rehúš, Ostertágová, 2022). Ďalšie analýzy ukazujú, že v Bratislavskom kraji najviac hrozí nedostatok pedagógov a pedagogičiek z dôvodu starnutia učiteľského zboru (Balberčáková, Janotíková, 2023).

Analýza, ktorá by sa špecificky a do hĺbky zameriavala na situáciu a pracovné podmienky učiteliek a učiteľov v Bratislave, však nie je dostupná. Predkladaná správa sa preto usiluje čo najdetailnejšie preskúmať stav učiteľského zboru v meste Bratislava, resp. v Bratislavskom kraji.

Analýza vychádza z administratívnych údajov ako aj z kvantitatívneho a kvalitatívneho zisťovania. Umožňuje teda zmapovať značnú časť faktorov, ktoré môžu ovplyvňovať situáciu a pracovné podmienky učiteliek a učiteľov. Okrem toho ponúka prehľad opatrení na riešenie nedostatku učiteliek a učiteľov a zlepšenie pracovných podmienok vyučujúcich.

Na základe týchto zistení formulujeme odporúčania, ktoré by mohli zmierniť nedostatok vyučujúcich v Bratislave a zlepšiť ich pracovné podmienky. Veríme, že naše zistenia a návrhy dokážu prispieť k tomu, aby sa podarilo zaviesť účinné opatrenia, ktoré by zlepšili situáciu bratislavských učiteliek a učiteľov.

Dostatok kvalitných a spokojných vyučujúcich je totiž nevyhnutnou podmienkou, aby všetky deti a mladí ľudia dostali kvalitné vzdelanie.

Analýzu a výskum stavu a pracovných podmienok učiteľov a učiteliek v základných školách a základných umeleckých školách v Bratislave realizovalo Centrum vzdelávacích analýz v spolupráci s Hlavným mestom Bratislava.

Okrem autorského kolektívu sa na tvorbe publikácie podieľala Estera Köverová.

1 Zhrnutie kľúčových zistení a odporúčaní

1.1 Kľúčové zistenia a odporúčania pre základné školy

- V porovnaní s priemernou mzdou v kraji dosahovali pedagogické platy v Bratislavskom kraji najnižšiu úroveň spomedzi všetkých krajov. Výrazná väčšina vyučujúcich v Bratislave nie je spokojná so svojim platovým ohodnotením (94,6 %) a plat im neumožňuje pokryť všetky životné náklady (89,1 %). Zároveň necelá tretina (29,5 %) zúčastnených učiteliek a učiteľov má aj inú platenú prácu. V Bratislave bola najvyššia fluktuácia učiteliek a učiteľov a aj najviac zverejnených pracovných ponúk na učiteľské miesta. Preto odporúčame zaviesť finančnú schému na prilákanie a udržanie učiteliek a učiteľov v školách, Zároveň navrhujeme preskúmať možnosti poskytovania bývania pre učiteľky a učiteľov a poskytnúť učiteľkám a učiteľom benefity, ktoré sú v možnostiach Hlavného mesta Bratislava (napríklad odpustenie poplatkov alebo zľavy v oblasti dopravy, rekreácie a podobne).
- Značná väčšina (89,5 %) vyučujúcich pri svojej práci zažíva stres a necelé dve tretiny (62,4 %) pociťujú negatívny vplyv zamestnania na duševné zdravie. Vyučujúci svoju profesiu vnímali ako psychicky a emocionálne náročnú. Viac ako polovica (59,3 %) vyučujúcich sa sťažovala na hlučnosť prostredia. Preto odporúčame zaviesť programy na podporu duševného zdravia učiteliek a učiteľov a podporiť zriadenie tichých alebo relaxačných miest v školách pre učiteľky a učiteľov.
- Väčšinu (58,5 %) učiteliek a učiteľov stresuje suplovanie kolegýň a kolegov. Vyučujúcich zaťažovala administratíva, suplovanie, dozory a príprava na vyučovanie. Preto odporúčame identifikovať a zaviesť modely zabezpečovania suplovania a dozorov, ktoré odbremenia učiteľky a učiteľov.
- Necelá pätina (17,4 %) vyučujúcich nikdy alebo takmer nikdy nespolupracovala s podporným tímom. Zároveň pre vyučujúcich bolo náročné reagovať na rozličné potreby žiakov. Preto odporúčame preskúmať možnosti na finančnú podporu posilnenia školských podporných tímov alebo preskúmať možnosti na zdieľanie podporného personálu viacerými školami.
- Najčastejšími prekážkami ďalšieho vzdelávania sú vysoké poplatky za vzdelávanie (31,4 %) a pracovný rozvrh (29,5 %). Preplatené náklady na vzdelávanie mala viac ako pätina (22,1 %) vyučujúcich. Niektorí vyučujúci si museli vzdelávanie hrať sami a absolvovať ho vo voľnom čase. Preto odporúčame finančne podporiť profesijný rozvoj (vrátane mentoringu) učiteliek a učiteľov a/alebo organizovať profesijný rozvoj v súlade s potrebami učiteliek a učiteľov (napríklad rozvíjanie zručností triedneho učiteľa či práca so žiactvom s rozmanitými potrebami). Zároveň navrhujeme preskúmať kvalitu mentoringu a uvádzania začínajúcich učiteliek a učiteľov a v prípade potreby upraviť a posilniť uvádzanie začínajúcich učiteliek a učiteľov.
- Podľa necelých tretiny (29,5 %) vyučujúcich vedenie škôl nerobí rozumné a zdôvodnené rozhodnutia. Zároveň učiteľky a učители negatívne hodnotili direktívny prístup vedenia školy. Preto odporúčame zaviesť programy na rozvíjanie a posilňovanie zručností vedenia škôl.
- Podľa približne pätiny (21,3 %) zúčastnených sa učители nemôžu spoľahnúť jeden na druhého. Preto odporúčame podporiť organizáciu teambuildingových aktivít pre zamestnankyne a zamestnancov škôl, napríklad na tento účel poskytnúť financie alebo priestory a zariadenia vo vlastníctve Hlavného mesta Bratislava.

1.2 Kľúčové zistenia a odporúčania pre základné umelecké školy

- V porovnaní s priemernou mzdou v kraji dosahovali pedagogické platy v Bratislavskom kraji najnižšiu úroveň spomedzi všetkých krajov. Výrazná väčšina vyučujúcich v Bratislave nie je spokojná so svojim platovým ohodnotením (95 %) a plat im neumožňuje pokryť všetky životné náklady (88,3 %). Takmer polovica (46,7 %) zúčastnených vyučujúcich má aj inú platenú prácu. Súčasne vyučujúci vykonávali činnosti, ktoré neboli zohľadnené v ich ohodnotení. Preto odporúčame zaviesť systém finančného odmeňovania učiteliek a učiteľov, ktorý bude zohľadňovať všetky vykonávané činnosti. Zároveň navrhujeme poskytnúť učiteľkám a učiteľom benefity, ktoré sú v možnostiach Hlavného mesta Bratislava (napríklad odpustenie poplatkov alebo zľavy v oblasti dopravy, rekreácie a podobne).
- Vyučujúci sa sťažovali na nevyhovujúce priestory, najmä v elokovaných pracoviskách. Zároveň učiteľkám a učiteľom chýbali pomôcky a materiálne vybavenie. Niektorí vyučujúci si vybavenie kupovali za svoje financie. Preto odporúčame vyhodnotiť stav budov škôl (vrátane elokovaných pracovísk) a zabezpečiť vhodné priestory na vzdelávanie. Súčasne navrhujeme zvýšiť finančnú podporu a zaviesť transparentný systém zabezpečenia materiálneho vybavenia škôl.
- Necelé dve tretiny (63,3 %) vyučujúcich pri svojej práci zažívajú stres. Vyučujúci svoju profesiu vnímali ako psychicky náročnú. Preto odporúčame zaviesť programy na podporu duševného zdravia učiteliek a učiteľov.
- Viac ako štvrtinu (28,3 %) vyučujúcich stresuje priveľa školských aktivít nad rámec výučby. Zároveň sa podľa niektorých vyučujúcich zvyšoval počet žiakov v skupinách na úkor počtu vyučovacích hodín. Preto odporúčame optimalizovať počet školských aktivít nad rámec výučby a zabezpečiť primeranú veľkosť skupín žiakov a primeraný počet vyučovacích hodín.
- Väčšina (93,3 %) učiteliek a učiteľov nespolupracuje so školským podporným tímom. Zároveň vyučujúci neboli pripravení na výučbu detí so špeciálnymi potrebami. Preto odporúčame zabezpečiť podporu učiteliek a učiteľov zo strany podporného personálu, napríklad sa môžu vytvoriť školské podporné tímy v jednotlivých školách alebo pre viac škôl.
- Najčastejšími prekážkami ďalšieho vzdelávania sú pracovný rozvrh (30 %) a chýbajúca ponuka vzdelávania (21,7 %). Viac ako polovica (58,3 %) vyučujúcich nedostala žiadnu podporu na ďalšie vzdelávanie. Niektorí vyučujúci si museli vzdelávanie hrať sami. Preto odporúčame finančne podporiť profesijný rozvoj (vrátane mentoringu) učiteliek a učiteľov a/alebo organizovať profesijný rozvoj v súlade s potrebami učiteliek a učiteľov.
- Podľa pätiny (20 %) vyučujúcich vedenie škôl nekomunikuje jasne a nevytvára atmosféru dôveru. Niektoré učiteľky a učitelia negatívne hodnotili prístup vedenia školy. Preto odporúčame zaviesť programy na rozvíjanie a posilňovanie zručností vedenia škôl.
- Podľa pätiny (20 %) zúčastnených sa učitelia nemôžu spoľahnúť jeden na druhého. Niektorí vyučujúci sa medzi sebou nepoznali. Preto odporúčame podporiť organizáciu teambuildingových aktivít pre zamestnankyne a zamestnancov škôl, napríklad na tento účel poskytnúť financie alebo priestory a zariadenia vo vlastníctve Hlavného mesta Bratislava.

2 Situácia učiteliek a učiteľov v Bratislave z pohľadu administratívnych údajov

2.1 Ciele a metodológia analýzy

Cieľom tejto časti výskumu je na základe analýzy dostupných administratívnych údajov vyhodnotiť situáciu a stav učiteľského zboru v Bratislave a Bratislavskom kraji. V rámci analýzy vychádzame z údajov Ministerstva školstva, výskumu, vývoja a mládeže SR, Centra vedecko-technických informácií SR, Inštitútu vzdelávacej politiky, Štatistického úradu SR a Edujobs.sk.

Na základe týchto údajov analyzujeme samostatne situáciu v základných školách a základných umeleckých školách. Ak to údaje umožňujú, v rámci základných škôl analyzujeme vo vybraných oblastiach samostatne situáciu na 1. a 2. stupni. Pre základné školy je zároveň dostupné väčšie množstvo údajov (napríklad o zložení žiactva) a tieto údaje preto analyzujeme len pre základné školy.

Ak to údaje umožňujú, zameriavame sa aj na zhodnotenie a porovnanie situácie v štátnych, súkromných a cirkevných školách. Ako ukázali predchádzajúce analýzy, v Bratislave je relatívne vysoký počet súkromne zriaďovaných škôl (Mazúr et al., 2022).

Analýza údajov má prispieť k lepšiemu zhodnoteniu situácie učiteliek a učiteľov v Bratislave a v Bratislavskom kraji v troch oblastiach:

1. Atraktivita učiteľského povolania. To, nakoľko je učiteľské povolanie atraktívne, výrazne ovplyvňuje dostatok pracovných síl, ako aj kvalitu potenciálnych uchádzačov a uchádzačiek o pracovné miesta v školách. Z dostupných administratívnych údajov môžu o atraktivite učiteľského povolania v Bratislave vypovedať tri ukazovatele:

Výška učiteľských plátov. Hoci nejde o jediný faktor, ktorý motivuje mladých ľudí k tomu, aby nastúpili na učiteľskú pozíciu alebo aby zotrvali v učiteľskej profesii, rozhodne ide o dôležitý predpoklad atraktivity učiteľského povolania. Reprezentatívny prieskum spred niekoľkých rokov ukázal, že najčastejším dôvodom, pre ktorý sa študenti a študentky učiteľstva rozhodli nestať učiteľkou alebo učiteľom, bol práve nízky plat (Perignáthová, 2019).

Otázka učiteľských plátov je špecificky významná v Bratislave a v Bratislavskom kraji, keďže ide o kraj s najvyššími životnými nákladmi na Slovensku, ale aj najvyššou priemernou mzdou. Predchádzajúce analýzy ukázali, že učiteľské platy v Bratislavskom kraji v roku 2021 dosahovali 103 % regionálnej mzdy, čo bolo najmenej spomedzi všetkých krajov. Celoslovensky dosahoval priemerný učiteľský plat 125,7 % priemernej mzdy v národnom hospodárstve (Rehúš, Ostertágová, 2022). Platy v Bratislave a Bratislavskom kraji tak boli najmenej konkurencieschopné.

V analýze podrobnejšie sledujeme úroveň učiteľských plátov v meste Bratislava aj v Bratislavskom kraji.

Podiel mladých ľudí v učiteľskej profesii. Veková štruktúra učiteľského zboru je dôležitým indikátorom celkového stavu pracovných síl v školstve (Balberčáková, Miklošovič, 2023; Balberčáková, Janotíková, 2023). O atraktivite učiteľského povolania môže vypovedať, koľko mladých ľudí pôsobí v učiteľskej profesii. V rámci analýzy sme sledovali podiel učiteliek a učiteľov vo veku 18 až 29 rokov v rámci učiteľského zboru v Bratislave a Bratislavskom kraji a porovnali ho so situáciou v iných regiónoch.

Podiel mužov v učiteľskej profesii. V odvetví vzdelávania dlhodobo pracujú prevažne ženy, čo súvisí s rodovými stereotypmi (vo všeobecnosti sa povolania v oblasti starostlivosti stereotypne považujú za povolania vhodné pre ženy), ale aj finančným ohodnotením. Muži sú obvyčajne vo vyššej miere zamestnaní v povolaniach s vyšším finančným ohodnotením, zatiaľ čo ženy prevažujú v slaboplatených povolaniach (Cviková, Filadelfiová, 2006). Podiel mužov v učiteľskej profesii tak môže tiež indikovať, nakoľko je učiteľské povolanie v Bratislave a Bratislavskom kraji atraktívne v porovnaní so zvyškom Slovenska.

2. Dostatok pracovných síl v školách. Druhou oblasťou, na ktorú sme sa sústredili, bol dostatok pracovných síl v školách. Aktuálne na Slovensku evidujeme všeobecný nedostatok učiteľov a učiteľiek. Situácia sa má podľa dostupných prognóz zhoršovať. Do roku 2025 má v systéme každý rok chýbať 1 600 vyučujúcich a medzi rokmi 2026 až 2030 až 2 100 vyučujúcich (Balberčáková, Miklošovič, 2023). Nedostatok pracovných síl v školstve môže vážne ohroziť kvalitu výchovy a vzdelávania.

Administratívne údaje umožňujú vyhodnotiť dostatok pracovných síl v učiteľskom zbore v Bratislave a v Bratislavskom kraji prostredníctvom piatich ukazovateľov:

Odchod (fluktuácia) pedagogických a odborných zamestnancov. Miera odchodu pedagogických a odborných zamestnancov môže vplývať na dostatok personálu v školách. Vysoký počet zamestnankýň a zamestnancov, ktorí odišli zo škôl, môže mať za následok nedostatok pracovných síl v školách. Podľa predchádzajúcich analýz najviac učiteľiek a učiteľov na Slovensku odchádza zo škôl v Bratislave, Trnave a v Trenčianskom kraji (Balberčáková, Erdélyiová Gancárová, 2022). Analyzujeme údaje o odchode pedagogických a odborných zamestnancov na úrovni jednotlivých okresov a v rámci Bratislavy aj na úrovni jednotlivých mestských častí.

Pracovné ponuky na učiteľské pozície. Počet ponúk na učiteľské pozície môže indikovať, aký veľký dopyt majú školy po nových učiteľoch a učiteľkách. Údaje umožňujú porovnať počty zverejnených pracovných ponúk v Bratislave a Bratislavskom kraji s ostatnými kraji na Slovensku.

Odbornosť výučby. O tom, do akej miery chýbajú kvalifikované učiteľky a učitelia, čiastočne vypovedajú údaje o odbornosti výučby. Nedávna analýza ukázala, že v Bratislavskom kraji je síce pomerne vysoká odbornosť vyučovania, avšak po zohľadnení rôznych charakteristík tento kraj vykazuje najnižšiu predikovanú odbornosť vyučovania – spolu s Nitrianskym a Trnavským krajom (Janotíková, Balberčáková, 2024). V rámci analýzy sme sa pozreli na celkovú mieru neodborne odučených vyučovacích hodín, ako aj na mieru neodborne odučených hodín v rámci jednotlivých predmetov.

Starnutie učiteľského zboru. Na nedostatok pracovných síl upozorňuje aj veková štruktúra učiteľského zboru. Najmä starnutie učiteľského zboru v kombinácii s nízkym záujmom mladých ľudí o vstup do profesie predstavuje riziko nedostatku učiteľov a učiteľiek. Starnutie učiteľského zboru sa pritom podľa dostupných analýz týka predovšetkým Bratislavského kraja (Balberčáková, Janotíková, 2023). V rámci analýzy sme sledovali podiel učiteľiek a učiteľov vo veku nad 60 rokov v rámci učiteľského zboru v Bratislave a Bratislavskom kraji a porovnali ho so situáciou v iných regiónoch.

Prognóza vývoju počtu učiteľov a učiteľiek. Počet učiteľov a učiteľiek ovplyvňuje aj to, akým tempom narastá alebo naopak klesá populácia detí v rôznych vekových kategóriách. Pre dlhodobé zhodnotenie dostatku alebo nedostatku pracovných síl je potrebné poznať aj prognózu potreby učiteľských miest. V analýze prezentujeme výsledky už existujúceho mikrosimulačného modelu Inštitútu vzdelávacej politiky (Balberčáková, Miklošovič, 2023).

3. Náročnosť vzdelávacieho prostredia. Ďalší faktor, ktorý môže podľa existujúcich výskumov ovplyvňovať záujem o učiteľskú profesiu (nielen vstup do profesie, ale aj zotrvanie na učiteľskom mieste), je zloženie žiactva (Johnson, Kraft, Papay, 2013). Najmä podiel detí s rozmanitými vzdelávacími potrebami môže zvyšovať nároky na výkon učiteľskej profesie. V rámci analýzy sme náročnosť vzdelávacieho prostredia sledovali prostredníctvom dvoch ukazovateľov:

Zloženie žiactva. Celkový počet detí v triedach, ako aj počet detí so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími či inými vzdelávacími potrebami, zvyšuje náročnosť výkonu učiteľskej profesie. S cieľom opísať situáciu v bratislavských základných školách sme sa podrobne pozreli na päť premenných: 1. priemerný počet detí v triedach, 2. podiel detí so zdravotným znevýhodnením a/alebo nadaním, 3. podiel detí zo sociálne znevýhodneného prostredia, 4. podiel detí opakujúcich ročník a 5. podiel detí z cudziny. Okrem priemerných hodnôt sme podrobnejšie sledovali aj distribúciu žiakov a žiačok s rozmanitými potrebami v rámci škôl.

Personálne zabezpečenie. Pre učiteľky a učiteľov – najmä pokiaľ vyučujú v náročných vzdelávacích podmienkach – môže byť dôležitá podpora zo strany ďalších profesií, napríklad školských psychologičiek, špeciálnych pedagógov či pedagogických asistentiek. V rámci analýzy sme sa pozreli bližšie na to, aký počet žiakov a žiačok pripadá na jednotlivé pozície v Bratislave a v ostatných regiónoch Slovenska.

2.2 Situácia učiteliek a učiteľov v základných školách

2.2.1 Kľúčové zistenia

2.2.1.1 Atraktivita učiteľského povolania v základných školách

- Nominálna výška priemerných pedagogických plátov v základných školách v Bratislavskom kraji aj Bratislave bola v porovnaní s ostatnými regiónmi jedna z najvyšších.
- **Priemerné platy v Bratislave však boli vyššie len vďaka vyšším platom v súkromných základných školách.** V súkromných školách zarábali učiteľky a učitelia v Bratislave o takmer pätinu (18,8 %) viac než bol priemerný plat v súkromných školách v rámci Slovenska. V štátnych základných školách v Bratislave boli platy približne na úrovni slovenského priemeru pre štátne školy a v prípade cirkevných škôl boli platy v Bratislave dokonca o čosi nižšie, než bol priemer všetkých cirkevných škôl na Slovensku.
- **Výška plátov najmä v cirkevných a štátnych základných školách zrejme nebola dostatočná a učiteľské povolanie v Bratislavskom kraji bolo v porovnaní s ostatnými regiónmi najmenej konkurencieschopné.** V Bratislavskom kraji dosahovali učiteľské platy približne úroveň priemernej mzdy v kraji (99,8 %). V ostatných krajoch to bolo výrazne viac.
- **Na druhej strane základné školy v Bratislavskom kraji boli najviac atraktívne pre mladé učiteľky a učiteľov.** V porovnaní s inými regiónmi bola v učiteľskom zbore v Bratislavskom kraji aj v Bratislave vo vyššej miere zastúpená najmladšia veková kategória vyučujúcich (18 – 29 rokov).
- **Aj v tomto prípade sa môže ukazovať vyššia atraktivita súkromných škôl.** V meste Bratislava mali najmladšie učiteľky a učitelia najvyššie zastúpenie práve v súkromných základných školách, kde tvorili takmer štvrtinu (23,5 %) vyučujúcich. V štátnych a cirkevných základných školách to bolo výrazne menej.
- **Atraktivita učiteľskej profesie pre mužov bola v Bratislavskom kraji zhruba rovnaká ako v priemere Slovenska.** Zastúpenie žien a mužov na učiteľských pozíciách v Bratislavskom kraji bolo porovnateľné s celoslovenským priemerom.
- **Opäť sa však zrejme potvrdila vyššia atraktivita súkromných škôl, v ktorých v Bratislave pôsobil vyšší podiel mužov než v súkromných školách v priemere Slovenska.**

2.2.1.2 Dostatok pracovných síl v základných školách

- **Najvyššia miera fluktuácie pedagogických a odborných zamestnancov v základných školách bola v bratislavských okresoch.** V období od septembra 2022 do septembra 2023 najviac pedagogických a odborných zamestnancov odišlo z profesie alebo zmenilo pôsobisko v okresoch Bratislava V (22 %), Bratislava I (19,7 %) a Bratislava III (18 %). Z hľadiska mestských častí bola najvyššia fluktuácia v Petržalke (25,1 %), Starom Meste (23,5 %) a vo Vajnoroch (22 %).
- **V Bratislavskom kraji môže byť najvyšší nedostatok učiteliek a učiteľov v základných školách spomedzi všetkých regiónov.** Môže to naznačovať počet zverejnených pracovných ponúk na učiteľské pozície v základných školách. V Bratislavskom kraji pripadlo na 1 000 učiteľských miest výraz najviac zverejnených pracovných pozícií v rámci Slovenska.
- **Na možný nedostatok učiteliek a učiteľov 1. stupňa základných škôl v Bratislavskom kraji môže poukazovať vyššia neodbornosť výučby.** Neodbornosť výučby na 1. stupni základných

škôl bola v Bratislavskom kraji vyššia než v priemere Slovenska. Na 2. stupni základných škôl však bolo v Bratislavskom kraji neodborne odučených menej vyučovacích hodín než v priemere Slovenska.

- **Ohrozenie môže predstavovať aj skutočnosť, že v porovnaní s ostatnými regiónmi boli v Bratislavskom kraji výraznejšie zastúpení učítelia a učiteľky z najstaršej vekovej kategórie (viac ako 60 rokov).**
- **Ohrozené sú predovšetkým štátne základné školy, kde pôsobil najvyšší podiel najstarších vyučujúcich (14 %).**
- **Rizikom z hľadiska dostatku pracovných síl je aj to, že počet učiteliek a učiteľov v základných školách bude pravdepodobne v najbližších rokoch narastať.**

2.2.1.3 Náročnosť vzdelávacieho prostredia v základných školách

- **Vzdelávacie prostredie v základných školách v Bratislavskom kraji bolo v niektorých aspektoch náročnejšie než v iných regiónoch.** V Bratislavskom kraji na jednu triedu pripadal priemerne vyšší počet žiakov a žiačok. Zároveň školy v tomto kraji výrazne častejšie navštevovali deti z cudziny.
- **Z hľadiska personálneho zabezpečenia pripadalo v porovnaní so Slovenskom v Bratislavskom kraji viac žiakov na jedného učiteľa aj na jedného pedagogického asistenta.**
- Na druhej strane však v niektorých ohľadoch bolo vzdelávacie prostredie v Bratislavskom kraji menej náročné v porovnaní s ostatnými regiónmi. **V školách v Bratislavskom kraji bolo o čosi menej detí so zdravotným znevýhodnením a výrazne menej žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia a opakovalo ročník.**
- **V Bratislavskom kraji výrazne menej žiakov pripadalo na jedného školského psychológa.** Podiel žiakov pripadajúcich na jedného špeciálneho pedagóga bol porovnateľný s hodnotami pre celé Slovensko.

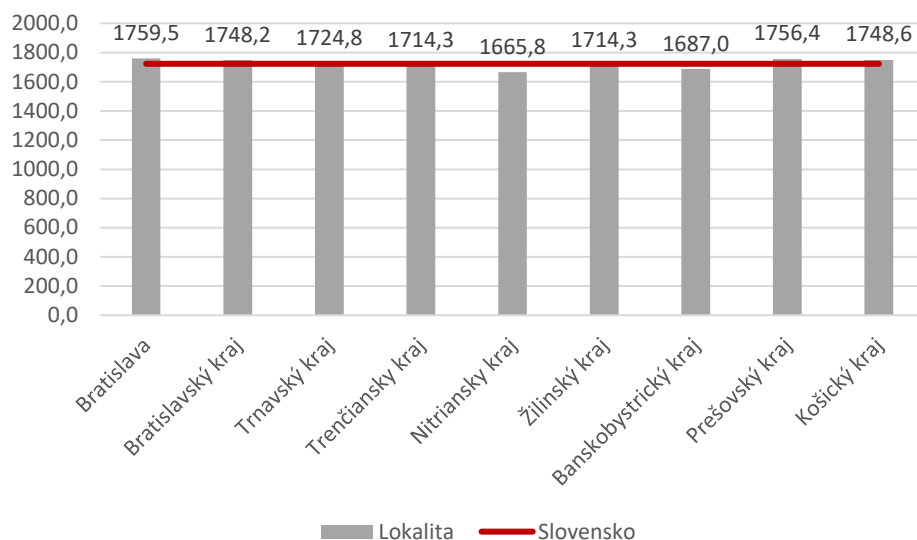
2.2.2 Atraktivita učiteľského povolania v základných školách

2.2.2.1 Platy pedagogických zamestnankýň a zamestnancov v základných školách

Priemerná výška plátov pedagogických zamestnancov v základných školách bola v Bratislavskom kraji v porovnaní s ostatnými regiónmi jedna z najvyšších. V roku 2023 pedagogické zamestnankyne a zamestnanci v základných školách v Bratislavskom kraji zarábali priemerne 1 748,2 eur v hrubom mesačne, čo bolo o 1,5 % viac než priemerný učiteľský plat na Slovensku (1 722,9 eur). Priemerné platy v základných školách v Bratislavskom kraji boli zároveň približne rovnaké ako v Košickom a Prešovskom kraji.

V meste Bratislava zarábali pedagogičky a pedagógovia v základných školách priemerne 1 759,5 eur mesačne, teda o čosi viac než v priemere Bratislavského kraja. Bolo to o 2,1 % viac než v priemere Slovenska.

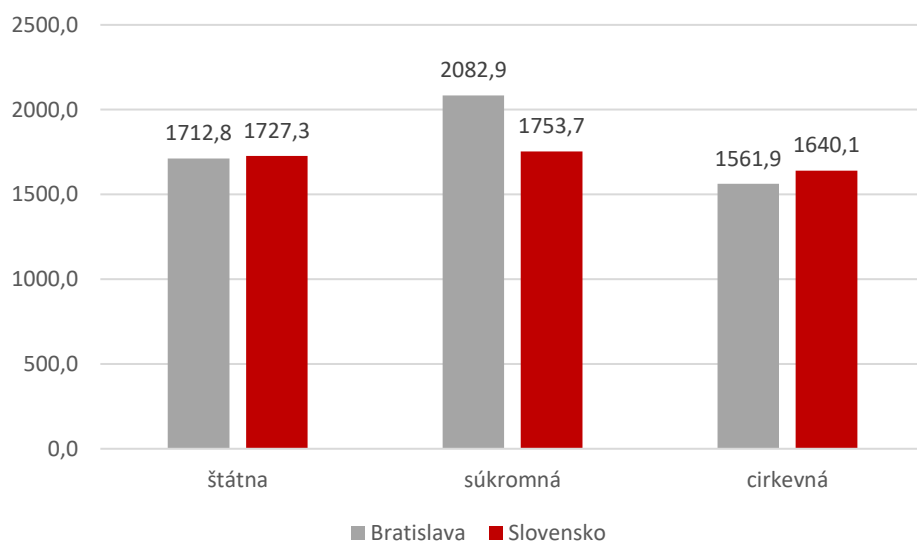
Graf 1: Priemerný plat pedagogických zamestnancov v základných školách v Bratislave a jednotlivých krajoch (2023, v eurách)



Zdroj: CVA na základe údajov MŠVVM SR

Priemerné platy v Bratislave boli vyššie len vďaka vyšším platom v súkromných základných školách. Porovnanie platov podľa zriaďovateľa ukazuje, že v štátnych základných školách v Bratislave boli platy približne na úrovni slovenského priemeru pre štátne školy. V prípade cirkevných škôl boli platy v Bratislave dokonca o 4,8 % nižšie, než bol priemer všetkých cirkevných škôl na Slovensku. Naproti tomu, v súkromných školách zarábali učiteľky a učelia v Bratislave o takmer pätinu (18,8 %) viac než bol priemerný plat v súkromných školách v rámci Slovenska.

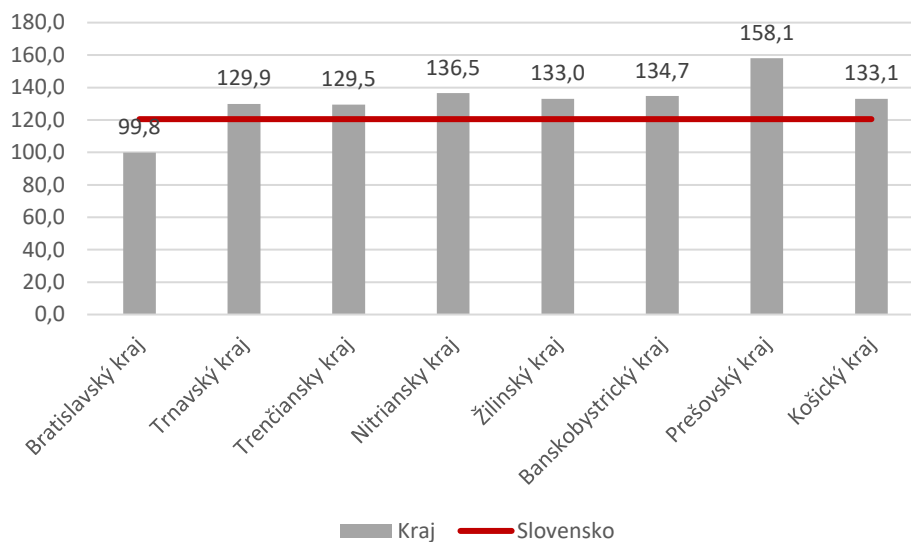
Graf 2: Priemerný plat pedagogických zamestnancov v ZŠ v Bratislave a na Slovensku podľa zriaďovateľa (2023, v eurách)



Zdroj: CVA na základe údajov MŠVVM SR

V porovnaní s priemernou mzdou v kraji dosahovali pedagogické platy v Bratislavskom kraji najnižšiu úroveň. Pedagogičky a pedagógovia v základných školách v Bratislavskom kraji v roku 2023 zarábali 99,8 % priemernej mzdy v kraji. S výrazným odstupom nasledoval Trenčiansky kraj, kde dosahovali pedagogické platy 129,5 % priemernej mzdy v kraji.

Graf 3: Podiel priemerného platu pedagogických zamestnancov v základných školách a priemernej mzdy v danom kraji (2023, v percentách)



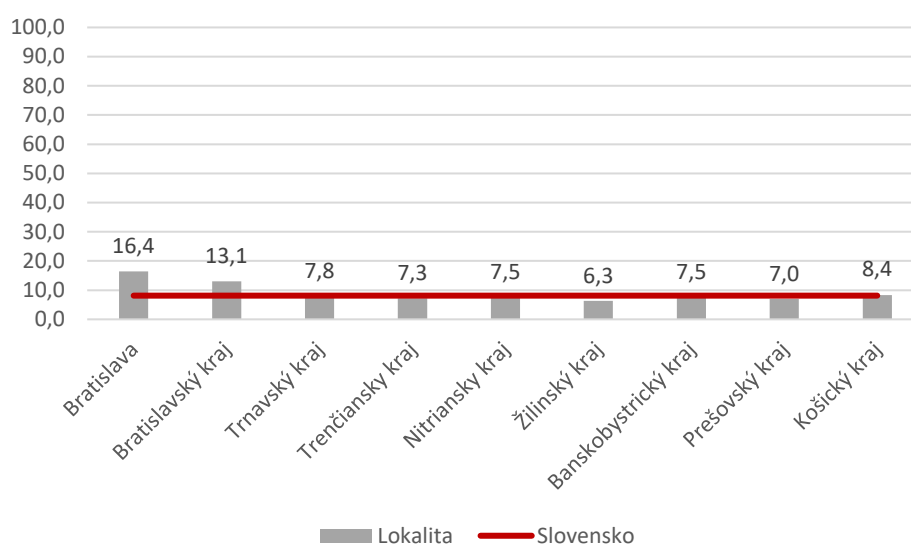
Zdroj: CVA na základe údajov MŠVVM SR a ŠÚ SR

2.2.2.2 Podiel mladých ľudí v učiteľskej profesii

V porovnaní s inými regiónmi bola v učiteľskom zbere v Bratislavskom kraji aj v Bratislave vo vyššej miere zastúpená najmladšia veková kategória. V základných školách v Bratislavskom kraji pôsobilo v roku 2023 celkovo 13,1 % učiteliek a učiteľov vo veku 18 až 29 rokov. V rámci celého Slovenska tvorila táto veková kategória len 8,1 %.

Ešte vyššie zastúpenie mali najmladší učitelia a učiteľky v meste Bratislava, kde tvorili až 16,4 % učiteľského zboru.

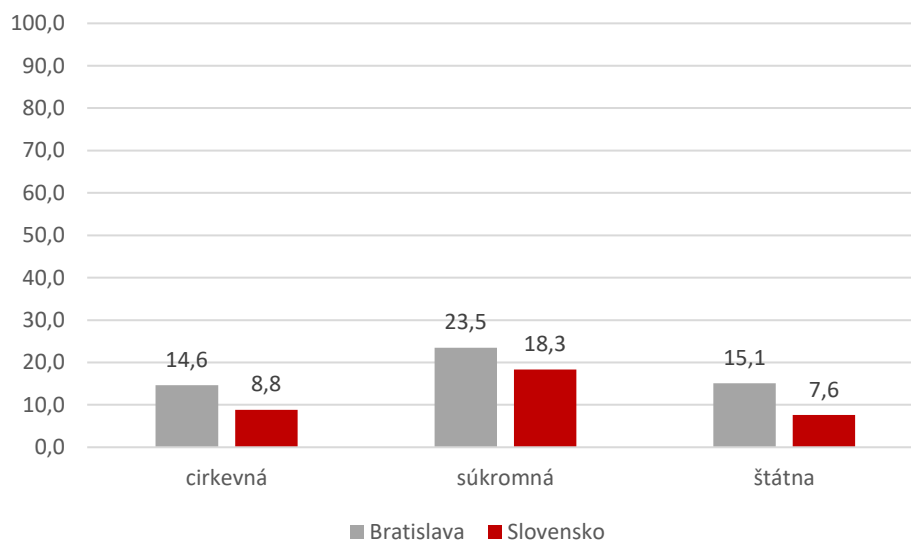
Graf 4: Podiel učiteľov vo veku 18 – 29 rokov v základných školách v Bratislave a jednotlivých krajoch (2023, v percentách)



Zdroj: CVA na základe údajov MŠVVM SR

V meste Bratislava mali najvyššie zastúpenie najmladšie učiteľky a učitelia v súkromných základných školách, kde tvorili takmer štvrtinu (23,5 %) vyučujúcich. V štátnych základných školách tvorili 15,1 % a v cirkevných základných školách 14,6 % učiteľského zboru. Bez ohľadu na zriaďovateľa pôsobil v bratislavských základných školách vyšší podiel najmladších učiteliek a učiteľov než v priemere Slovenska.

Graf 5: Podiel učiteľov vo veku 18 – 29 rokov v základných školách v Bratislave podľa zriaďovateľa (2023, v percentách)

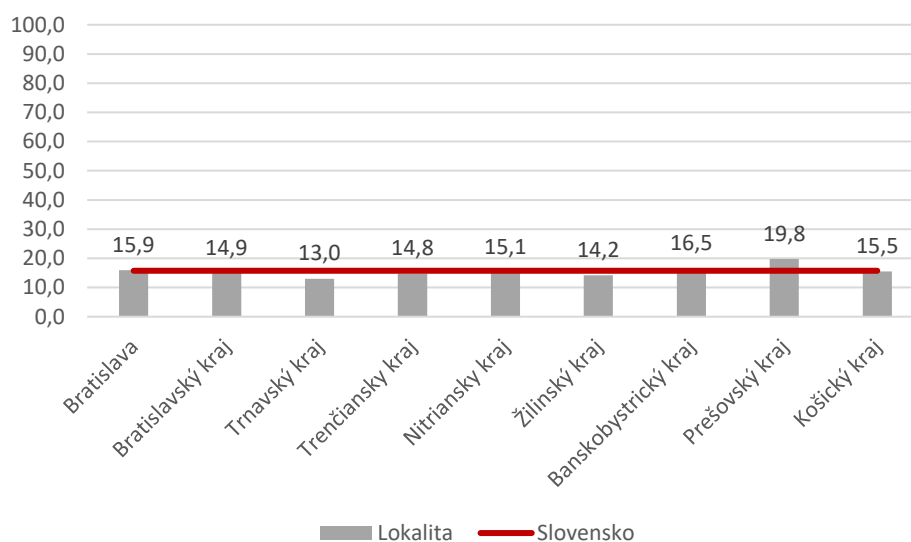


Zdroj: CVA na základe údajov MŠVVM SR

2.2.2.3 Podiel mužov v učiteľskej profesii

V základných školách v Bratislavskom kraji nepôsobilo na učiteľských pozíciách výrazne menej mužov než v iných regiónoch. V roku 2023 pôsobilo v základných školách v Bratislavskom kraji 14,9 % učiteľov a v meste Bratislava 15,9 %. V priemere Slovenska to bolo 15,7 %.

Graf 6: Podiel mužov v základných školách v Bratislave a jednotlivých krajoch (2023, v percentách)

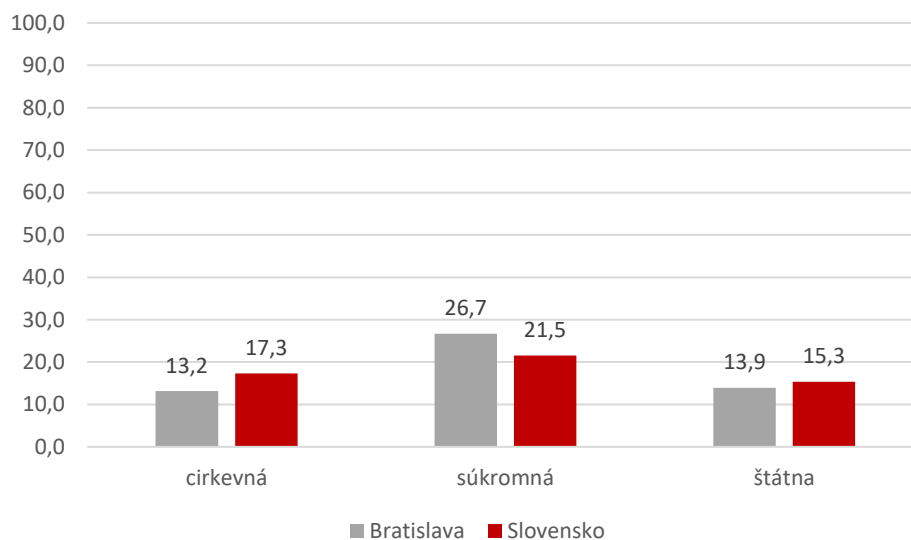


Zdroj: CVA na základe údajov MŠVVM SR

V Bratislave pritom najmenej mužov pôsobilo v cirkevných základných školách (13,2 %) a v štátnych základných školách (13,9 %). Naopak, najviac to bolo v súkromných základných školách (26,7 %).

Zároveň v štátnych a cirkevných základných školách pôsobil v Bratislave o čosi nižší podiel mužov než v priemere Slovenska, zatiaľ čo v súkromných základných školách pracoval v Bratislave vyšší podiel mužov než v priemere Slovenska.

Graf 7: Podiel mužov v základných školách v Bratislave a na Slovensku podľa zriaďovateľa (2023, v percentách)



Zdroj: CVA na základe údajov MŠVVM SR

2.2.3 Dostatok pracovných síl v základných školách

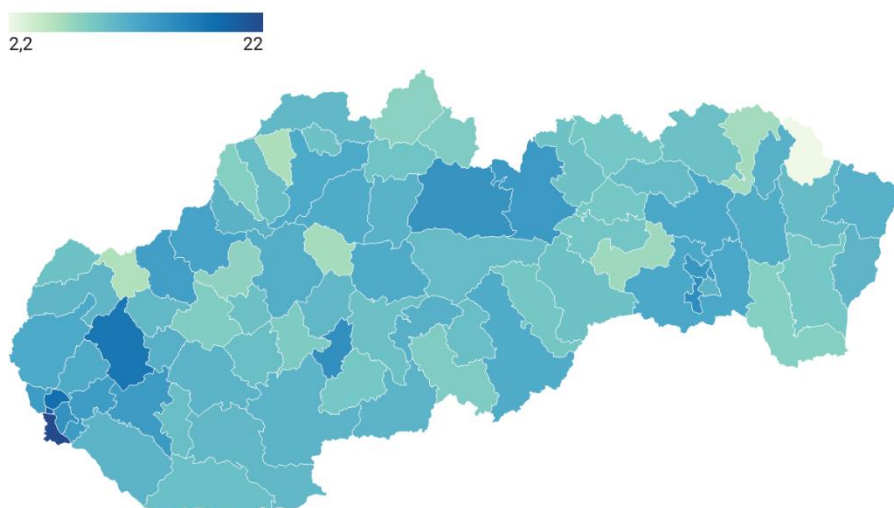
2.2.3.1 Odchod (fluktuácia) pedagogických a odborných zamestnancov v základných školách

Najvyššia miera fluktuácie pedagogických a odborných zamestnancov v základných školách bola v bratislavských okresoch. V období od septembra 2022 do septembra 2023 najviac pedagogických a odborných zamestnancov odišlo z profesie alebo zmenilo pôsobisko v Bratislave V (22 %), Bratislave I (19,7 %), Bratislave III (18 %) a v Trnave (17,3 %).

Naopak najnižšia fluktuácia bola v okresoch Medzilaborce (2,2 %), Myjava (5,8 %), Bytča (6 %), Turčianske Teplice (6,4 %), Svidník (6,5 %) a Gelnica (6,8 %).

Celková fluktuácia pedagogických a odborných zamestnancov v základných školách na Slovensku bola na úrovni 11,4 %. V období od septembra 2022 do septembra 2023 odišlo z profesie celkovo 6,6 % zamestnancov škôl a 4,7 % zmenilo pôsobisko.

Graf 8: Fluktuácia pedagogických a odborných zamestnancov v základných školách podľa okresov (2023, v percentách)

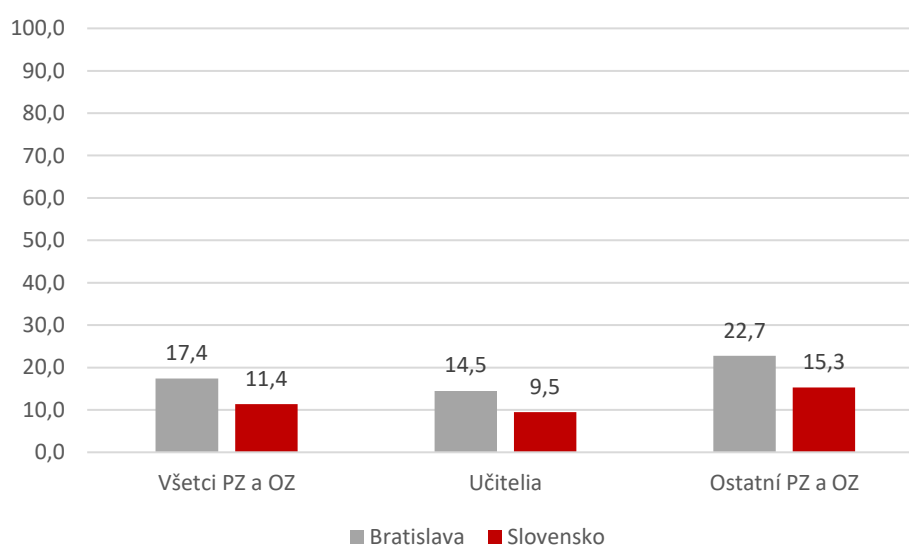


Zdroj: CVA na základe údajov MŠVVM SR

V meste Bratislava bola celková fluktuácia pedagogických a odborných zamestnancov v základných školách na úrovni 17,4 %. V období od septembra 2022 do septembra 2023 odišlo z profesie celkovo 9,5 % pedagogických a odborných zamestnancov a 7,9 % zmenilo pôsobisko.

Fluktuácia bola nižšia u učiteliek a učiteľov (14,5 %) ako u ostatných pedagogických a odborných zamestnancov (22,7 %). Tak to bolo aj v prípade celého Slovenska, kde rovnako fluktuácia bola nižšia v prípade učiteliek a učiteľov (9,5 %) ako u ostatných pedagogických a odborných zamestnancov (15,3 %).

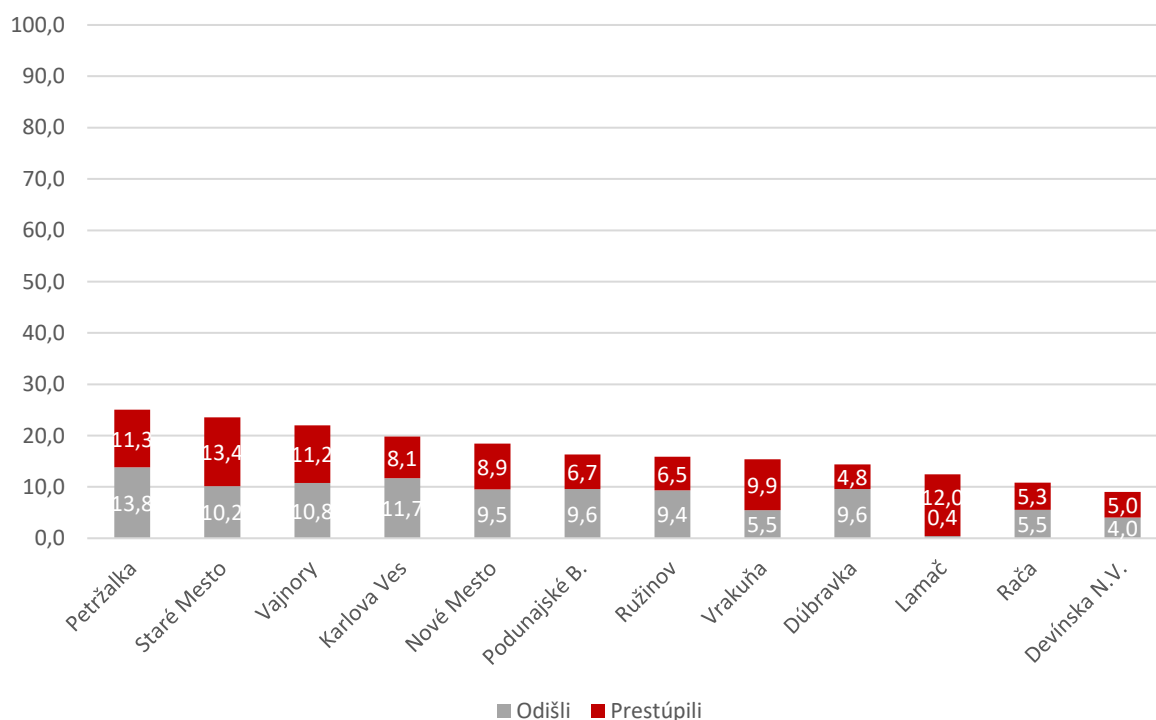
Graf 9: Fluktuácia pedagogických a odborných zamestnancov v Bratislave a na Slovensku (2023, v percentách)



Zdroj: CVA na základe údajov MŠVVM SR

Z hľadiska mestských častí bola najvyššia fluktuácia v Petržalke (25,1 %). Nasledovali mestské časti Staré Mesto (23,5 %) a Vajnory (22 %). Naopak najnižšia fluktuácia bola v Devínskej Novej Vsi (9 %). Do porovnania sme zahrnuli iba mestské časti s minimálne dvoma základnými školami.

Graf 10: Fluktuácia pedagogických a odborných zamestnancov podľa mestskej časti (2023, v percentách)

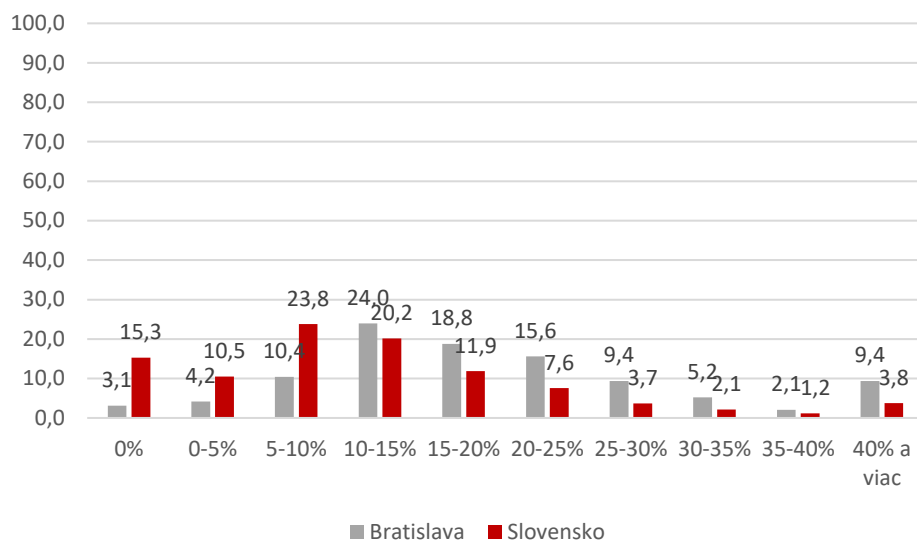


Zdroj: CVA na základe údajov MŠVVM SR

V Bratislave len minimum (3,1 %) základných škôl nezaznamenalo v sledovanom období žiadnu fluktuáciu pedagogických a odborných zamestnancov. Pritom v rámci Slovenska bolo takýchto škôl výrazne viac, a to 15,3 %.

Fluktuáciu na úrovni 20 % a viac mala necelá polovica (41,7 %) základných škôl v Bratislave, zatiaľ čo v rámci celého Slovenska to bola len necelá pätina (18,4 %) základných škôl. Fluktuáciu 40 % a viac mala približne každá desiatu (9,4 %) základná škola v Bratislave, zatiaľ čo v rámci Slovenska to bolo len 3,8 % základných škôl.

Graf 11: Podiel základných škôl podľa miery fluktuácie pedagogických a odborných zamestnancov v Bratislave a na Slovensku (2023, v percentách).



Zdroj: CVA na základe údajov MŠVVM SR

Bližšia analýza¹ fluktuácie v základných školách v Bratislave ukázala, že s veľkosťou školy (podľa počtu pedagogických a odborných zamestnancov) fluktuácia klesá. Tento vzťah bol v Bratislave dvakrát taký silný ako v celoslovenskej vzorke škôl. Zároveň štatisticky významne nižšia bola fluktuácia v školách s vyučovacím jazykom maďarským a vyššia v cirkevných školách a v školách v Petržalke².

Na rozdiel od celoslovenskej vzorky škôl sa v prípade Bratislavy neukázal žiaden štatisticky významný vzťah medzi fluktuáciou a podielom žiakov, ktorí opakujú ročník, a podielom žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami (so zdravotným znevýhodnením alebo nadaním). Rovnako ako v prípade Slovenska sa ani v Bratislave neukázal vzťah medzi fluktuáciou a podielom žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia či podielom učiteľov mužského rodu.

Analýza nedokáže poskytnúť odpovede, aké sú dôvody uvedených vzťahov. Napríklad je možné, že väčšie školy sú v priemere schopné poskytnúť zamestnancom bohatšiu sociálnu podporu v rámci kolektívu ako malé školy. Z odbornej literatúry vieme, že sociálne aspekty pracovných podmienok sú zvlášť dôležitým faktorom pre spokojnosť zamestnancov v školstve. Na výsledky však môžu mať vplyv aj iné faktory.

¹ Využili sme OLS regresiu. OLS regresia pomáha zistiť, či existuje lineárny vzťah medzi premennými (napr. medzi fluktuáciou a veľkosťou školy) na základe viacerých pozorovaní (napr. údajov z jednotlivých škôl). Graficky je možné tieto dáta zobrazíť ako bodový graf, kde každú školu reprezentuje jedna bodka a OLS regresia identifikuje priamku, ktorá najlepšie reprezentuje tieto dáta. Konkrétne hľadá priamku cez súbor dát tak, aby sa minimalizoval súčet vertikálnych rozdielov umocnených na druhú medzi krivkou a každým dátovým bodom. OLS regresiu je možné robiť na viacerých vysvetľujúcich premenných naraz, takže je možné skúmať viaceré faktory vplyvajúce na fluktuáciu súčasne.

² Rozdiel medzi Petržalkou a zvyškom Bratislavy je vyšší po zohľadnení ostatných vysvetľujúcich premenných v regresii ako keď porovnáme jednoduché priemery škôl. Znamená to, že pozorovateľné faktory, ktoré boli zahrnuté v regresii, nedokážu vysvetliť rozdiel vo fluktuácii medzi školami v Petržalke a školami v ostatných mestských častiach.

Box 1: Výpočet fluktuácie pedagogických a odborných zamestnancov

Fluktuáciu pedagogických a odborných zamestnancov v základných školách sme počítali ako podiel zamestnancov v roku t , ktorí v roku $t + 1$ už nepracovali na pôvodnej škole, a to buď z dôvodu odchodu z profesie alebo z dôvodu prestupu na inú školu.

Dáta použité v tejto analýze sme získali na základe žiadosti o poskytnutie informácií z rezortného informačného systému (RIS) Ministerstva školstva, výskumu, vývoja a mládeže SR. Súhrnné údaje boli poskytnuté za obdobie 2022 (t) a 2023 ($t + 1$) na úrovni jednotlivých základných škôl (spolu 1 977 škôl) v členení na učiteľov/učiteľky a ostatných pedagogických zamestnancov (PZ) a odborných zamestnancov (OZ).

Údaje sa týkajú počtu úväzkov (full-time equivalent), nie počtu zamestnancov – to znamená, že odchod jedného zamestnanca pracujúceho na polovičný úväzok sa počíta ako odchod polovice jedného úväzku. Odchody nezahŕňajú materské dovolenky.

V prípade, že počet úväzkov v konkrétnej škole nepresahuje 3, daný údaj nebol sprístupnený v zmysle § 30 ods. 5 zákona 540/2001 Z. z. o štátnej štatistike. Z celkového počtu 2 064 základných škôl 87 škôl (0,4 %) malo menej ako troch pedagogických a odborných zamestnancov. Tieto školy v analýze nie sú zahrnuté.

Ďalších 624 (30,2 %) škôl malo menej ako troch učiteľov alebo menej ako troch ostatných PZ a OZ. Tieto školy nie sú zahrnuté vo výpočtoch a štatistikách, ktoré pracujú s fluktuáciou učiteľov a fluktuáciou ostatných pedagogických a odborných zamestnancov samostatne.

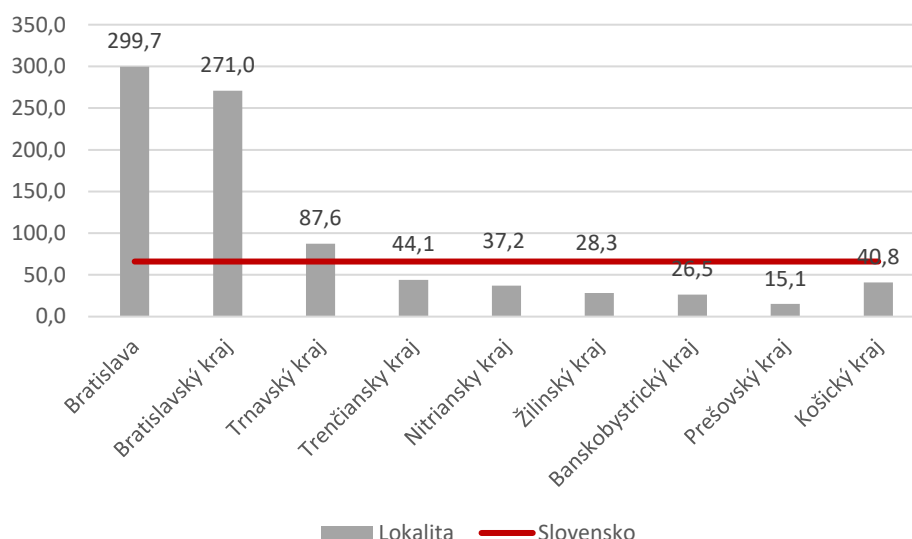
Pre potreby OLS regresie sa podarilo spárovať údaje pre 1 891 základných škôl. Výsledky OLS regresie sú preto založené na tejto mierne obmedzenej vzorke škôl.

2.2.3.2 Pracovné ponuky na miesta učiteliek a učiteľov v základných školách

V Bratislavskom kraji bolo zverejnených najviac pracovných ponúk na učiteľské pozície v základných školách. V roku 2023 bolo v Bratislavskom kraji zverejnených v prepočte na 1 000 učiteľov 271 takýchto ponúk. V rámci celého Slovenska pritom na 1 000 učiteľov pripadalo 66 ponúk. Počet zverejnených ponúk pre učiteľky a učiteľov v základnej škole bol v Bratislavskom kraji najvyšší spomedzi všetkých krajov.

V meste Bratislava to bolo ešte viac. Na 1 000 učiteľov v roku 2023 pripadalo 299,7 pracovných ponúk pre učiteľské pozície v základnej škole.

Graf 12: Počet ponúk na učiteľské miesta v základnej škole v Bratislave a jednotlivých krajoch (2023)



Zdroj: CVA na základe údajov Edujobs.sk, prepočet na 1 000 učiteľov v danom kraji

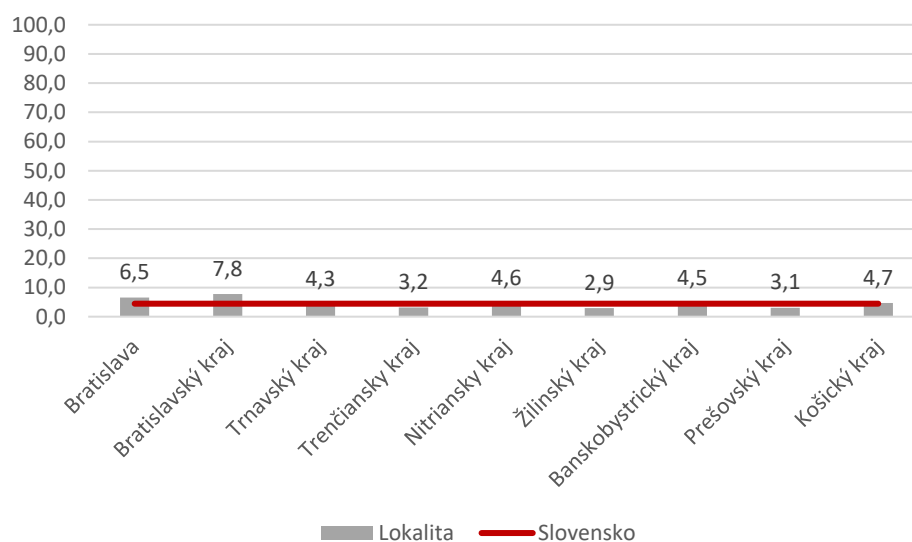
2.2.3.3 Odbornosť výučby v základných školách

2.2.3.3.1 1. stupeň

Odbornosť výučby na 1. stupni základnej školy bola v Bratislavskom kraji v porovnaní s ostatnými regiónmi nižšia. V roku 2023 sa na 1. stupni základných škôl v Bratislavskom kraji neodborne odučilo 7,8 % vyučovacích hodín, zatiaľ čo v rámci celého Slovenska to bolo 4,4 % vyučovacích hodín.

V meste Bratislava bol priemerný podiel neodborne odučených hodín 6,5 %.

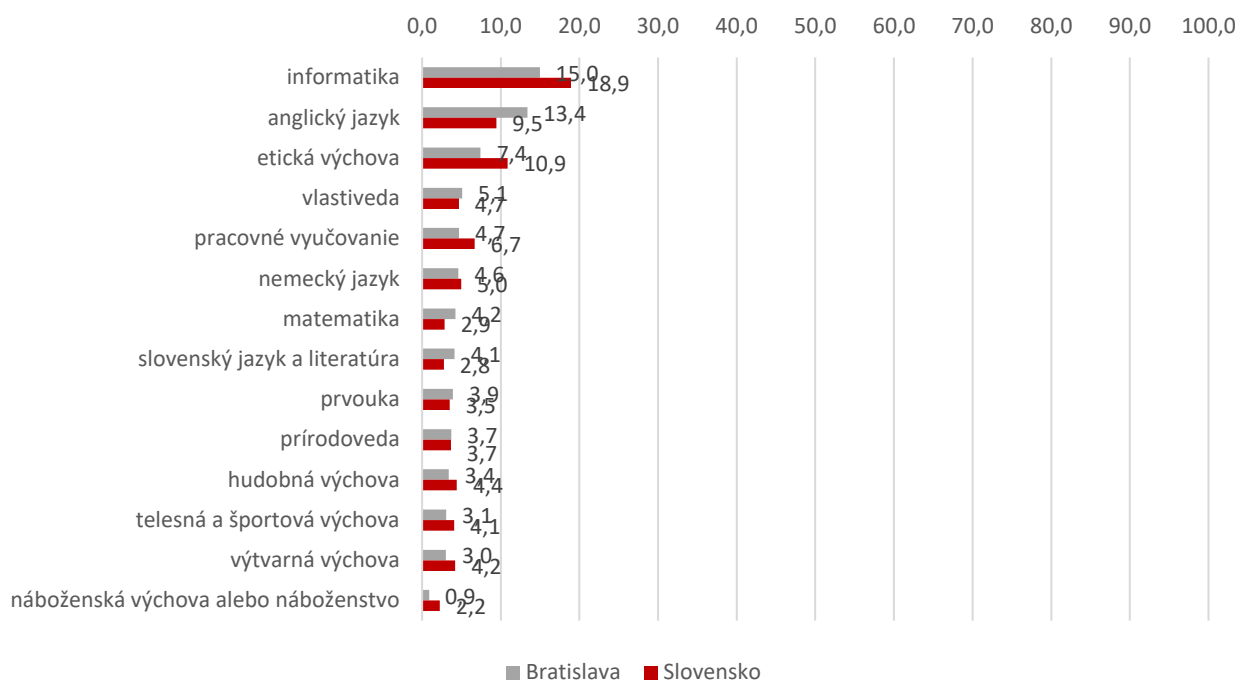
Graf 13: Podiel hodín odučených neodborne na 1. stupni ZŠ v Bratislave a jednotlivých krajoch (2023, v percentách)



Zdroj: CVA na základe údajov MŠVVM SR

Z hľadiska predmetov sa najčastejšie na 1. stupni základných škôl v Bratislave neodborne vyučovala informatika (15 % hodín), čo však bolo menej ako v priemere Slovenska (18,9 %). Nasledoval anglický jazyk (13,4 % hodín), ktorý sa neodborne vyučoval vo vyššej miere než v priemere Slovenska (9,5 %). Pomerne vysoká miera neodbornej výučby bola ja v prípade etickej výchovy (7,4 %).

Graf 14: Podiel hodín odučených neodborne na 1. stupni ZŠ podľa predmetov (2023, v percentách)



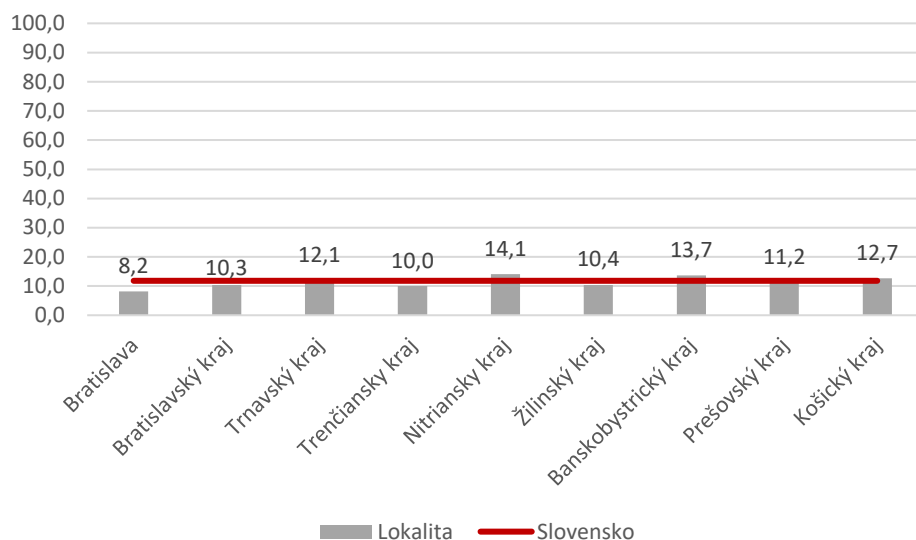
Zdroj: CVA na základe údajov MŠVVM SR

2.2.3.3.2 2. stupeň

Naopak, na 2. stupni základných škôl bolo v Bratislavskom kraji v porovnaní s ostatnými regiónmi neodborne odučených relatívne menej vyučovacích hodín. Zatiaľ čo v Bratislavskom kraji bolo neodborne odučených 10,3 % vyučovacích hodín, podiel za celé Slovensko bol 11,8 %.

Ešte nižší podiel neodborne odučených hodín na 2. stupni základných škôl bol v Bratislave, kde sa v roku 2023 takto odučilo len 8,2 % vyučovacích hodín.

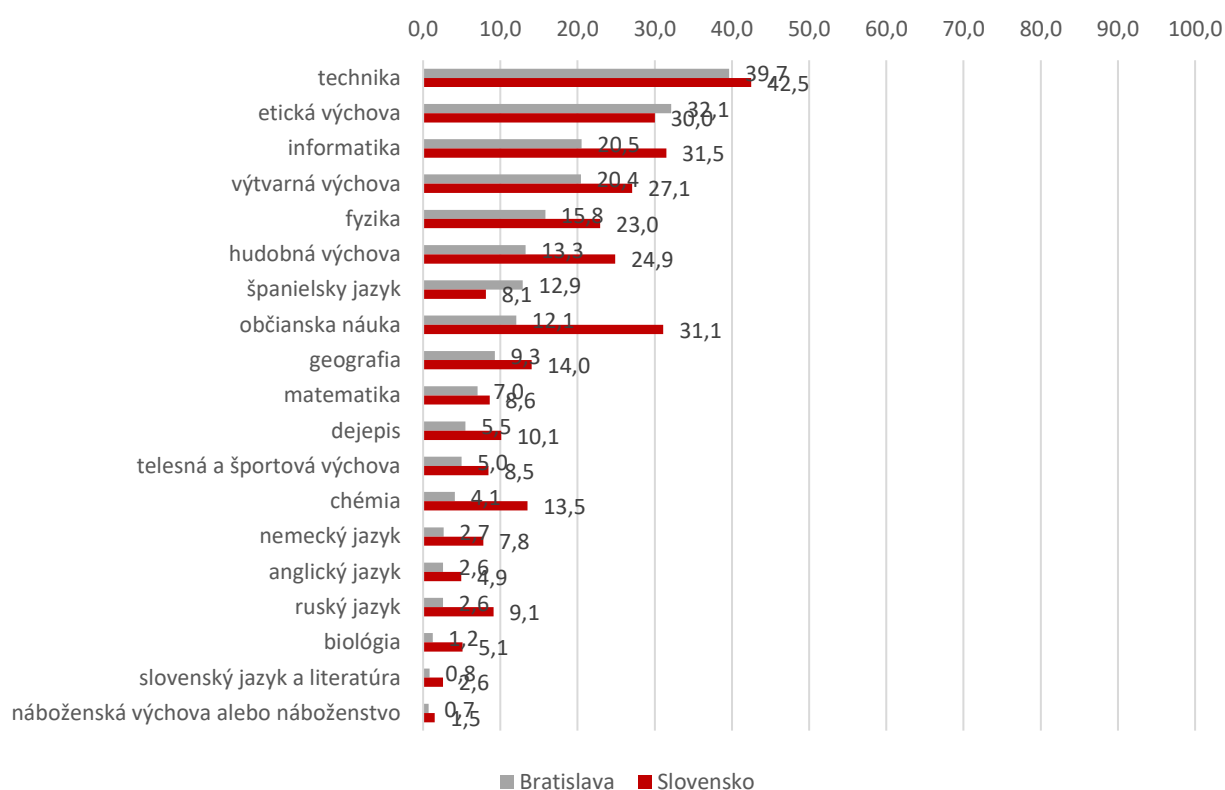
Graf 15: Podiel hodín odučených neodborne na 2. stupni ZŠ v Bratislave a jednotlivých krajoch (2023, v percentách)



Zdroj: CVA na základe údajov MŠVVM SR

V meste Bratislava sa najčastejšie neodborne vyučovala technika (39,7 %) a etická výchova (32,1 %). V prípade techniky to bolo o čosi menej ako v priemere Slovenska (42,5 %) a v prípade etickej výchovy o čosi viac ako bol priemer Slovenska (30 %). Ďalej nasledovala informatika (20,5 %) a výtvarná výchova (20,4 %). V prípade väčšiny predmetov sa v základných školách Bratislave neodborne odučilo menej hodín než v priemere Slovenska.

Graf 16: Podiel hodín odučených neodborne na 2. stupni ZŠ podľa predmetov (2023, v percentách)

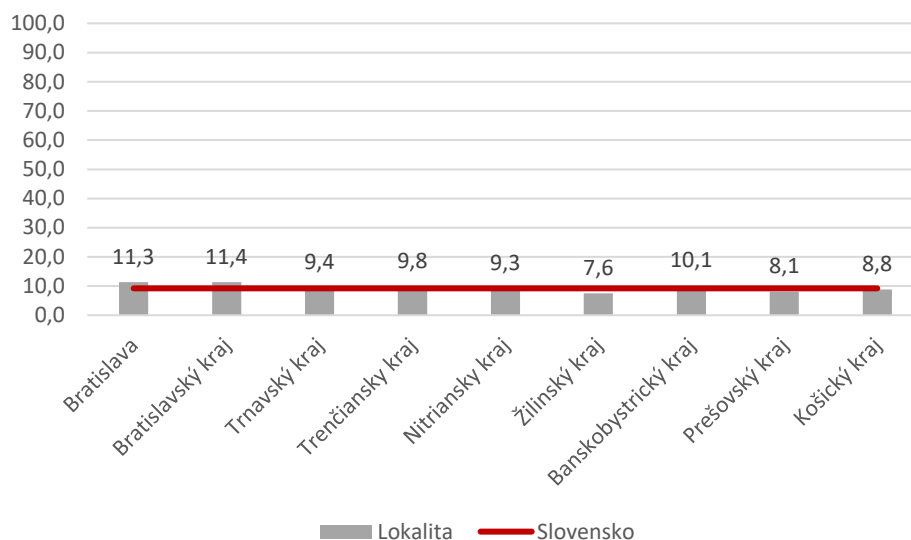


Zdroj: CVA na základe údajov MŠVVM SR

2.2.3.4 Starnutie učiteľského zboru

V porovnaní s inými regiónmi bola v učiteľskom zbore v Bratislavskom kraji aj v Bratislave vo vyššej miere zastúpená najstaršia veková kategória. Viac ako 60 rokov malo v roku 2023 celkovo 11,4 % vyučujúcich v Bratislavskom kraji a 11,3 % vyučujúcich v Bratislave. V rámci celého Slovenska tvorila táto veková kategória 9,2 % učiteľského zboru.

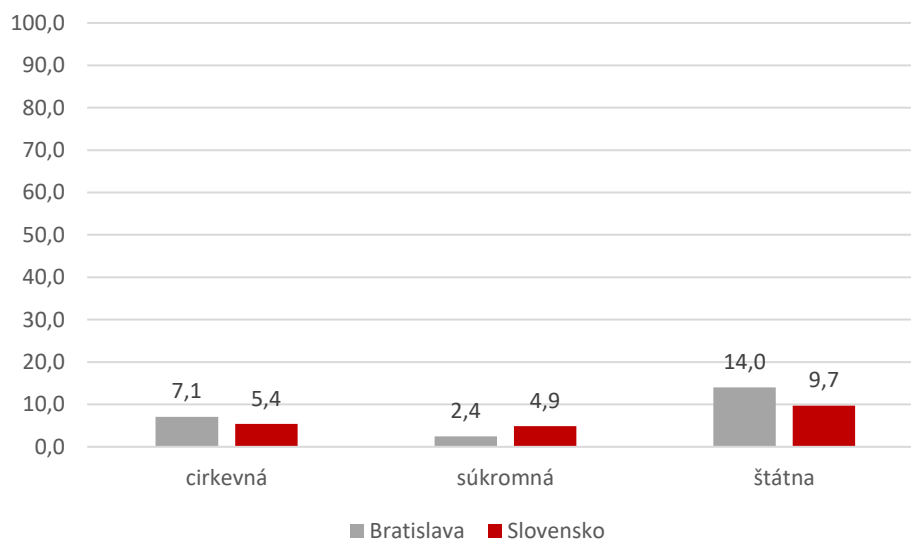
Graf 17: Podiel učiteľov vo veku nad 60 rokov v základných školách v Bratislave a jednotlivých krajoch (2023, v percentách)



Zdroj: CVA na základe údajov MŠVVM SR

Najstaršie učiteľky a učitelia mali najvyššie zastúpenie v štátnych základných školách, kde pracovalo celkovo 14 % vyučujúcich vo veku nad 60 rokov. V súkromných základných školách to bolo len 2,4 % a v cirkevných základných školách 7,1 %.

Graf 18: Podiel učiteľov vo veku nad 60 rokov v základných školách v Bratislave podľa zriaďovateľa (2022, v percentách)



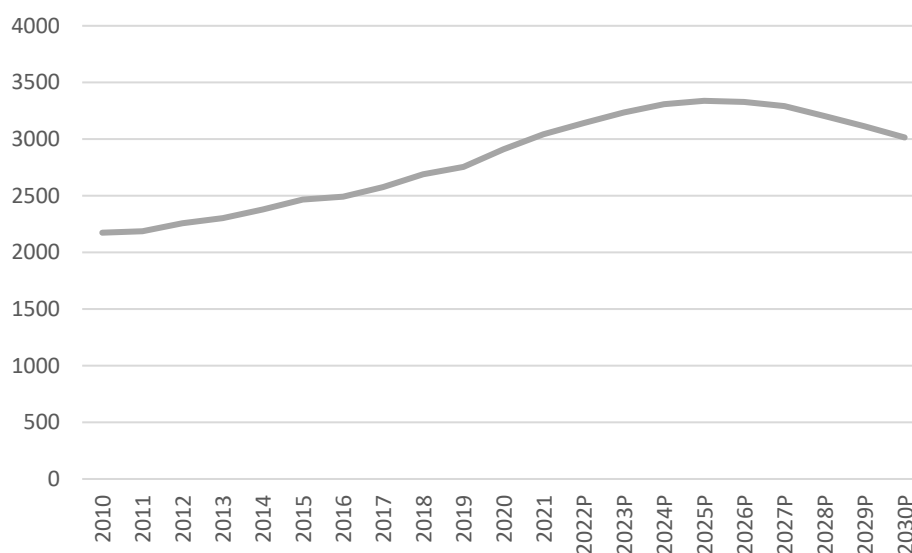
Zdroj: CVA na základe údajov MŠVVM SR

2.2.3.5 Prognóza počtu učiteľov v základných školách

Počet učiteľiek a učiteľov v základných školách v Bratislave by mal v najbližšom období narastať.

V roku 2021 pôsobilo v základných školách v Bratislave 3 044 učiteľiek a učiteľov. V roku 2025 by mal tento počet stúpnuť na 3 338 a potom postupne klesať. Odhaduje sa, že v roku 2030 bude v základných školách v Bratislave pracovať 3 014 vyučujúcich.

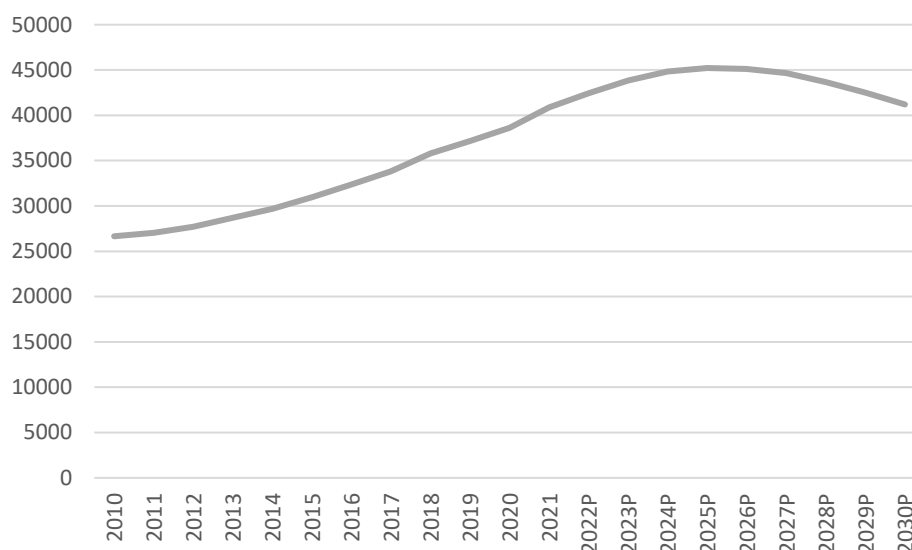
Graf 19: Počet učiteľiek a učiteľov v základných školách v Bratislave



Zdroj: IVP

Tento trend vychádza z vývoja počtu žiakov a žiačok v základných školách. Podľa prognózy by mal počet detí v základných školách v Bratislave v najbližšom období narastať. V roku 2021 základné školy v Bratislave navštevovalo 40 874 žiakov a žiačok a do roku 2025 by mal ich počet narásť na 45 222. Následne by malo dôjsť k postupnému poklesu a v roku 2030 by malo základné školy v Bratislave navštevovať 41 212 žiakov a žiačok. Tento nárast je spôsobený prechodom silných populačných ročníkov z materských škôl na základné školy.

Graf 20: Počet žiakov v základných školách v Bratislave



Zdroj: IVP

2.2.4 Náročnosť vzdelávacieho prostredia v základných školách

24

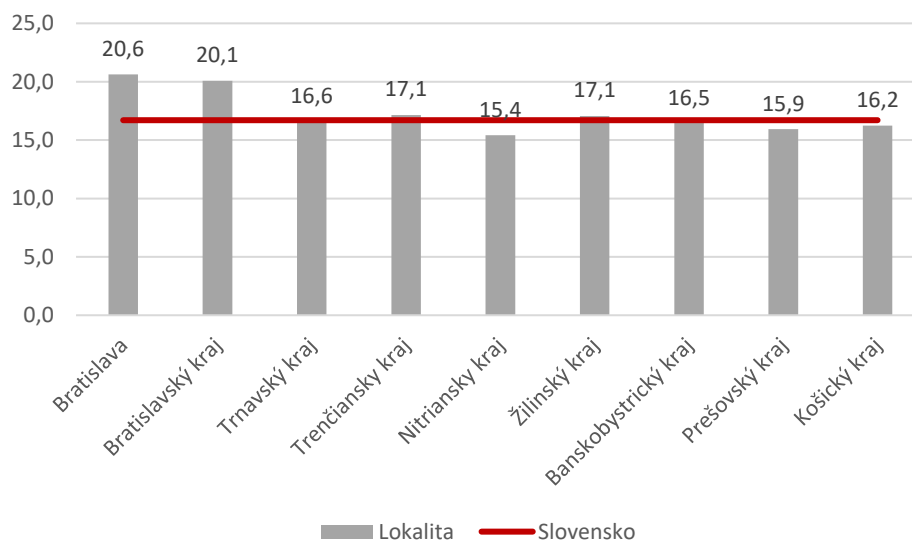
2.2.4.1 Počet žiakov a žiačok v triede

2.2.4.1.1 1. stupeň

Základné školy v Bratislavskom kraji mali na 1. stupni v jednej triede priemerne viac žiakov ako v ostatných regiónoch. V roku 2023 bolo v Bratislavskom kraji v jednej triede na 1. stupni základnej školy priemerne 20,1 žiakov. V rámci celého Slovenska to bolo priemerne 16,7 žiakov. Priemerný počet žiakov a žiačok na triedu bol v Bratislavskom kraji najvyšší spomedzi všetkých krajov.

V meste Bratislava bolo v jednej triede priemerne 20,6 žiakov.

Graf 21: Priemerný počet žiakov v jednej triede na 1. stupni základnej školy v Bratislave a jednotlivých krajoch (2023)



Zdroj: CVA na základe údajov CVTI SR

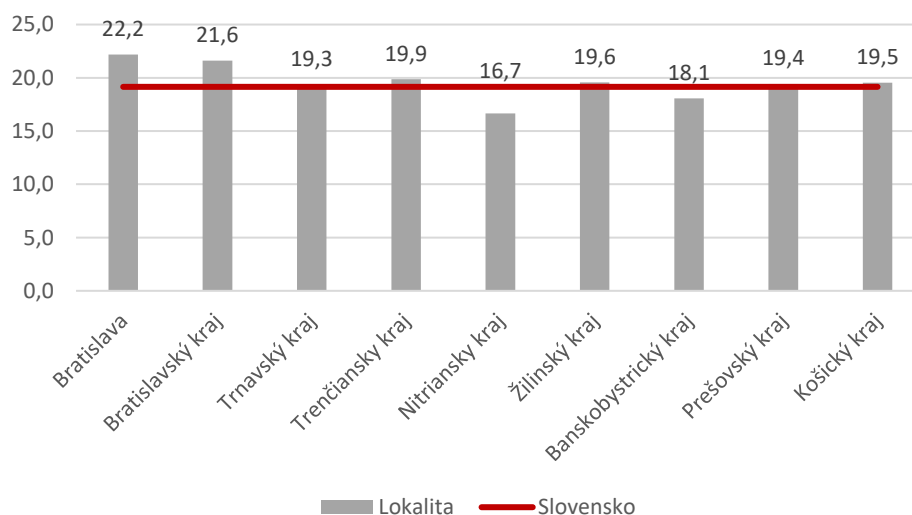
2.2.4.1.2 2. stupeň

Aj na 2. stupni mali základné školy v Bratislavskom kraji v jednej triede priemerne viac žiakov a žiačok ako v ostatných regiónoch. V roku 2023 bolo v Bratislavskom kraji v jednej triede na 2. stupni základnej školy priemerne 21,6 žiakov. V rámci celého Slovenska pripadalo priemerne na jednu triedu na 2. stupni 19,2 žiakov. V Bratislavskom kraji bol priemerný počet žiakov v triedach najvyšší spomedzi všetkých krajoch.

25

V Bratislave bolo v jednej triede priemerne 22,2 žiakov.

Graf 22: Priemerný počet žiakov v jednej triede na 2. stupni základnej školy v Bratislave a jednotlivých krajoch (2023)



Zdroj: CVA na základe údajov CVTI SR

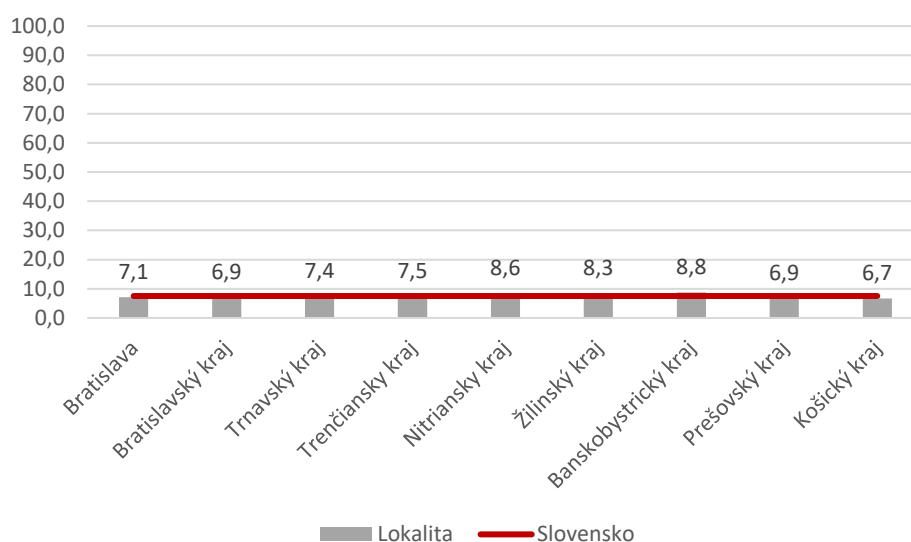
2.2.4.2 Zloženie žiakov a žiačok

2.2.4.2.1 Zastúpenie žiakov a žiačok so zdravotným znevýhodnením a nadaním

Podiel žiakov a žiačok so zdravotným znevýhodnením bol v Bratislavskom kraji o čosi nižší než v iných krajoch. Zatiaľ čo v roku 2023 tvorili títo žiaci v Bratislavskom kraji 6,9 % zo všetkých žiakov základných škôl, v rámci celého Slovenska bolo evidovaných 7,5 % žiakov a žiačok so zdravotným znevýhodnením. Mierne nižší podiel týchto žiakov sa v porovnaní s Bratislavským krajom vzdelával len v Košickom kraji (6,7 %) a rovnaký podiel ako v Bratislavskom kraji bol v Prešovskom kraji.

Podiel žiakov so zdravotným znevýhodnením v meste Bratislava bol približne na úrovni hodnoty za celý kraj (7,1 %).

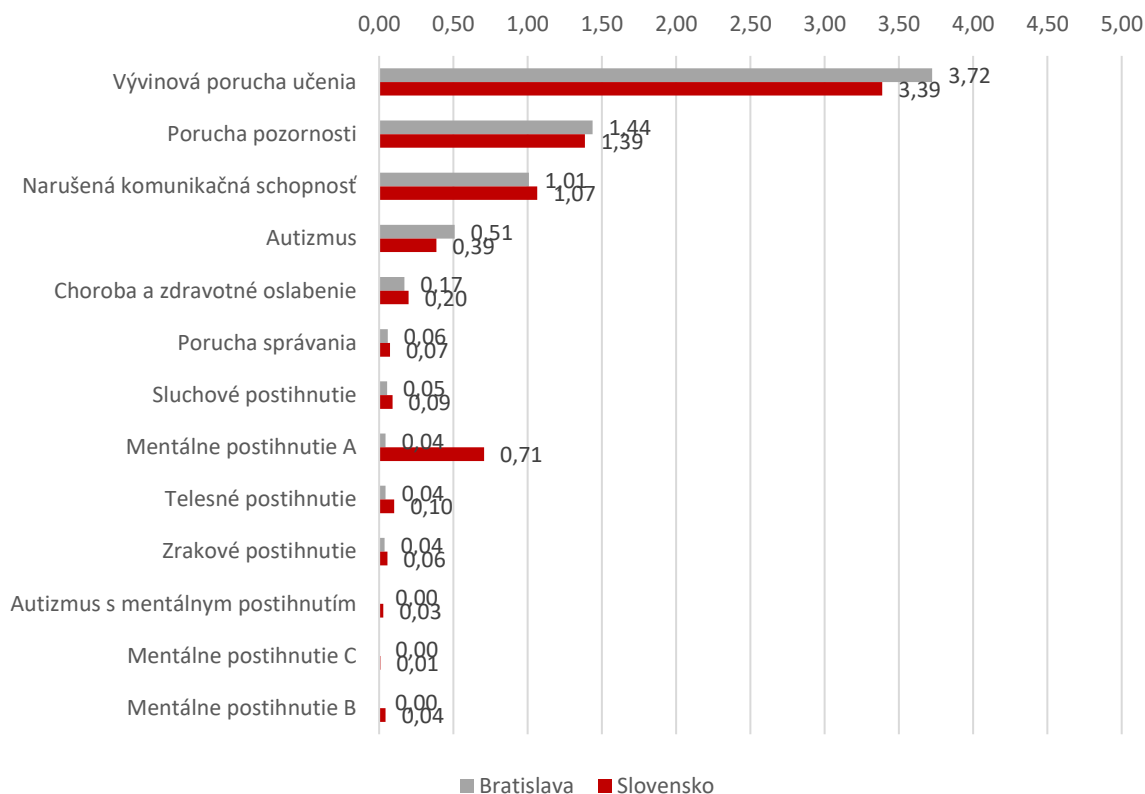
Graf 23: Podiel žiakov so zdravotným znevýhodnením na celkovej počte žiakov v základných školách v Bratislave a jednotlivých krajoch (2023, v percentách)



Zdroj: CVA na základe údajov CVTI SR

Najčastejším zdravotným znevýhodnením bola vývinová porucha učenia (dyslexia, dysgrafia a podobne). Toto znevýhodnenie malo 3,72 % žiakov základných škôl v Bratislave, v priemere Slovenska to bolo približne rovnako (3,39 %). Oproti celoslovenskému zastúpeniu mali v bratislavských školách vyššie zastúpenie deti s autizmom. Naopak, výrazne nižšie zastúpenie boli žiaci a žiačky s diagnostikovaným ľahkým mentálnym postihnutím. Zatiaľ čo v rámci Slovenska bolo evidovaných 0,71 % týchto žiakov, spomedzi bratislavských žiakov tvorili len 0,04 %.

Graf 24: Podiel žiakov s jednotlivými druhmi zdravotného znevýhodnenia na celkovom počte žiakov v základných školách v Bratislave a na Slovensku (2023, v percentách)

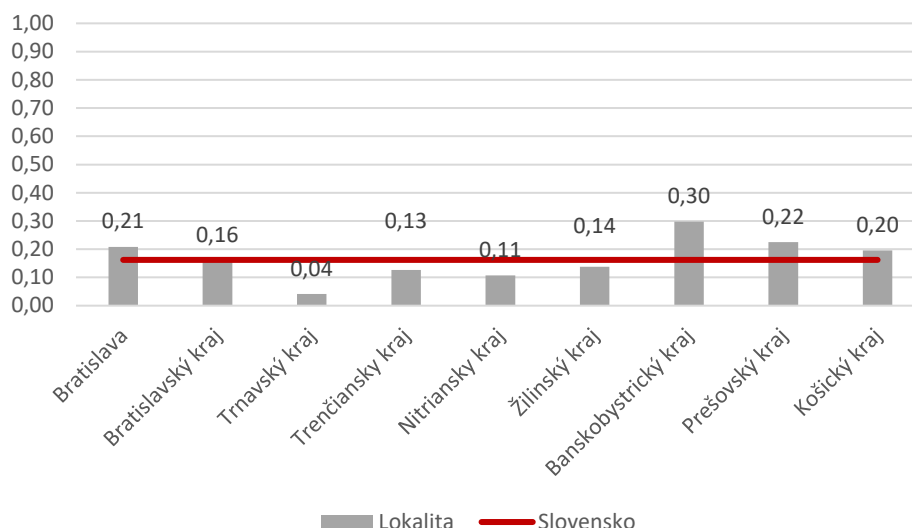


Zdroj: CVA na základe údajov CVTI SR

Podiel žiakov a žiačok s nadaním bol v Bratislavskom kraji na úrovni priemeru Slovenska. V roku 2023 tvorili títo žiaci v Bratislavskom kraji 0,16 % zo všetkých žiakov základných škôl, čo bolo rovnako ako v rámci celého Slovenska. Vyšší podiel nadaných žiakov ako v Bratislavskom kraji bol v Banskobystrickom (0,30 %), Prešovskom (0,22 %) a Košickom (0,20 %) kraji.

V meste Bratislava bol o čosi vyšší podiel žiakov s nadaním než v Bratislavskom kraji a to 0,21 %.

Graf 25: Podiel žiakov s nadaním na celkovom počte žiakov v základných školách v Bratislave a jednotlivých krajoch (2023, v percentách)



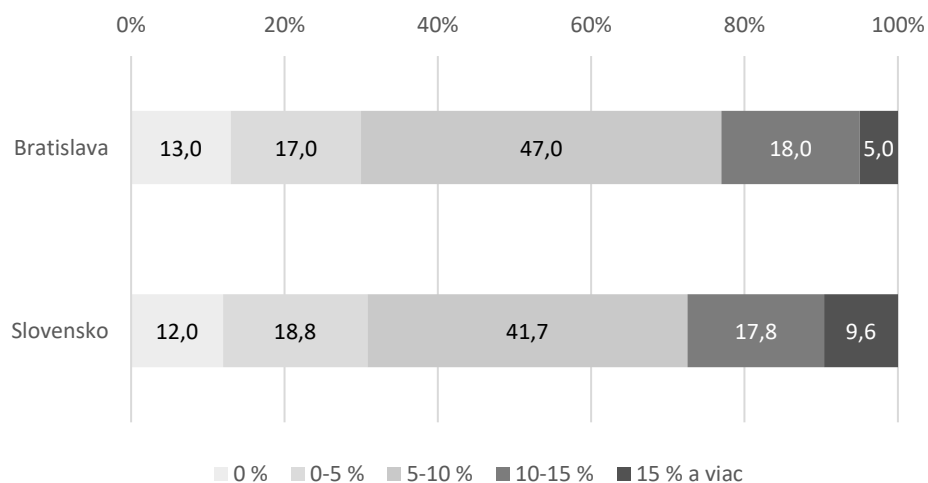
Zdroj: CVA na základe údajov CVTI SR

Podrobnejšia analýza rozdelenia žiačok a žiakov so špeciálnymi potrebami (so zdravotným znevýhodnením a nadaním) ukázala, že v porovnaní so Slovenskom bolo v Bratislave menej škôl, v ktorých sa vzdelával vysoký podiel detí so zdravotným znevýhodnením alebo nadaním.

V Bratislave vzdelávalo 15 % a viac takýchto žiakov 5 % škôl. V rámci celého Slovenska mala takéto zastúpenie žiakov so zdravotným znevýhodnením alebo nadaním približne každá desiatka škola (9,6 % škôl).

Podiel škôl s najnižším zastúpením žiakov so zdravotným znevýhodnením alebo s nadaním bol v Bratislave a v rámci Slovenska podobný. Do 5 % týchto žiakov malo v Bratislave 30 % škôl a v rámci celého Slovenska 30,8 % škôl.

Graf 26: Podiel škôl podľa podielu žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v škole v základných školách v Bratislave a na Slovensku (2023, v percentách)



Zdroj: CVA na základe údajov CVTI SR

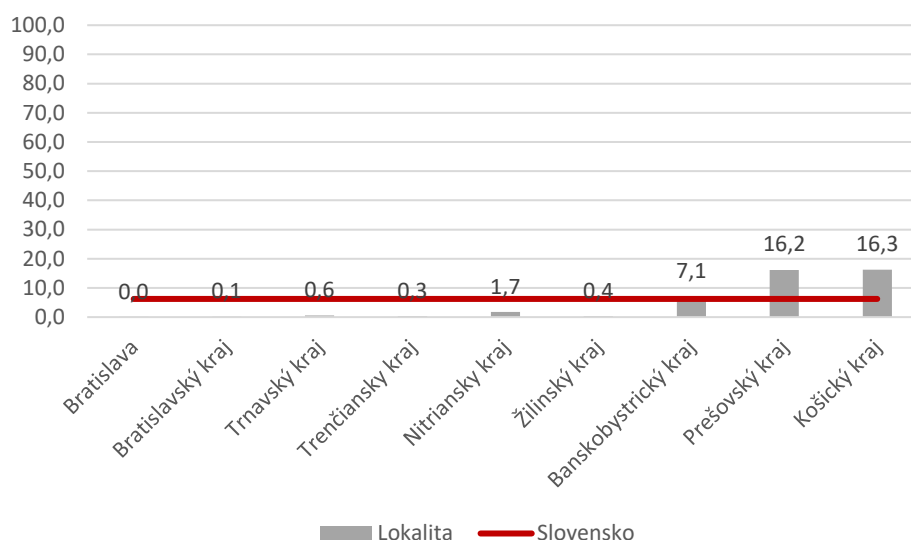
2.2.4.2.2 Zastúpenie žiakov a žiačok zo sociálne znevýhodneného prostredia

Výrazný rozdiel z hľadiska zloženia žiactva sa ukázal v zastúpení žiakov a žiačok zo sociálne znevýhodneného prostredia. V základných školách v Bratislavskom kraji tvorili žiaci a žiačky zo SZP len 0,1 % zo všetkých žiakov. V rámci celého Slovenska pritom pochádzalo zo SZP 6,2 % všetkých žiakov a žiačok základných škôl.

Situácia v Bratislavskom kraji však nebola unikátna. Výrazne nízke zastúpenie žiakov a žiačok zo SZP bolo aj v základných školách v iných krajoch, a to najmä v Trenčianskom (0,3 %), Žilinskom (0,4 %) a Trnavskom (0,6 %) kraji. Naopak, žiaci zo sociálne znevýhodneného prostredia sa koncentrovali najmä v Košickom (16,3 %), Prešovskom (16,2 %) a Banskobystrickom (7,1 %) kraji.

V meste Bratislava sa nevzdelávali takmer žiadni žiaci zo sociálne znevýhodneného prostredia. Ich podiel na celkovej počte žiakov a žiačok v bratislavských školách bol len 0,01 %.

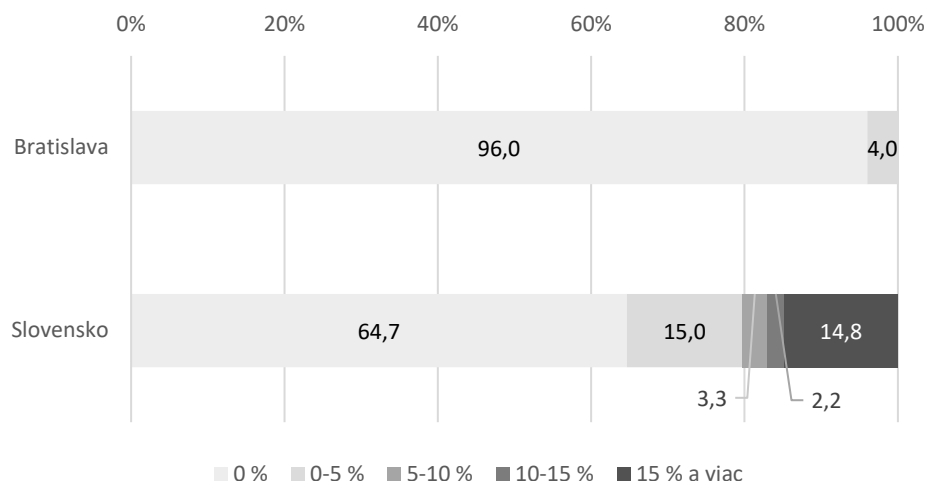
Graf 27: Podiel žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia na celkovej počte žiakov v základných školách v Bratislave a jednotlivých krajoch (2023, v percentách)



Zdroj: CVA na základe údajov CVTI SR

V Bratislave súčasne neexistovala škola, ktorá by mala viac ako 5 % žiakov a žiačok zo SZP. V rámci Slovenska pritom viac ako 5 % týchto žiakov vzdelávala pätina (20,3 %) škôl. Žiadneho žiaka či žiačku zo SZP nevzdelávalo v Bratislave až 96 % škôl, v rámci Slovenska boli necelé dve tretiny (64,7 %) takýchto škôl.

Graf 28: Podiel škôl podľa podielu žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia v škole v základných školách v Bratislave a na Slovensku (2023, v percentách)



Zdroj: CVA na základe údajov CVTI SR

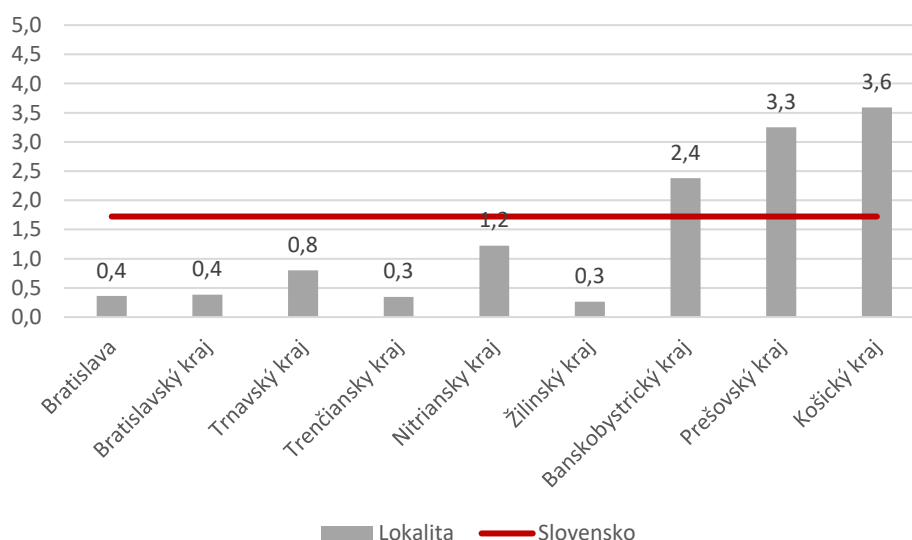
2.2.4.2.3 Žiaci a žiačky opakujúce ročník

Podobné rozdiely sa ukázali aj v prípade opakovania ročníka. V základných školách v Bratislavskom kraji sa vzdelával výrazne nižší podiel žiakov a žiačok opakujúcich ročník než vo väčšine regiónov.

Zatiaľ čo v základných školách v Bratislavskom kraji tvorili v roku 2023 žiaci opakujúci ročník 0,4 % zo všetkých žiakov, v rámci Slovenska to bolo 1,7 %. Nízky podiel opakujúcich žiakov však bol aj v Trenčianskom a Žilinskom kraji (0,3 %). Naopak, najvyšší podiel takýchto žiakov bol v Košickom (3,6 %), Prešovskom (3,3 %) a Banskobystrickom (2,4 %) kraji.

V meste Bratislava opakovalo ročník spomedzi všetkých žiakov a žiačok 0,4 % žiakov.

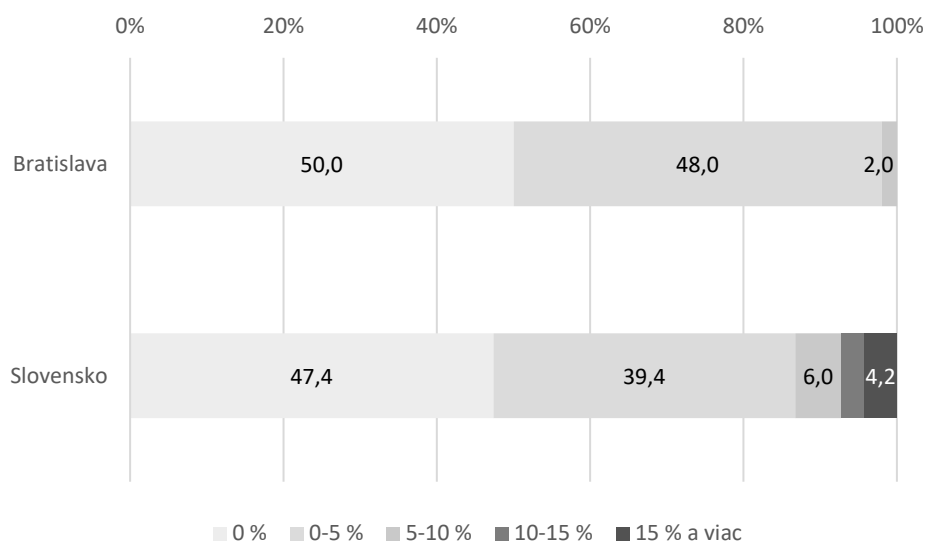
Graf 29: Podiel žiakov opakujúcich ročník na celkovej počte žiakov v základných školách v Bratislave a jednotlivých krajoch (2023, v percentách)



Zdroj: CVA na základe údajov CVTI SR

Len v minime bratislavských škôl (2 %) opakovalo ročník viac ako 5 % žiakov. V rámci celého Slovenska pritom viac ako 5 % žiakov opakovalo ročník v prípade 13,3 % škôl. Úplne bez žiakov a žiačok opakujúcich ročník bola v Bratislave v roku 2023 polovica (50 %) škôl, čo je podobne ako v prípade celého Slovenska, kde v tomto roku nemalo žiakov opakujúcich ročník 47,4 % základných škôl.

Graf 30: Podiel škôl podľa podielu žiakov opakujúcich ročník v škole v základných školách v Bratislave a na Slovensku (2023, v percentách)



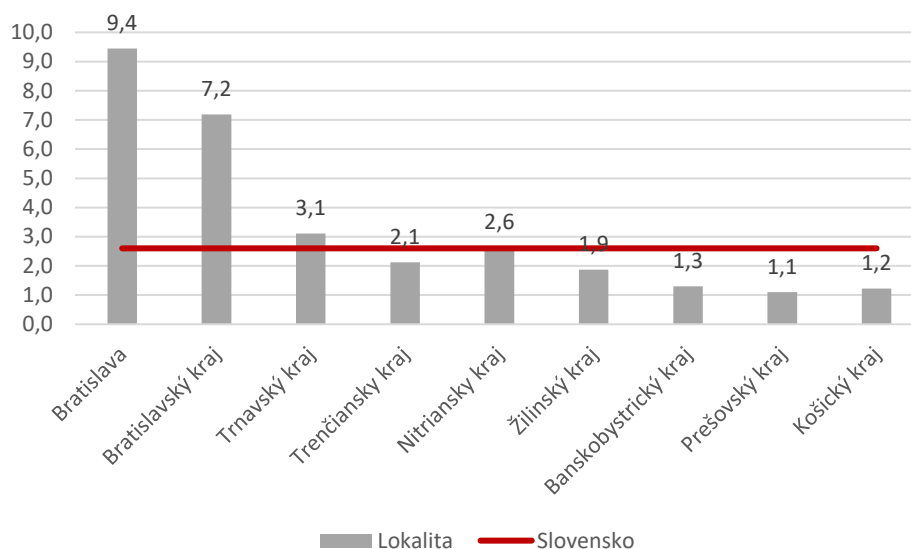
Zdroj: CVA na základe údajov CVTI SR

2.2.4.2.4 Žiaci a žiačky z cudziny

Výrazne vyššie zastúpenie mali v bratislavských školách deti z cudziny. Zatiaľ čo v základných školách v Bratislavskom kraji tvorili v roku 2023 žiaci a žiačky z cudziny 7,2 % zo všetkých žiakov a žiačok, v priemere Slovenska to bolo 2,6 %. Žiaden z iných krajov nemal takéto vysoké zastúpenie detí z cudziny v základných školách. Po Bratislavskom kraji mal druhé najvyššie zastúpenie týchto žiakov Trnavský kraj, kde však žiaci z cudziny tvorili len 3,1 % všetkých žiakov a žiačok.

Ešte vyšší podiel detí z cudziny vzdelávali základné školy v Bratislave, kde v roku 2023 z cudziny pochádzal takmer každý desiaty žiak či žiačka (9,4 %).

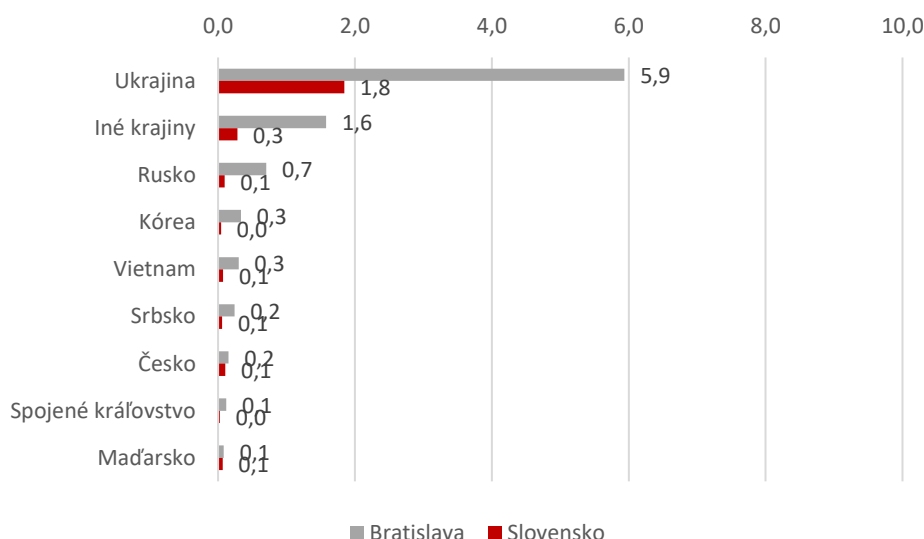
Graf 31: Podiel žiakov z cudziny na celkovom počte žiakov v základných školách v Bratislave a jednotlivých krajoch (2023, v percentách)



Zdroj: CVA na základe údajov CVTI SR

Z hľadiska krajín pôvodu mali najvyššie zastúpenie žiaci z Ukrajiny. Títo žiaci tvorili v Bratislave 5,9 % zo všetkých žiakov v základných školách. V priemere Slovenska tvorili títo žiaci 1,8 % zo všetkých žiakov. V rámci Bratislavy mali druhé najvyššie zastúpenie žiaci z Ruska (0,7 %).

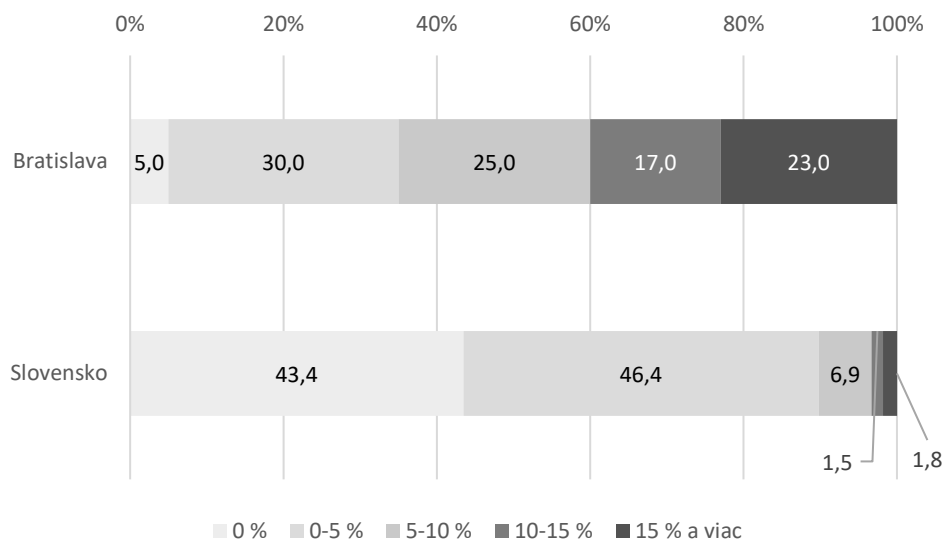
Graf 32: Podiel žiakov z jednotlivých krajín na celkovom počte žiakov v základných školách v Bratislave a na Slovensku (2023, v percentách)



Zdroj: CVA na základe údajov CVTI SR

Veľké rozdiely medzi Bratislavou a Slovenskom sa ukázali aj v rozložení týchto žiakov v rámci škôl. Zatiaľ čo na Slovensku až 43,4 % škôl nevzdelávalo v roku 2023 ani jedno dieťa z cudziny, v Bratislave to bolo len 5 % škôl, čiže aspoň jedno dieťa z cudziny mali bezmála všetky školy (95 %). Nízky podiel žiakov z cudziny (do 5 %) mala necelá tretina (30 %) škôl v Bratislave, na Slovensku takmer polovica (46,4 %) škôl. Viac ako 5 % žiakov z cudziny sa v Bratislave vzdelávalo v približne dvoch tretinách (65 %) škôl. V rámci Slovenska len v desatine (10,2 %) škôl.

Graf 33: Podiel škôl podľa podielu žiakov z cudziny v škole v základných školách v Bratislave a na Slovensku (2023, v percentách)



Zdroj: CVA na základe údajov CVTI SR

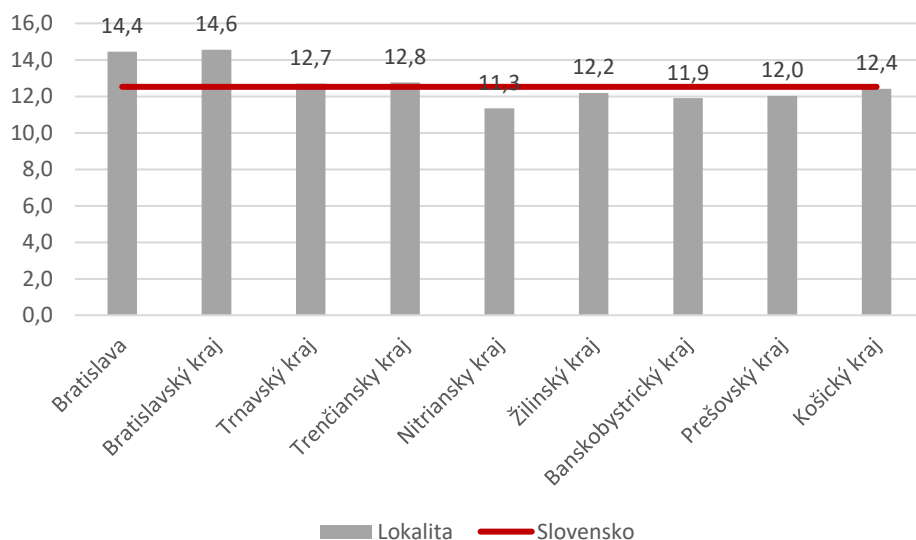
2.2.4.3 Personálne zabezpečenie škôl

2.2.4.3.1 Učiteľky a učitelia

V porovnaní s ostatnými regiónmi pripadalo v Bratislavskom kraji na jedného učiteľa či učiteľku najviac žiakov. V roku 2023 pripadalo na jedného učiteľa v Bratislavskom kraji 14,6 žiakov, v rámci celého Slovenska 12,5 žiakov. V žiadnom inom kraji nebol tento pomer vyšší.

V meste Bratislava bol počet žiakov pripadajúcich na jedného učiteľa približne rovnaký ako v Bratislavskom kraji (14,4 žiakov na učiteľa).

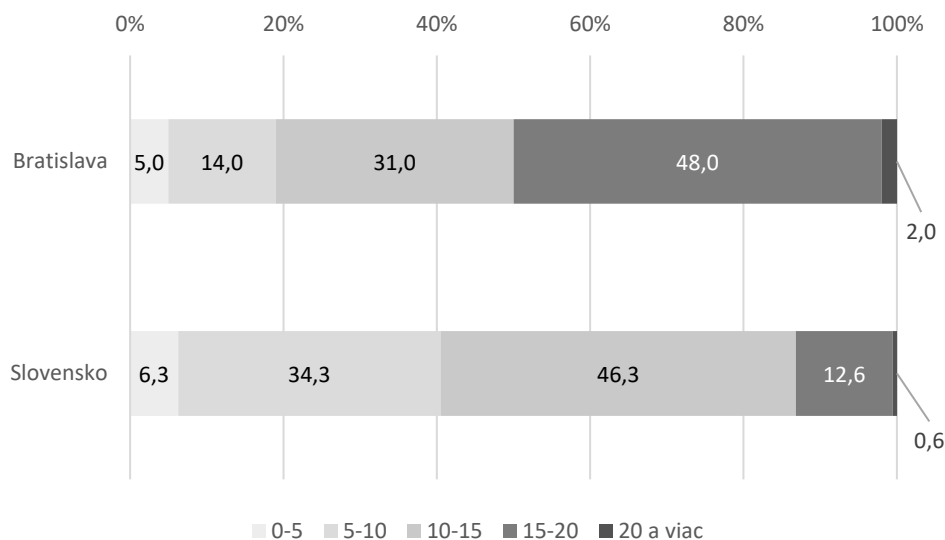
Graf 34: Počet žiakov na jedného učiteľa v základných školách v Bratislave a jednotlivých krajoch (2023)



Zdroj: CVA na základe údajov CVTI SR

V polovici (50 %) základných škôl v Bratislave pripadalo na jedného učiteľa 15 a viac žiakov. V priemere Slovenska bolo takýchto škôl len 13,2 %. Naopak, len v pätine (19 %) bratislavských škôl pripadalo na jedného učiteľa 10 a menej žiakov. V prípade Slovenska to bolo 40,5 % škôl.

Graf 35: Podiel škôl podľa počtu žiakov na jedného učiteľa v škole v základných školách v Bratislave a na Slovensku (2023, v percentách)



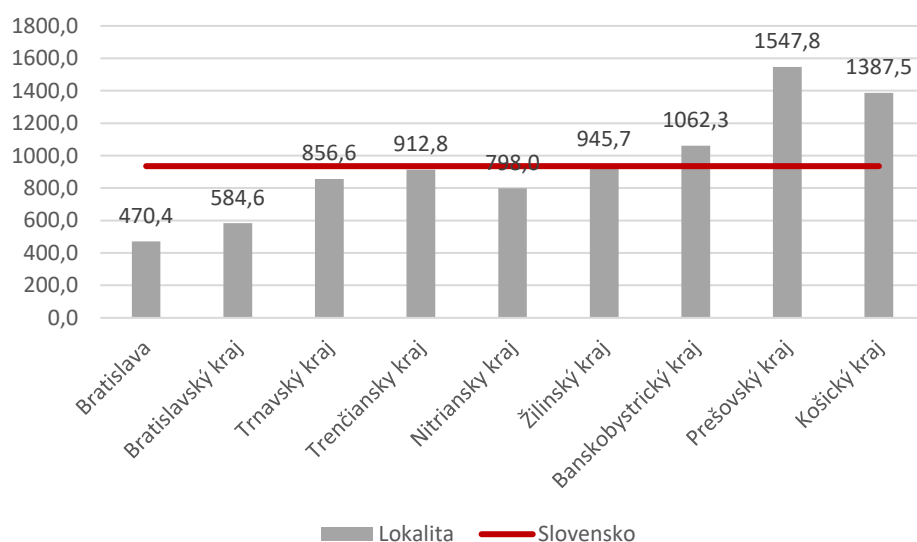
Zdroj: CVA na základe údajov CVTI SR

2.2.4.3.2 Školské psychologičky a psychológovia

V Bratislavskom kraji pôsobilo pomerne k počtu žiakov viac školských psychologičiek a psychológov než v priemere Slovenska. Na jedného školského psychológa tu v roku 2023 pripadlo 584,6 žiakov, pričom v rámci celého Slovenska pripadal na jedného školského psychológa takmer dvojnásobok (935,3) žiakov.

Ešte vyššie zastúpenie mali školskí psychológovia a psychologičky v Bratislave, kde na jedného psychológa pripadalo 470,4 žiakov.

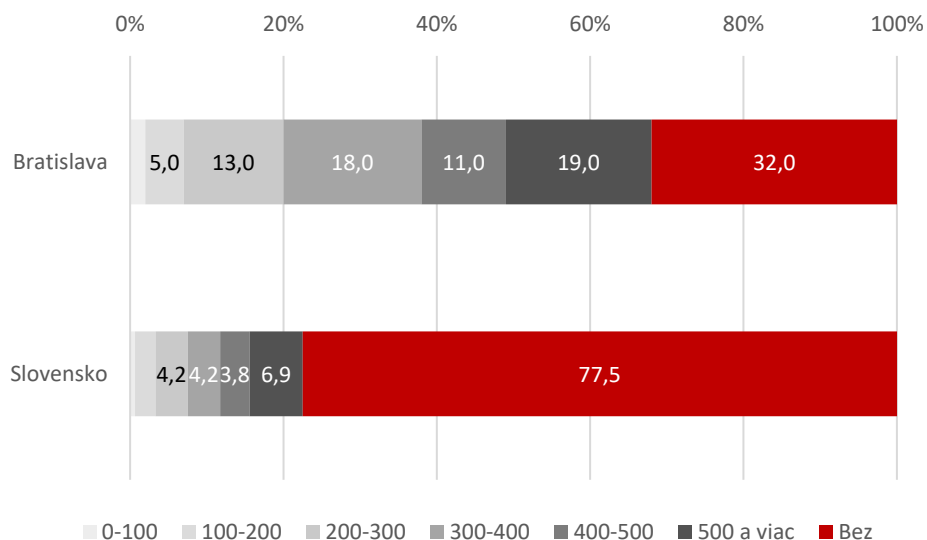
Graf 36: Počet žiakov na jedného školského psychológa v základných školách v Bratislave a jednotlivých krajoch (2023)



Zdroj: CVA na základe údajov CVTI SR

Na rozdiel od priemeru Slovenska mala väčšina základných škôl v Bratislave k dispozícii školského psychológa. Bez školského psychológa bola približne tretina (32 %) základných škôl v Bratislave. V priemere Slovenska nemali školského psychológa viac ako tri štvrtiny (77,5 %) základných škôl.

Graf 37: Podiel škôl podľa počtu žiakov na jedného školského psychológa v škole v základných školách v Bratislave a na Slovensku (2023, v percentách)



Zdroj: CVA na základe údajov CVTI SR

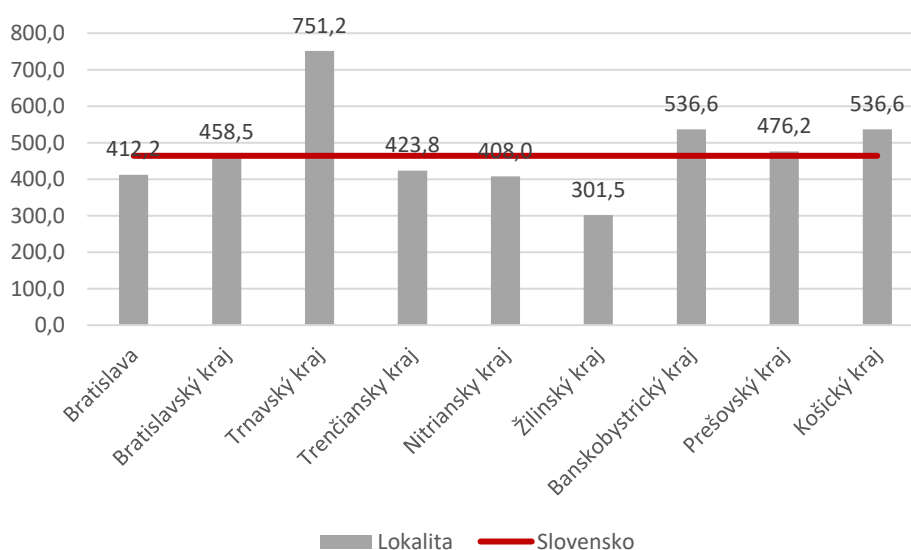
2.2.4.3.3 Špeciálne pedagogičky a pedagógovia

Pomer špeciálnych pedagogičiek a pedagógov vzhľadom na počet žiakov bol v Bratislavskom kraji približne rovnaký ako v priemere Slovenska. Na jedného špeciálneho pedagóga pripadalo v roku 2023 Bratislavskom kraji 458,5 žiakov a v rámci celého Slovenska 464,1 žiakov.

36

V meste Bratislava pripadalo na jedného špeciálneho pedagóga 412,2 žiakov.

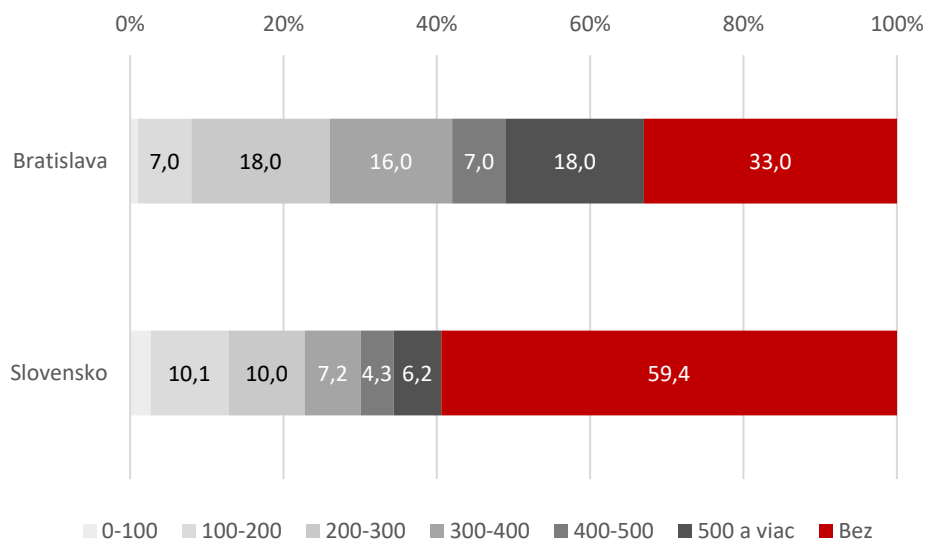
Graf 38: Počet žiakov na jedného špeciálneho pedagóga v základných školách v Bratislave a jednotlivých krajoch (2023)



Zdroj: CVA na základe údajov CVTI SR

Podrobnejšia analýza však ukázala, že v Bratislave mal školského špeciálneho pedagóga k dispozícii vyšší podiel základných škôl než v priemere Slovenska. Bez školského špeciálneho pedagóga bola tretina (33 %) základných škôl v Bratislave. Pritom v priemere Slovenska nemala špeciálneho pedagóga viac ako polovica (59,4 %) základných škôl.

Graf 39: Podiel škôl podľa počtu žiakov na jedného školského špeciálneho pedagóga v škole v základných školách v Bratislave a na Slovensku (2023, v percentách)



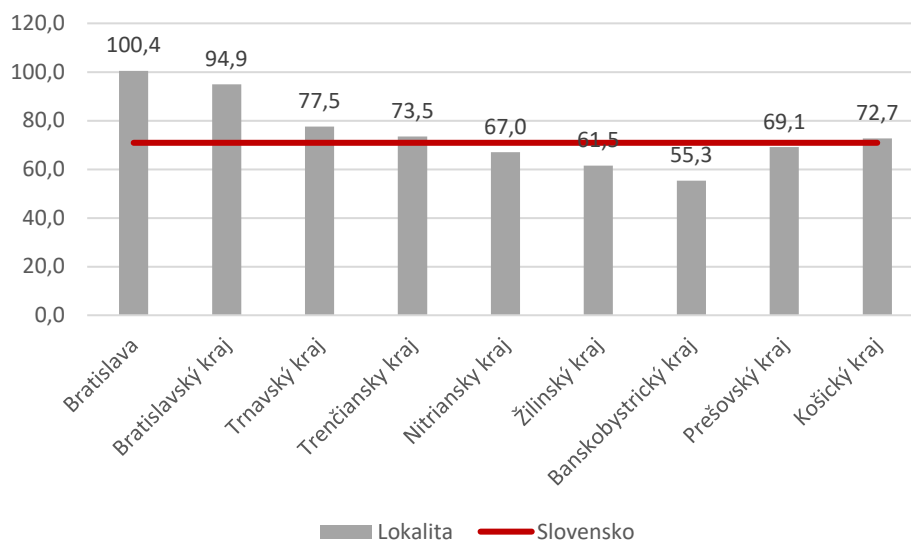
Zdroj: CVA na základe údajov CVTI SR

2.2.4.3.4 Pedagogické asistentky a asistenti

Pedagogickí asistenti a asistentky mali v Bratislavskom kraji v porovnaní s ostatnými regiónmi najnižšie zastúpenie. Na jedného asistenta či asistentku pripadalo v roku 2023 v Bratislavskom kraji 94,9 žiakov. V rámci celého Slovenska to bolo len 70,9 žiakov. Žiadny iný z krajov nemal taký vysoký počet žiakov pripadajúcich na jedného pedagogického asistenta. Druhý najvyšší počet mal Trnavský kraj, kde však na jedného asistenta pripadalo len 77,5 žiakov.

Zastúpenie pedagogických asistentov bolo ešte nižšie v meste Bratislava, kde na jedného asistenta pripadalo 100,4 žiakov.

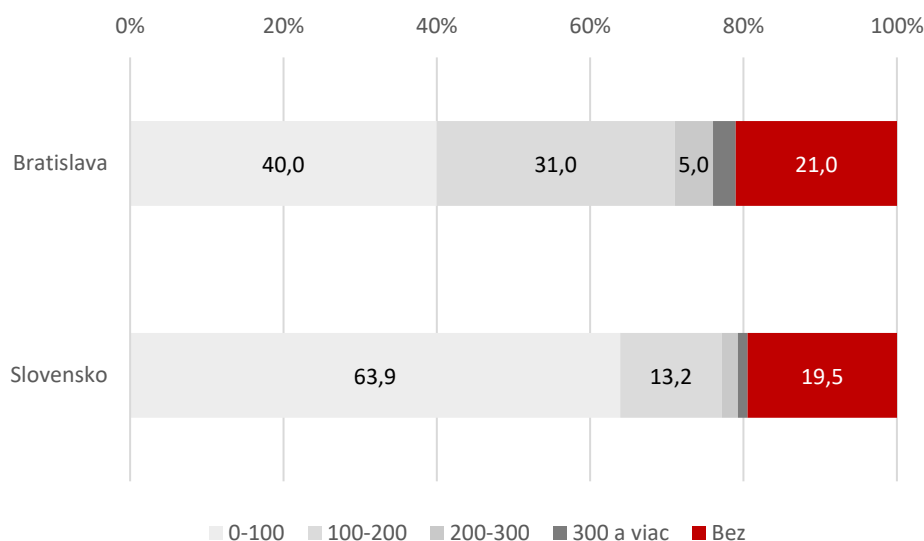
Graf 40: Počet žiakov na jedného pedagogického asistenta v základných školách v Bratislave a jednotlivých krajoch (2023)



Zdroj: CVA na základe údajov CVTI SR

Na druhej strane však mal v Bratislave pedagogických asistentov približne rovnaký podiel škôl ako v priemere Slovenska. Bez pedagogického asistenta bola približne pätina (21 %) základných škôl v Bratislave. To bolo približne rovnako ako v priemere Slovenska (19,5 %). Rozdiel bol však v tom, že v Bratislave sa nachádzalo viac škôl, kde na jedného pedagogického asistenta pripadalo viac žiakov (100 – 200), zatiaľ čo v priemere Slovenska bolo viac škôl, kde na jedného pedagogického asistenta pripadalo menej žiakov (do 100).

Graf 41: Podiel škôl podľa počtu žiakov na jedného pedagogického asistenta v škole v základných školách v Bratislave a na Slovensku (2023, v percentách)



Zdroj: CVA na základe údajov CVTI SR

2.3 Situácia učiteliek a učiteľov v základných umeleckých školách

2.3.1 Kľúčové zistenia

2.3.1.1 Atraktivita učiteľského povolania v základných umeleckých školách

- **Nominálna výška priemerných pedagogických platov v základných umeleckých školách v Bratislavskom kraji aj Bratislave bola v porovnaní s ostatnými regiónmi jedna z najvyšších.**
- Priemerné platy v základných umeleckých školách v Bratislave boli vyššie v prípade všetkých zriaďovateľov. Najvyšší rozdiel medzi Bratislavou a Slovenskom bol v prípade štátnych základných umeleckých škôl, kde boli priemerné platy vyššie o 1,9 % než priemer štátnych základných umeleckých škôl.
- **Výška platov v základných umeleckých školách zrejme nebola dostatočná a učiteľské povolanie v Bratislavskom kraji bolo v porovnaní s ostatnými regiónmi najmenej konkurencieschopné.** V Bratislavskom kraji boli učiteľské platy v základných umeleckých školách nižšie než priemerná mzda v kraji (88,8 %). V ostatných krajoch boli platy nad úrovňou priemernej mzdy v danom kraji.

2.3.1.2 Dostatok pracovných síl v základných umeleckých školách

- **V Bratislavskom kraji nemusí byť vyšší nedostatok učiteliek a učiteľov v základných školách než v iných regiónov.** Môže to naznačovať počet zverejnených pracovných ponúk na učiteľské pozície v základných umeleckých školách. V Bratislavskom kraji nebolo zverejnených výrazne viac pracovných ponúk na učiteľské pozície v základných umeleckých školách než v priemere Slovenska.

2.3.1.3 Náročnosť vzdelávacieho prostredia v základných umeleckých školách

- **V porovnaní s ostatnými regiónmi pripadalo v Bratislavskom kraji na jedného učiteľa či učiteľku najmenej žiakov.** Platilo to v prípade základných umeleckých škôl všetkých zriaďovateľov a vo všetkých odboroch.

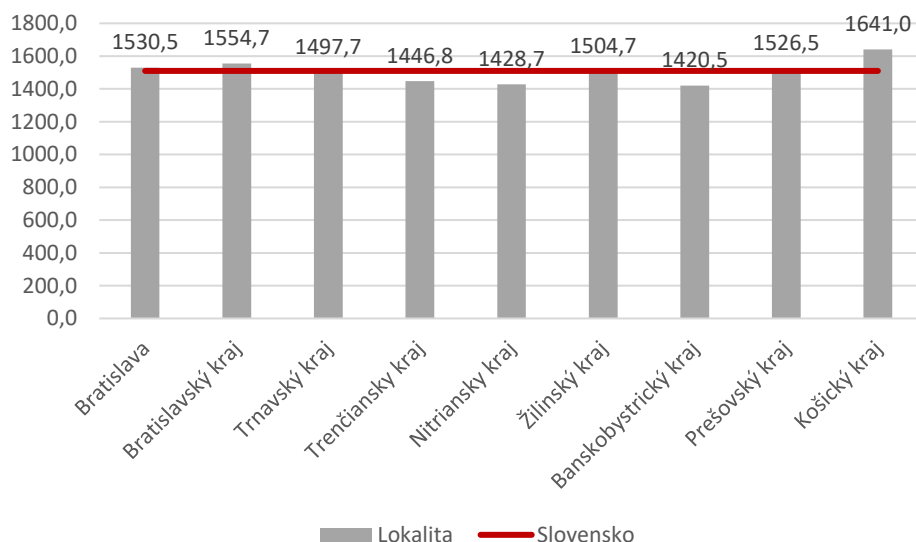
2.3.2 Atraktivita učiteľského povolania v základných umeleckých školách

2.3.2.1 Platy pedagogických zamestnankýň a zamestnancov v základných umeleckých školách

Priemerná výška platov pedagogických zamestnancov v základných umeleckých školách bola v Bratislavskom kraji v porovnaní s ostatnými regiónmi jedna z najvyšších. V roku 2023 pedagogické zamestnankyne a zamestnanci v základných umeleckých školách v Bratislavskom kraji zarábali priemerne 1 554,7 eur v hrubom mesačne, čo bolo o 3 % viac než priemerný učiteľský plat na Slovensku (1 509,9 eur). Najvyššie platy v základných umeleckých školách boli v Košickom kraji (1 641 eur).

V meste Bratislava zarábali pedagogičky a pedagógovia v základných umeleckých školách priemerne 1 530,5 eur mesačne, teda o čosi menej než priemer Bratislavského kraja. Bolo to o 1,4 % viac než v priemere Slovenska.

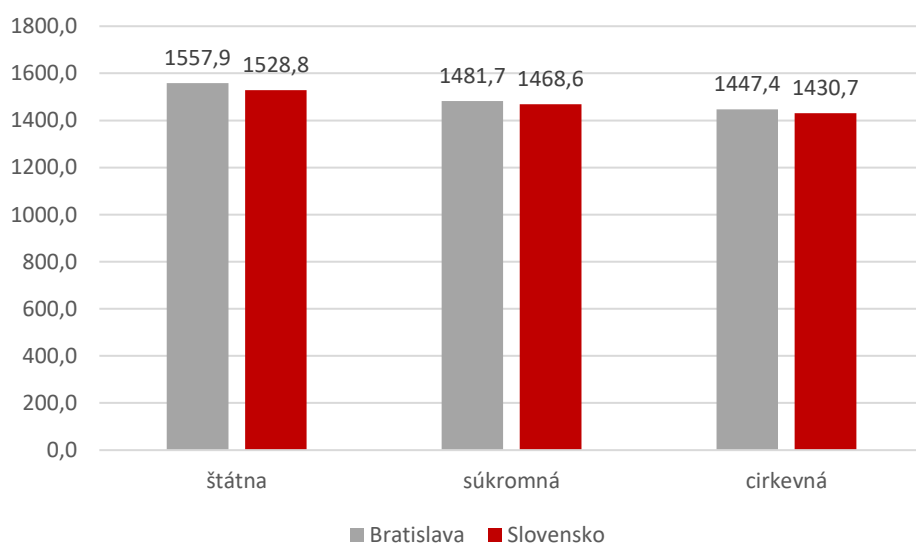
Graf 42: Priemerný plat pedagogických zamestnancov v základných umeleckých školách v Bratislave a jednotlivých krajoch (2023, v eurách)



Zdroj: CVA na základe údajov MŠVVM SR

V bratislavských základných umeleckých školách boli mierne vyššie priemerné platy než v priemere Slovenska v prípade všetkých zriaďovateľov. Najvyšší rozdiel medzi Bratislavou a Slovenskom bol v prípade štátnych základných umeleckých škôl, kde boli priemerné platy vyššie o 1,9 % než priemer štátnych ZUŠ. V cirkevných základných umeleckých školách zarábali učiteľky a učitelia v Bratislave o 1,2 % viac než v priemere Slovenska a v súkromných o 0,9 % viac.

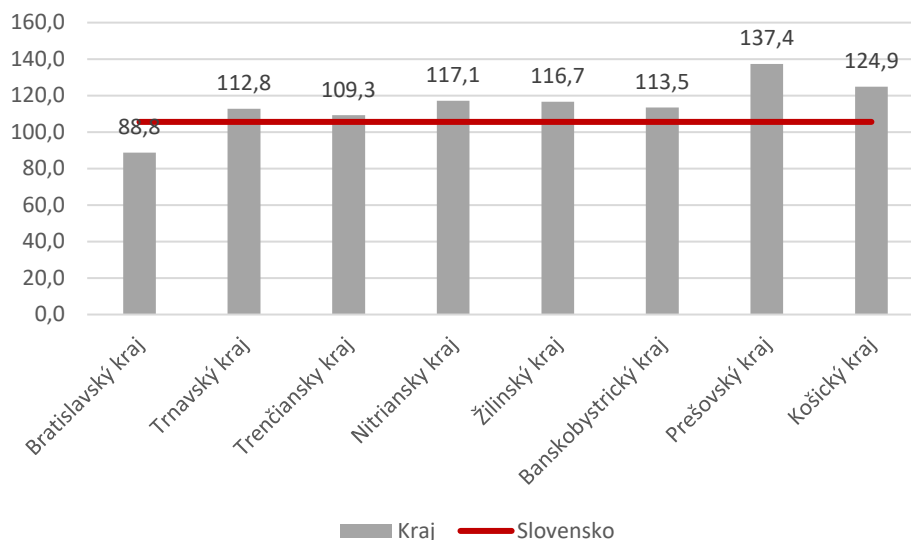
Graf 43: Priemerný plat pedagogických zamestnancov v ZUŠ v Bratislave a na Slovensku podľa zriaďovateľa (2023, v eurách)



Zdroj: CVA na základe údajov MŠVVM SR

V porovnaní s priemernou mzdou v kraji dosahovali pedagogické platy v Bratislavskom kraji najnižšiu úroveň. Pedagogičky a pedagógovia v základných umeleckých školách v Bratislavskom kraji v roku 2023 zarábali 88,8 % priemernej mzdy v kraji. S výrazným odstupom nasledoval Trenčiansky kraj, kde dosahovali pedagogické platy 109,3 % priemernej mzdy v kraji.

Graf 44: Podiel priemerného platu pedagogických zamestnancov v základných umeleckých školách a priemernej mzdy v danom kraji (2023, v percentách)



Zdroj: CVA na základe údajov MŠVVM SR a ŠÚ SR

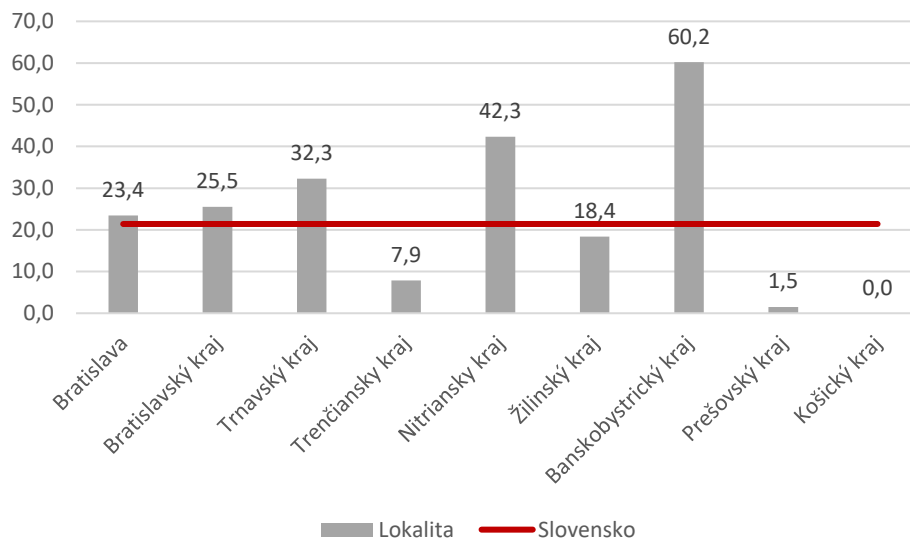
2.3.3 Dostatok pracovných síl v základných umeleckých školách

2.3.3.1 Pracovné ponuky na miesta učiteliek a učiteľov v základných umeleckých školách

V Bratislavskom kraji nebolo zverejnených výrazne viac pracovných ponúk na učiteľské pozície v základných umeleckých školách než v priemere Slovenska. V roku 2023 bolo v Bratislavskom kraji zverejnených v prepočte na 1 000 učiteľov 25,5 takýchto ponúk. V rámci celého Slovenska pritom na 1 000 učiteľov pripadalo 21,4 ponúk. Počet zverejnených ponúk pre učiteľky a učiteľov v základnej umeleckej škole bol vyšší než v Bratislavskom kraji v Banskobystrickom, Nitrianskom a Trnavskom kraji.

V meste Bratislava na 1 000 učiteľov v roku 2023 pripadalo 23,4 pracovných ponúk pre učiteľské pozície v základnej umeleckej škole.

Graf 45: Počet ponúk na učiteľské miesta v základnej umeleckej škole v Bratislave a jednotlivých krajoch (2023)



Zdroj: CVA na základe údajov Edujobs.sk, prepočet na 1 000 učiteľov v danom kraji

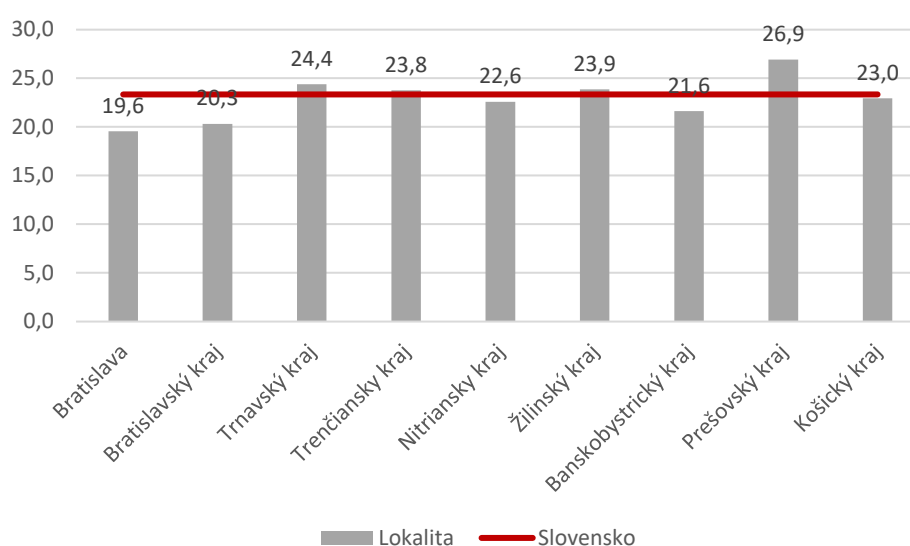
2.3.4 Náročnosť vzdelávacieho prostredia v základných umeleckých školách

2.3.4.1 Personálne zabezpečenie základných umeleckých škôl – učiteľky a učelia

V porovnaní s ostatnými regiónmi pripadalo v Bratislavskom kraji na jedného učiteľa či učiteľku najmenej žiakov. V roku 2023 pripadalo na jedného učiteľa v Bratislavskom kraji 20,3 žiakov, v rámci celého Slovenska 23,3 žiakov. To bolo o 12,9 % menej než v priemere Slovenska. V žiadnom inom kraji nebol tento pomer nižší.

V meste Bratislava bol počet žiakov pripadajúcich na jedného učiteľa ešte nižší než v Bratislavskom kraji a to 19,6 žiakov na učiteľa. To bolo o 16,2 % menej než v priemere Slovenska.

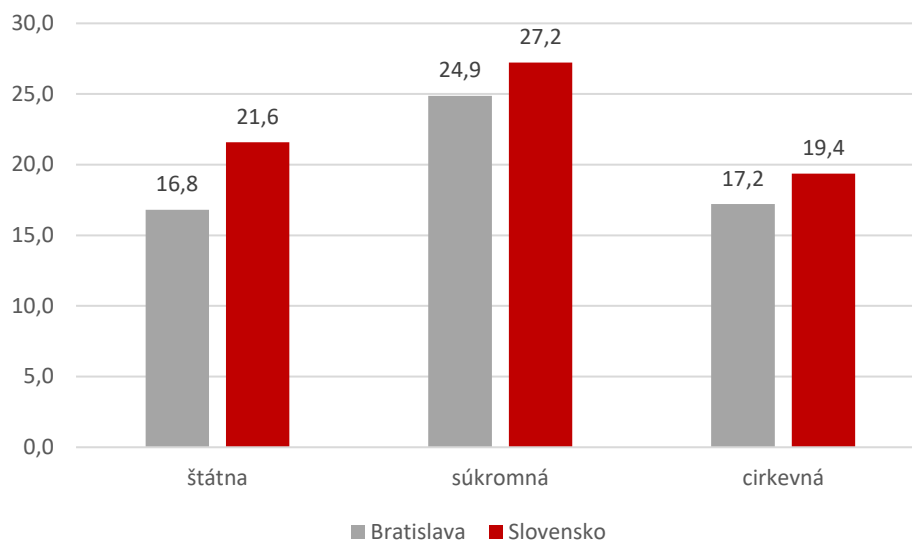
Graf 46: Počet žiakov na jedného učiteľa v základných umeleckých školách v Bratislave a jednotlivých krajoch (2023)



Zdroj: CVA na základe údajov CVTI SR

V Bratislave menej žiakov na učiteľa pripadalo v základných umeleckých školách v prípade všetkých zriaďovateľov. Najvyšší rozdiel bol v prípade štátnych ZUŠ, kde na jedného učiteľa pripadalo o 22,1 % menej žiakov než v priemere štátnych ZUŠ na Slovensku. V prípade cirkevných ZUŠ to bolo o 11,2 % žiakov na učiteľa menej a v súkromných ZUŠ o 8,7 % menej.

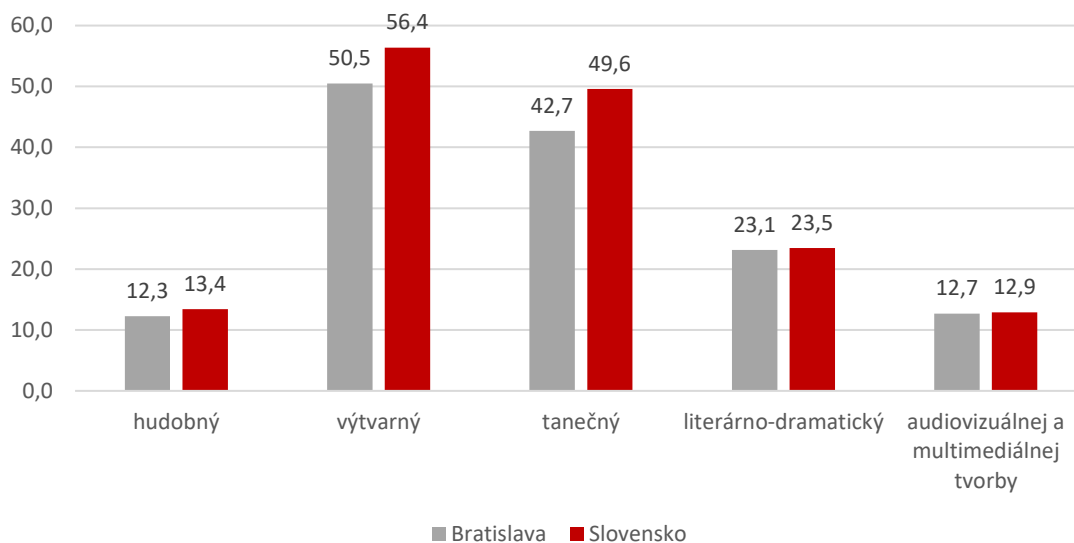
Graf 47: Počet žiakov na jedného učiteľa v základných umeleckých školách Bratislave a na Slovensku podľa zriaďovateľa (2023)



Zdroj: CVA na základe údajov CVTI SR

Menej žiakov na učiteľa pripadalo v bratislavských základných umeleckých školách vo všetkých odboroch. Najvyššie rozdiely boli v tanečnom a výtvarnom odbore. V tanečnom odbore v bratislavských ZUŠ pripadalo na jedného učiteľa o 13,9 % menej žiakov než v priemere Slovenska a vo výtvarnom odbore o 10,5 %. V hudobnom odbore to bolo o 8,8 % žiakov na učiteľa menej.

Graf 48: Počet žiakov na jedného učiteľa v základných umeleckých školách v Bratislave a na Slovensku podľa odborov (2023)



Zdroj: CVA na základe údajov CVTI SR

3 Pracovné podmienky učiteliek a učiteľov v Bratislave: dotazníkové zisťovanie a fokusové skupiny

3.1 Ciele a metodológia výskumu

Cieľom výskumu bolo hlbšie zmapovať pracovné podmienky učiteliek a učiteľov v základných školách a základných umeleckých školách v Bratislave.

V odbornej literatúre nie je jednoznačná zhoda na konceptualizácii pracovných podmienok v školskom prostredí, teda na definícii jednotlivých aspektov pracovných podmienok a na formulácii otázok v prieskumoch o pracovných podmienkach. Výskumníci a výskumníčky využívajú existujúce medzinárodné prieskumy (napr. TALIS a TIMSS), domáce prieskumy alebo uskutočňujú vlastné prieskumy.

V našom výskume pracovných podmienok učiteliek a učiteľov sa opierame o rámec pre analýzu pracovnej spokojnosti (wellbeing) učiteľov a učiteliek, ktorý na základe existujúcej literatúry vyvinula organizácia OECD (Viac, Fraser, 2020). Navrhovaný rámec objasňuje, ako pracovné podmienky vplyvajú na spokojnosť učiteliek a učiteľov. Zároveň opisuje dva očakávané výsledky spokojnosti učiteliek a učiteľov: 1. vnútorné vplyvy na vyučujúcich samotných (stres, odchod z profesie) a 2. vonkajšie vplyvy na kvalitu výučby (procesy v triede a wellbeing žiactva).

Pracovné podmienky sa delia na tie, ktoré sú výsledkom vzdelávacích politík na úrovni štátu a na tie, ktoré vyplývajú z kvality pracovného prostredia v škole. V našom výskume sa sústreďujeme najmä na školské prostredie.

Kvalita pracovného prostredia na úrovni školy vychádza z modelu pracovných požiadaviek a zdrojov (Bakker, Demerouti, 2007). Pracovné požiadavky sú fyzické, sociálne alebo organizačné aspekty práce, ktoré si zo strany zamestnanca vyžadujú vytrvalú fyzickú námahu a sú spojené s istými psychologickými a/alebo fyziologickými nákladmi. Pracovné zdroje sú fyzické, psychologické, sociálne alebo organizačné aspekty práce, ktoré stimulujú osobný rast, učenie sa a rozvoj, sú funkčné v dosahovaní pracovných cieľov a znižujú pracovné požiadavky.

Rámec OECD pre pracovné požiadavky aj zdroje identifikoval jednotlivé ukazovatele. Následne pre tieto ukazovatele formuloval dotazníkové položky.

Ukazovatele pracovných požiadaviek:

- Fyzické pracovné prostredie: týka sa aspektov pracovného prostredia, ktoré vplyvajú na fyzické pohodlie učiteliek a učiteľov, ako napríklad teplo, osvetlenie, hluk, špina atď.
- Pracovná záťaž: množstvo času, ktoré učiteľky a učitelia venujú výučbe a ostatným úlohám, ako napríklad plánovanie vyučovacích hodín, známkovanie, spolupráca s ostatnými vyučujúcimi, účasť na zamestnaneckých poradách a podobne
- Viacero rolí: učiteľky a učitelia okrem výučby často vykonávajú aj iné roly, ako napríklad zapojenie sa do riadenia školy, komunikácia a spolupráca s rodičmi a poskytovanie poradenstva žiactvu
- Zloženie triedy: konkrétne ide o podiel žiačok a žiakov v triede, ktorí majú špeciálne potreby z dôvodu sociálneho alebo zdravotného znevýhodnenia alebo slabých výsledkov
- Disciplinárna klíma: týka sa rozsahu rušivého správania žiakov a žiačok

- Vyhodnocovanie výkonu: hodnotenie učiteliek a učiteľov je dôležitý nástroj zabezpečovania kvality a zlepšovania kvality výučby. Na druhej strane môže byť zdrojom stresu, najmä ak ide o externú evaluáciu bez zapojenia školy do jej dizajnu a zamerania.

Ukazovatele pracovných zdrojov:

- Autonómia pri práci: miera, do akej môžu učiteľky a učители rozhodovať o svojich úlohách, metódach a stratégiách v rámci obmedzení daných národným kurikulumom.
- Školenia a profesijný rozvoj: týka sa kvality a rozsahu príležitostí na rozvoj zručností, vedomostí a expertízy učiteliek a učiteľov
- Hodnotenie a spätná väzba: formálne aj neformálne poskytovanie kvalitnej a relevantnej spätnej väzby od kolegyň a kolegov a od vedenia školy prispieva k motivácii a spokojnosti s prácou
- Sociálna podpora: týka sa kvality a rozsahu podpory, ktorú učiteľky a učители dostávajú od svojich nadriadených a od kolegyň a kolegov

Z uvedených ukazovateľov a prislúchajúcich položiek sme vychádzali pri tvorbe našich výskumných nástrojov. Údaje o pracovných podmienkach sme zbierali prostredníctvom dotazníkového zisťovania a fokusových skupín.

3.1.1 Dotazníkové zisťovanie

Cieľom dotazníkového zisťovania bolo zmapovať, ako učiteľky a učители hodnotia svoje pracovné podmienky a zachytiť, v akej miere sa určité skúsenosti a názory týkajúce sa pracovných podmienok vyskytujú.

Pri tvorbe jednotlivých dotazníkových položiek sme do značnej miery vychádzali z existujúcich dotazníkov zameraných na pracovné podmienky učiteliek a učiteľov. Predovšetkým išlo o učiteľský dotazník OECD PISA (podľa Viac, Fraser, 2020), učiteľský dotazník z medzinárodného zisťovania OECD TALIS a učiteľský dotazník The North Carolina Teacher Working Conditions (NCTWC) uplatňovaný v americkom štáte Severná Karolína.

V rámci tejto časti výskumu sme sa zamerali na nasledujúce tematické okruhy:

- Všeobecná pracovná spokojnosť
- Stabilita zamestnania
- Finančné faktory
- Materiálne faktory
- Organizačné faktory – profesionálny status a autonómia, možnosti profesionálneho rozvoja, hodnotenie a spätná väzba
- Pracovná záťaž a náplň práce
- Sociálne faktory – klíma školy, vzťahy s vedením školy, vzťahy s kolegami a kolegyňami, vzťahy so žiakmi a žiačkami, vzťahy s rodičmi a širšou komunitou
- Spoločenská pozícia učiteliek a učiteľov

Zber údajov sa uskutočnil prostredníctvom online dotazníka od 25. novembra do 8. decembra 2024.

V prípade základných škôl sme oslovili školy všetkých zriaďovateľov. Riaditeľom a riaditeľkám všetkých základných škôl v Bratislave sme zaslali e-mail so žiadosťou, aby učiteľkám a učiteľom preposlali správu s odkazom na online dotazník. So žiadosťou o vyplnenie dotazníka sme sa obrátili aj na účastníčky a účastníkov Bratislavskej učiteľskej konferencie a Bratislavského učiteľského klubu.

V prípade základných umeleckých škôl sme oslovili len školy v zriaďovateľskej pôsobnosti mesta Bratislava. E-mail so žiadosťou o vyplnenie dotazníka zaslalo týmto základným umeleckým školám oddelenie školstva a mládeže Hlavného mesta Bratislavy.

Celkovo dotazník vyplnilo 346 respondentov a respondentiek. 9 zúčastnených odpovedalo, že aktuálne nepôsobia ako učiteľ alebo učiteľka v základnej škole alebo v základnej umeleckej škole, 1 respondent uviedol, že nepôsobí v Bratislave a 1 respondent uviedol, že pôsobí na inom druhu školy. Preto tieto odpovede nevyhodnocujeme. V prípade základných škôl nevyhodnocujeme ani ďalších 17 odpovedí, v ktorých respondentky a respondenti uviedli, že pôsobia na pozícii vychovávateľka, špeciálny pedagóg, pedagogická asistentka alebo logopéd.

Po očistení údajov v prípade základných škôl vyhodnocujeme 258 odpovedí, čo predstavuje 8,3 % zo všetkých učiteliek a učiteľov v základných školách v Bratislave. V prípade základných umeleckých škôl vyhodnocujeme 60 odpovedí, čo predstavuje 10,4 % učiteliek a učiteľov v štátnych základných umeleckých školách.

3.1.1.1 Opis vzorky

V prípade základných škôl väčšina zúčastnených boli ženy (88,4 %). Muži tvorili necelú desatinu (8,5 %) zúčastnených a 3,1 % respondentov alebo respondentiek nechcelo uviesť rod. Tri štvrtiny (74,8 %) opýtaných pôsobili v štátnej základnej škole, zatiaľ čo v prípade cirkevnej školy to bolo 15,1 % a v prípade súkromnej 8,9 %. 1,2 % zúčastnených pôsobilo v súkromnej aj cirkevnej škole.

Menej ako polovica (41,9 %) zúčastnených pôsobila v učiteľskej profesii 10 rokov a menej, viac ako pätina (22,1 %) 11 až 20 rokov a viac ako tretina (36 %) 21 rokov a viac. Mladšie učiteľky a učitelia vo veku 30 rokov a menej tvorili menej ako pätinu (15,1 %) zúčastnených a vyučujúci vo veku 31 až 40 rokov tvorili štvrtinu (24,8 %) opýtaných. Najvyššie zastúpenie mali učiteľky a učitelia vo veku 41 až 50 rokov a to viac ako štvrtinu (27,1 %). Vyučujúci vo veku 51 až 60 rokov tvorili viac ako pätinu (22,5 %) opýtaných a každý desiaty (10,5 %) zúčastnený mal 61 rokov a viac.

Aj **v prípade základných umeleckých škôl** väčšina zúčastnených boli ženy (66,7 %). Muži tvorili necelú tretinu (31,7 %) zúčastnených a 1,7 % respondentov alebo respondentiek nechcelo uviesť rod. Takmer všetci (95 %) opýtaní pôsobili v štátnej základnej umeleckej škole. Necelé tri štvrtiny (73,3 %) zúčastnených vyučovalo hudobný odbor, desatina (10 %) tanečný odbor a necelá desatina (8,3 %) výtvarný odbor.

Viac ako štvrtina (26,7 %) zúčastnených pôsobila v učiteľskej profesii 10 rokov a menej, viac ako tretina (36,7,1 %) 11 až 20 rokov a viac ako tretina (36,7 %) 21 rokov a viac. Mladšie učiteľky a učitelia vo veku 30 rokov a menej tvorili menej ako pätinu (18,3 %) zúčastnených a vyučujúci vo veku 31 až 40 rokov tvorili ešte menšiu (16,7 %) časť opýtaných. Najvyššie zastúpenie mali učiteľky a učitelia vo veku 41 až 50 rokov (26,7 %) a vo veku 51 až 60 rokov (28,3 %). Každý desiaty (10 %) zúčastnený mal 61 rokov a viac.

3.1.2 Fokusové skupiny

Cieľom kvalitatívneho výskumu prostredníctvom fokusových skupín bolo zmapovať, ako učiteľky a učitelia hodnotia svoje pracovné podmienky a hlbšie identifikovať rozličné skúsenosti a názory týkajúce sa pracovných podmienok.

Spolu sme uskutočnili desať fokusových skupín – sedem fokusových skupín s učiteľkami a učiteľmi základných škôl a tri fokusové skupiny s učiteľkami a učiteľmi základných umeleckých škôl. V jednom prípade sa na fokusovej skupine zúčastnil len jeden účastník a tak sme v tomto prípade uskutočnili interview. Fokusových skupín pre učiteľky a učiteľov základných škôl sa zúčastnili aj dvaja vyučujúci základných umeleckých škôl.

Pre technické problémy s nahrávkou z jednej fokusovej skupiny s učiteľkami a učiteľmi základných umeleckých škôl v prípade tejto cieľovej skupiny analyzujeme údaje len z dvoch fokusových skupín.

V rámci tejto časti výskumu sme sa zamerali na nasledujúce tematické okruhy:

- Časová náročnosť profesie
- Odborná náročnosť profesie
- Psychická a fyzická náročnosť profesie
- Vzťahy s kolegami a kolegyňami
- Vzťahy s vedením školy
- Vzťahy s rodičmi
- Materiálne zabezpečenie v školách
- Finančné ohodnotenie učiteľskej profesie, vrátane regionálneho príplatku

48

Zber údajov sa uskutočnil od 29. októbra do 7. novembra 2024 v Bratislave. Časť fokusových skupín sa uskutočnila v priestoroch Centra voľného času na Štefánikovej ulici a časť v priestoroch Jarošova Office Centre na Jarošovej ulici.

V prípade základných škôl vyhodnocujeme výpovede 20 učiteliek a učiteľov a v prípade základných umeleckých škôl výpovede 12 učiteliek a učiteľov.

3.2 Pracovné podmienky učiteliek a učiteľov v základných školách

3.2.1 Kľúčové zistenia z dotazníkového prieskumu

- **Takmer dve tretiny (62,4 %) zúčastnených učiteliek a učiteľov v ostatnom období uvažovali o odchode z povolania.**
- **Nezanedbateľná časť učiteliek a učiteľov – necelá tretina (29,5 %) – má aj inú platenú prácu.**
- **Výrazná väčšina (94,6 %) vyučujúcich nie je spokojná so svojim platovým ohodnotením.** Zároveň značnej väčšine (89,1 %) zúčastnených učiteliek a učiteľov plat neumožňuje pokryť všetky životné náklady a tak veľká časť (89,9 %) súhlasí, že vyučujúci v Bratislave by mali mať vyššie platy, ktoré by dorovnali ich vyššie životné náklady.
- **Podľa väčšiny zúčastnených vyučujúcich by mal byť kompenzačný príspevok vyšší než v súčasnosti.** Podľa štvrtiny (24 %) zúčastnených by mal byť na úrovni 301 až 400 eur a podľa pätiny (19 %) na úrovni 401 až 500 eur.
- **Viac ako polovica (59,3 %) zúčastnených vyučujúcich sa sťažovala na hlučnosť prostredia.** Podľa približne tretiny je nevyhovujúca aj kvalita priestorov, ako napríklad veľkosť tried či pôdorys budovy (36 %) a teplota v budove (34,1 %).
- **Medzi najčastejšie prekážky ďalšieho vzdelávania patria vysoké poplatky za vzdelávanie** (31,4 % zúčastnených učiteliek a učiteľov), pracovný rozvrh (29,5 %) a nedostatok času pre rodinné povinnosti (24,8 %).
- **Podľa značnej časti zúčastnených vyučujúcich by mali učiteľky a učitelia dostávať profesionálnu spätnú väzbu častejšie než v súčasnosti.** Podľa necelých tretiny (31 %) by spätná väzba mala byť raz alebo dvakrát mesačne a podľa viac ako desiatiny (11,2 %) raz alebo dvakrát týždenne.
- **Mentoring učiteliek a učiteľov má v škole k dispozícii menšia časť vyučujúcich a to pätina (19,4 %).** Možnosť konzultácií s odborníkmi v rámci školy má každá šiesta (16,7 %) učiteľka alebo učiteľ.
- **Značná väčšina (89,5 %) vyučujúcich zažíva pri svojej práci stres. Zároveň necelé dve tretiny (62,4 %) učiteliek a učiteľov pociťujú, že ich zamestnanie negatívne vplyva na ich duševné zdravie.** Viac ako polovica zúčastnených pociťuje aj negatívny vplyv na telesné zdravie (55,4 %) a kvôli zamestnaniu nemá dostatočný priestor na osobný život (55 %).
- **Väčšina učiteliek a učiteľov nemá čas na vykonávanie dôležitých činností. Viac ako dve tretiny (69,4 %) vyučujúcich nemajú v práci dostatok času na napĺňanie potrieb všetkých žiakov.** Viac ako polovica (59,7 %) nemá vyhradený dostatok času na úlohy, ktoré nesúvisia s vyučovaním (administratíva, konzultácie a podobne). Súčasne približne polovica (51,9 %) zúčastnených nemá dostatok času na to, aby sa sústredila na výučbu.
- **Z hľadiska časovej záťaže viac ako polovicu (58,5 %) učiteliek a učiteľov dosť alebo veľmi stresuje supľovanie kolegyň a kolegov.** Polovicu (50,4 %) zúčastnených stresuje aj priveľké množstvo administratívnej práce a necelú polovicu (48,8 %) priveľa školských aktivít nad rámec výučby.
- **Zdrojom stresu je aj práca so žiakmi a žiačkami. Viac ako polovicu vyučujúcich dosť alebo veľmi stresuje udržiavanie disciplíny v triede (59,3 %) či prispôsobovanie vyučovacích hodín žiakom so špeciálnymi potrebami (55 %).**

- **Väčšina učiteliek a učiteľov má dobré skúsenosti s tým, ako vedenie školy pristupuje k ich práci.** Podľa značnej väčšiny (84,5 %) vyučujúcich k nim vedenie školy pristupuje ako k profesionálom. Zároveň viac ako tri štvrtiny (80,2 %) zúčastnených má vedenie, ktoré oceňuje ich prácu. Na druhej strane pätina (19,8 %) vyučujúcich takéto vedenie nemá.
- **Podľa značnej väčšiny zúčastnených sú vzájomné vzťahy medzi učiteľmi zvyčajne dobré (85,7 %).** Z diania v škole sa cíti byť vynechaná približne desatina (12,4 %) vyučujúcich. Podľa približne pätiny (21,3 %) zúčastnených sa učitelia nemôžu spoľahnúť jeden na druhého.
- **V prípade rizikového správania zo strany žiakov a žiačok sa najväčšia časť vyučujúcich často alebo takmer stále stretáva s tým, že žiaci nemajú k učiteľom dostatočný rešpekt (29,5 %),** medzi žiactvom dochádza k fyzickým konfliktom (19,8 %) a že žiaci zastrašujú alebo šikanujú iných žiakov (15,1 %).
- **Takmer všetky (99,6 %) zúčastnené učiteľky a učitelia nesúhlasia s tým, že politici na Slovensku si cenia názory učiteľov.** Značná väčšina vyučujúcich nepociťuje, že učitelia majú možnosť ovplyvňovať vzdelávaciu politiku (93,8 %), že dostávajú podporu pri zavádzaní reforiem do praxe (87,2 %) a že školstvo je dôležitou politickou témou (81,8 %).
- **Učiteľky a učitelia kriticky hodnotili aj prácu médií. Značná väčšina z nich nesúhlasí s tým, že školstvo dostáva v médiách na Slovensku dostatok pozornosti (84,9 %).** Tri štvrtiny nesúhlasia, že je obraz učiteľskej profesie v médiách pozitívny (75,2 %) a že médiá si cenia učiteľov (74,8 %).
- **Učiteľky a učitelia necítia ani podporu zo strany spoločnosti. Značná väčšina zúčastnených nesúhlasí, že učitelia majú dobrý spoločenský status (97,7 %), že spoločnosť vníma učiteľov ako odborníkov a profesionálov (95,3 %) a že spoločnosť si váži ich prácu (94,2 %).**
- **V prípade pôsobenia zriaďovateľa mierne prevažovalo negatívne hodnotenie.** Viac ako polovica vyučujúcich nesúhlasí, že zriaďovateľ im pomáha zvládať zavádzané zmeny (56,6 %), že sa usiluje budovať vzťahy medzi školami (54,3 %) a že sa zaujíma o názory učiteliek a učiteľov (53,5 %).

3.2.2 Kľúčové zistenia z fokusových skupín

- **Zúčastnené osoby sa zhodli, že platové ohodnotenie nie je dostatočné.** Poukazovali na vysoké životné náklady v Bratislave a mnohí mali ťažkosti ich z učiteľských platov pokryť. **Pre vysoké náklady museli mať niektoré učiteľky a učitelia aj ďalšiu platenú prácu.**
- **Výšku kompenzačného príspevku považovali zúčastnené osoby za nedostatočnú** a niektoré učiteľky a učitelia vyjadrili pochybnosti o tom, že by toto opatrenie mohlo prilákať do škôl nových ľudí.
- **Podľa niektorých zúčastnených osôb bolo priestorové aj materiálne zabezpečenie dostatočné, ďalšie zúčastnené osoby však poukázali na problémy.** Chýbali učebné pomôcky, prípadne boli pomôcky zastarané. Na vybavenie sa museli nezriedka skladať rodičia detí a v niektorých prípadoch si učiteľky a učitelia zabezpečovali vybavenie z vlastných prostriedkov.
- **Učiteľky a učitelia poukázali na to, že profesia vyžaduje vysokú odbornosť a neustály profesijný rozvoj.** Hoci aktualizáciu vedomostí a zručností považovali zúčastnené osoby za základnú podmienku výkonu profesiu, poukázali na to, že nie všade majú na profesijný rozvoj utvorené aj adekvátne podmienky.

- **Súčasne sa nie všetky učiteľky a učitelia cítili na výkon profesie dostatočne pripravení** – niektorí učili predmety, na ktoré nemali odbornú kvalifikáciu, prípadne pociťovali nedostatok zručností či vedomostí v špecifických oblastiach. Na odbornú náročnosť vplývala najmä potreba individualizácie výučby. Vysoký počet žiakov v triedach všeobecne a špecificky množstvo žiakov s rozmanitými potrebami či špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami podľa mnohých zúčastnených osôb zvyšovali odbornú náročnosť profesie.
- **Podľa zúčastnených osôb je profesia náročná a vyčerpávajúca, po pracovnom dni potrebovali viaceré zúčastnené osoby spánok, aby dokázali ďalej fungovať.** Náročnosť profesie spočívala predovšetkým v psychickej záťaži. Učiteľky a učitelia sa pohybovali v hlučnom a vysoko podnetnom prostredí, práca často prinášala frustrujúce situácie a zvyšovala tak aj emocionálnu náročnosť povolania. Za priťažujúce faktory sa považovala vysoká rozmanitosť detí, celkové vysoké počty detí aj priveľká výška úväzku priamej vyučovacej činnosti.
- **Zúčastnené osoby poukázali na to, že profesia je veľmi časovo náročná a stresujúca.** Okrem priamej výučby museli učiteľky a učitelia vykonávať veľké množstvo ďalších činností (administratíva, organizácia mimoškolských aktivít, komunikácia s rodičmi a podobne). Tlak na časovú náročnosť vytvárali aj ďalšie faktory súvisiace s potrebou individualizovať a inovovať výučbu, ako aj venovať sa popri výučbe výchove detí. Mnohokrát tak nemali počas pracovného dňa čas na prestávky a zabezpečenie základných fyziologických potrieb, činnosti mimo priamej výučby často realizovali mimo pracovnej doby vo večerných hodinách alebo cez víkendy. Nie všetky činnosti (napríklad projekty a mimoškolské aktivity) boli pritom finančne ohodnotené ako nadčasy. Okrem toho zúčastnené osoby informovali o tom, že kvôli nízkemu finančnému ohodnoteniu majú niektorí vyučujúci okrem práce v škole aj ďalšie zamestnanie. Niektorým tak nezostával žiaden čas na osobný život.
- **Kvalitu vzťahov s kolegyňami a kolegami hodnotili zúčastnené osoby rôzne.** Niektoré mali so svojimi kolegami dobré až priateľské vzťahy, iné zúčastnené osoby vnímali v kolegiálnych vzťahoch odstup alebo problémy. Vyskytli sa aj negatívne javy ako ohováranie či uprednostňovanie niektorých vyučujúcich zo strany vedenia.

3.2.3 Všeobecná pracovná spokojnosť učiteliek a učiteľov v základných školách

Učiteliek a učiteľov sme sa pýtali na ich všeobecnú pracovnú spokojnosť, čiže ako sa vo svojej práci cítia, či ich práca baví a ako vnímajú svoje povolanie.

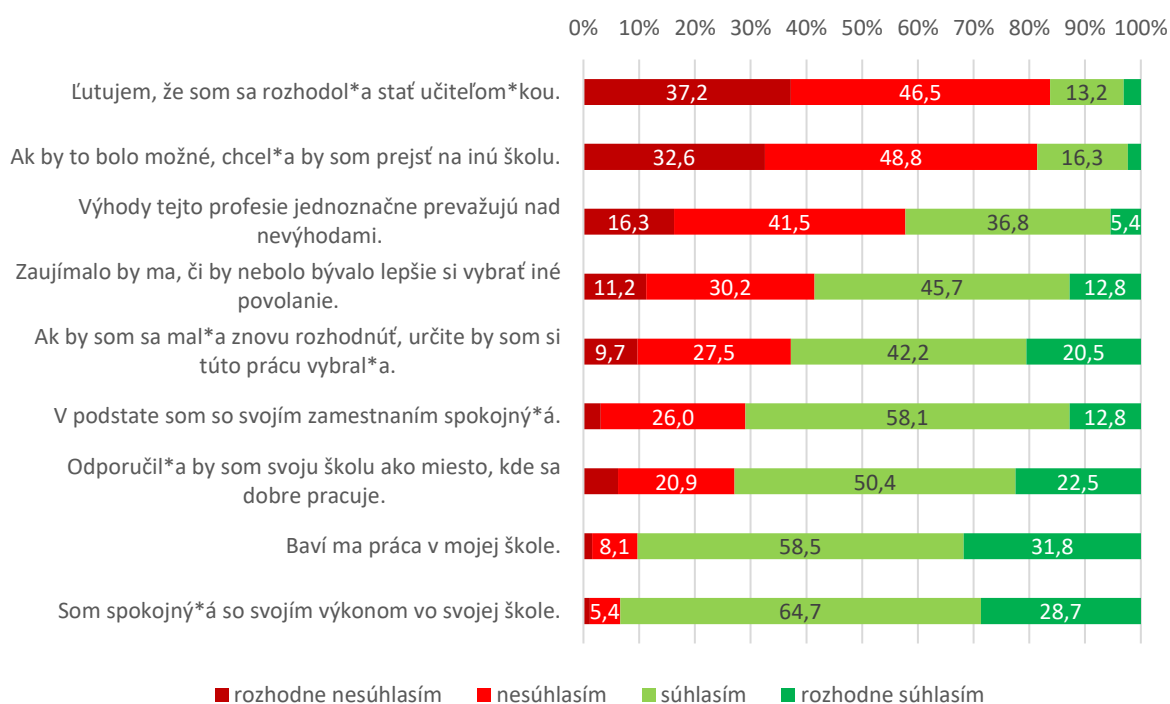
Značná väčšina (83,7 %) zúčastnených učiteliek a učiteľov neľutuje, že sa stali učiteľkou alebo učiteľom, viac ako dve tretiny (70,9 %) vyučujúcich sú v podstate spokojné so svojím zamestnaním a necelé dve tretiny (62,8 %) by si túto prácu vybrali, ak by sa mali znovu rozhodnúť.

Výsledky však naznačujú, že v Bratislave je aj nezanedbateľná časť nespokojných vyučujúcich. Viac ako tretina (37,2 %) by si už učiteľské povolanie nevybrala, viac ako štvrtina (29,1 %) nie je spokojná so svojím zamestnaním a približne každý šiesty (16,3 %) vyučujúci ľutuje rozhodnutie stať sa učiteľkou alebo učiteľom.

Navyše, viac ako polovicu (58,5 %) zúčastnených učiteliek a učiteľov by zaujímal, či by nebolo lepšie vybrať si iné povolanie a približne rovnaká časť (57,8 %) nesúhlasí, že výhody učiteľskej profesie jednoznačne prevažujú nad nevýhodami.

Zároveň však platí, že väčšina učiteliek a učiteľov je spokojná so svojou prácou v škole. Značnú väčšinu učiteliek a učiteľov práca v ich škole baví (90,3 %) a vyjadrujú spokojnosť so svojím výkonom v škole (93,4 %). Viac ako tri štvrtiny (81,4 %) vyučujúcich by nechceli prejsť na inú školu a ako dobré miesto na prácu by svoju školu odporučili necelé tri štvrtiny (72,9 %) zúčastnených.

Graf 49: Pracovná spokojnosť učiteliek a učiteľov v základných školách (percento učiteliek a učiteľov)³

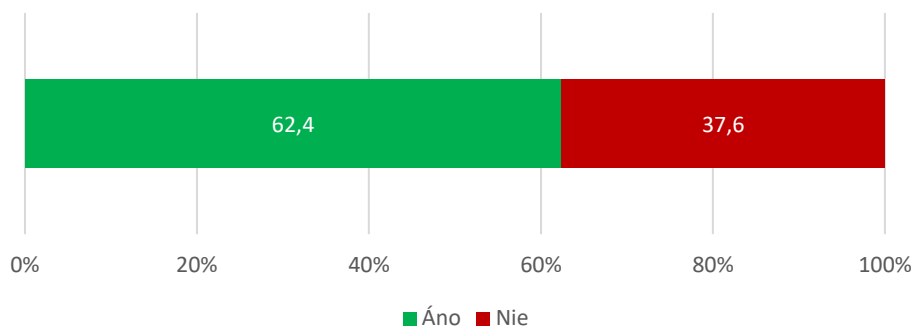


Zdroj: CVA

³ Odpovede na otázku Do akej miery súhlasíte alebo nesúhlasíte s nasledovnými tvrdeniami? Ohodnoťte na škále.

Väčšina vyučujúcich však v ostatnom období uvažovala o odchode z povolania. Takmer dve tretiny (62,4 %) zúčastnených učiteliek a učiteľov za posledných 12 mesiacov vážne zvažovali odchod z učiteľskej profesie.

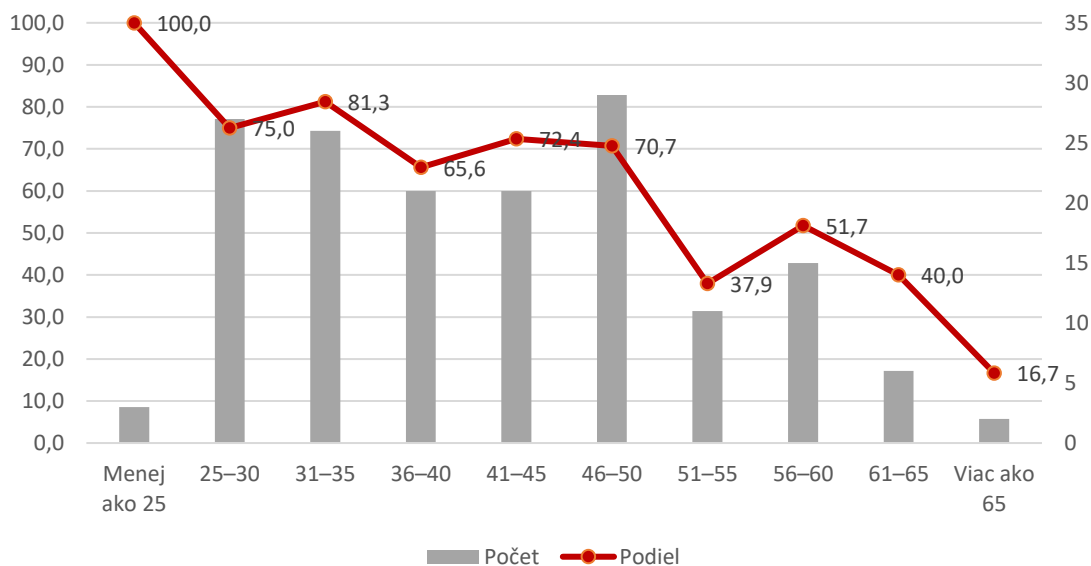
Graf 50: Zvažovanie odchodu z učiteľskej profesie zo strany učiteliek a učiteľov v základných školách (v percentách)⁴



Zdroj: CVA

Údaje zároveň naznačujú, že odchod z profesie vo vyššej miere zvažovali učiteľky a učitelia do 50 rokov. Zatiaľ čo v tejto vekovej kategórii o odchode uvažovali necelé tri štvrtiny (73,4 %) vyučujúcich, v kategórii 51 rokov a viac to bola necelá polovica (40 %).

Graf 51: Zvažovanie odchodu z učiteľskej profesie zo strany učiteliek a učiteľov v základných školách podľa veku (v percentách)⁵



Zdroj: CVA

⁴ Odpovede na otázku Stalo sa za posledných 12 mesiacov, že ste vážne zvažovali odchod z učiteľskej profesie? Vyberte jednu možnosť.

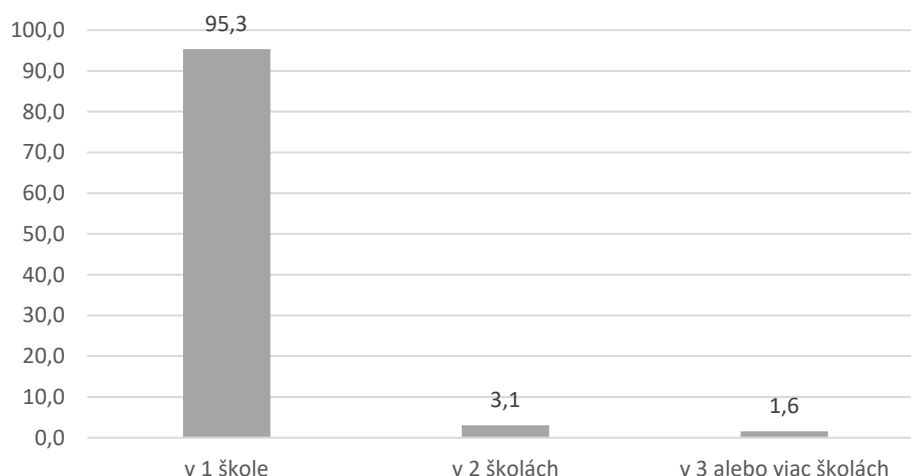
⁵ Odpovede na otázku Stalo sa za posledných 12 mesiacov, že ste vážne zvažovali odchod z učiteľskej profesie? Vyberte jednu možnosť. a Koľko máte rokov? Vyberte jednu možnosť.

3.2.4 Stabilita zamestnania učiteliek a učiteľov v základných školách

Zaujímalo nás aj to, aká je stabilita zamestnania zúčastnených učiteliek a učiteľov, čiže v koľkých školách pracujú, aký majú úväzok a pracovnú zmluvu a či majú aj iné zamestnanie.

Značná väčšina zúčastnených učiteliek a učiteľov pracuje len v jednej škole (95,3 %) a to na plný pracovný úväzok (92,2 %).

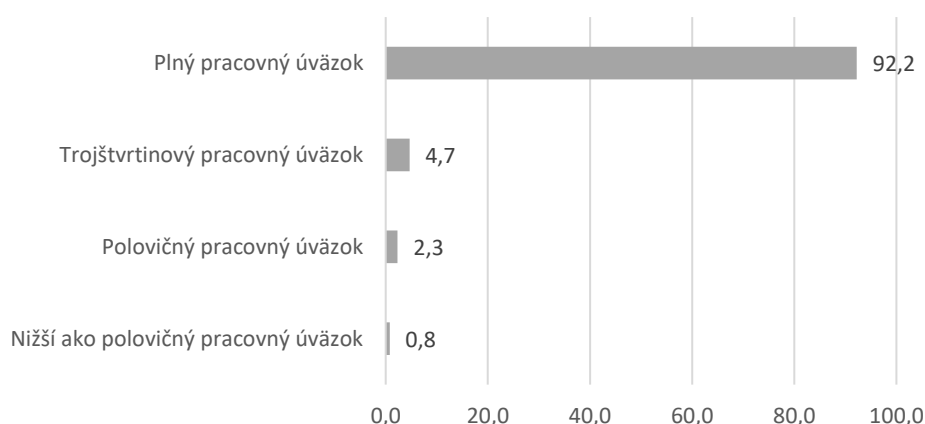
Graf 52: Podiel učiteliek a učiteľov v základných školách podľa počtu škôl, v ktorých pracujú (v percentách)⁶



54

Zdroj: CVA

Graf 53: Podiel učiteliek a učiteľov v základných školách podľa najvyššieho pracovného úväzku (v percentách)⁷



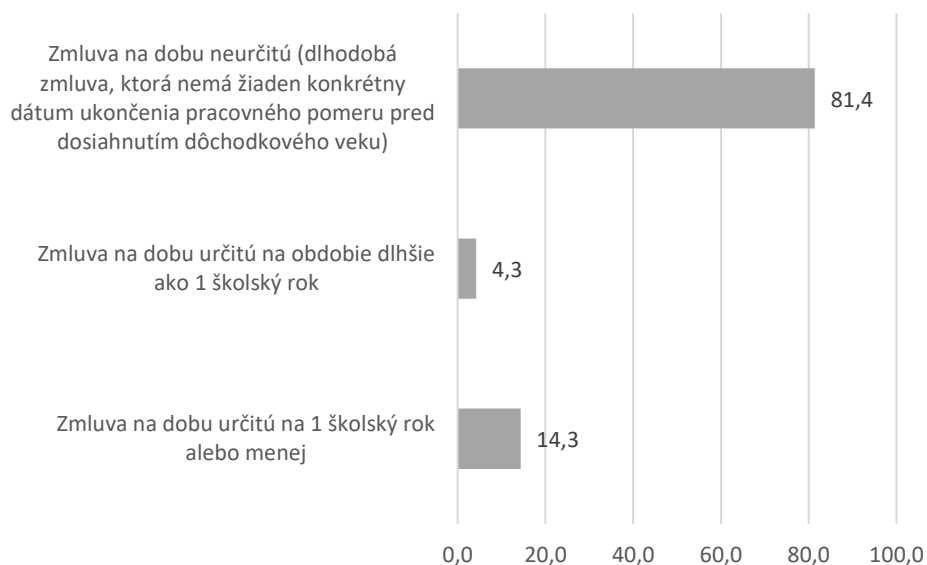
Zdroj: CVA

⁶ Odpovede na otázku V koľkých školách pracujete ako učiteľka alebo učiteľ? Vyberte jednu možnosť.

⁷ Odpovede na otázku Aký je Váš najvyšší pracovný úväzok na pozícii učiteľ*ka? Vyberte jednu možnosť.

Viac ako tri štvrtiny (81,4 %) vyučujúcich má zmluvu na dobu neurčitú, avšak každá siedma (14,3 %) učiteľka alebo učiteľ má zmluvu na 1 rok alebo menej.

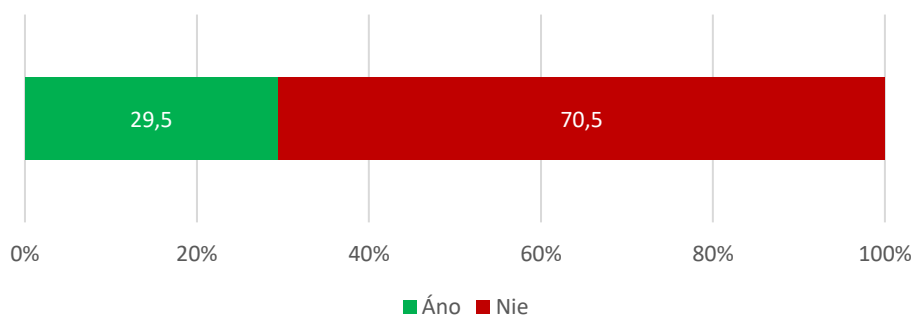
Graf 54: Podiel učiteliek a učiteľov v základných školách podľa pracovného pomeru v škole, v ktorej majú najvyšší úväzok (v percentách)⁸



Zdroj: CVA

Nezanedbateľná časť učiteliek a učiteľov a to necelá tretina (29,5 %) má aj inú platenú prácu.

Graf 55: Iná platená práca učiteliek a učiteľov v základných školách (v percentách)⁹



Zdroj: CVA

⁸ Odpovede na otázku Aký je Váš pracovný pomer na pozícii učiteľ*ka v škole, v ktorej máte najvyšší úväzok? Vyberte jednu možnosť.

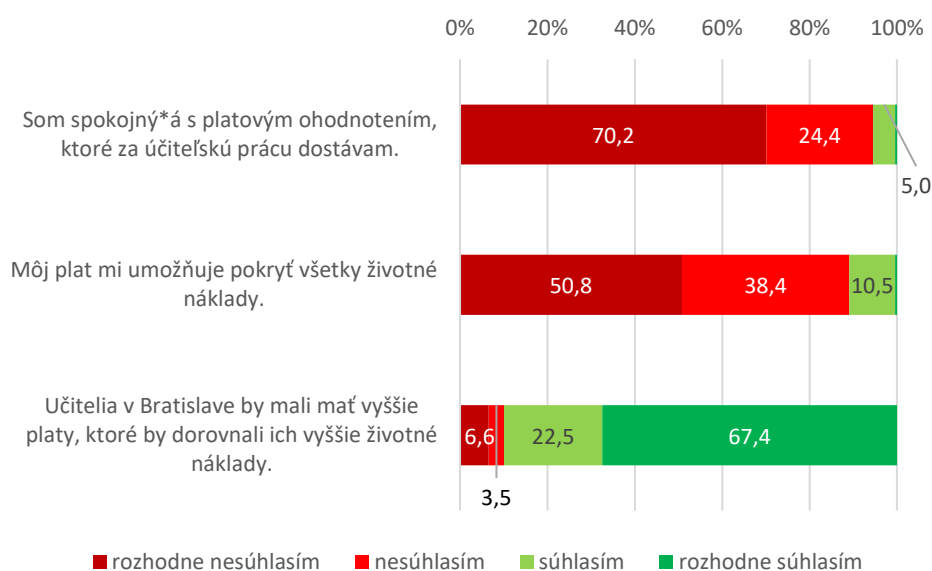
⁹ Odpovede na otázku Máte aj inú platenú prácu než prácu učiteľa*ky? Vyberte jednu možnosť.

3.2.5 Finančné ohodnotenie učiteliek a učiteľov v základných školách

Učiteliek a učiteľov sme sa pýtali aj na to, ako vnímajú svoje finančné ohodnotenie.

Výrazná väčšina (94,6 %) vyučujúcich nie je spokojná so svojim platovým ohodnotením. Zároveň značnej väčšine (89,1 %) zúčastnených učiteliek a učiteľov plat neumožňuje pokryť všetky životné náklady a tak veľká časť (89,9 %) súhlasí, že vyučujúci v Bratislave by mali mať vyššie platy, ktoré by dorovnali ich vyššie životné náklady.

Graf 56: Spokojnosť učiteliek a učiteľov v základných školách s platovým ohodnotením (percento učiteliek a učiteľov)¹⁰



Zdroj: CVA

Aj vo fokusových skupinách sa učiteľky a učitelia prevažne zhodli na tom, že ich finančné ohodnotenie je nízke. Poukazovali aj na to, že profesia neposkytuje dostatočné možnosti kariérneho rastu, v dôsledku čoho si nedokážu adekvátne zvyšovať plat.

A s tým finančným ohodnotením je to pre mňa už také, že ak si predstavím, že som človek, ktorý povinne má mať vysokú školu a robí, aspoň teda za mňa, dosť namáhavú prácu. Tak si myslím, že taký ten tabuľkový plat by mal začínať na dvojnásobku toho, čo je teraz.

Učiteľka ZŠ (ZŠ1)

A chýba mi možnosť kariérneho rastu. Lebo vlastne, keď si chcem urobiť prvú atestáciu, tak musím odučiť v princípe 6 rokov a vtedy sa mi môže môj plat zvýšiť o 100 € zhruba. Nech v princípe, robím to takto, že prídem do triedy, vyložím si nohy a prečítam žiakom svoje poznámky zo základnej školy, tak to ohodnotenie je akoby rovnaké, ako keď na sebe makám a tak ďalej. A jediná možnosť je v princípe si počkať a potom dostať tých 100 € navyše. Takže keby sme naozaj mali možnosť si to nejak zvyšovať...

Učiteľka ZŠ (ZŠ1)

¹⁰ Odpovede na otázku Do akej miery súhlasíte alebo nesúhlasíte s nasledujúcimi tvrdeniami? Ohodnoťte na škále.

Nedostatočné finančné ohodnotenie posudzovali zúčastnené osoby aj v súvislosti s vysokými životnými nákladmi v hlavnom meste.

Na Bratislavu veľmi nízke, tie platy. A za tú zodpovednosť. Ja by som bola najradšej, keby všetci pedagógovia aj nepedagogickí zamestnanci v celom školstve mali adekvátne platy na celom Slovensku. Ale Bratislava, to je naozaj nízke. Je to veľmi málo.

Učiteľka ZŠ (ZŠ5)

Keď mi hovorila kolegyňa, ktorá ešte pred pár rokmi začínala, že jednoizbák, v ktorom sa delí s kamarátkou, 550 eur. A ona mala v čistom začínajúci plat, teraz aby som netrepala, 900 [eur]? (...) Naozaj toto ideme docieľiť? Mladá baba po škole, aby takto živorila v Bratislave?

Učiteľka ZŠ (ZŠ5)

Viacere účastníčky a účastníci fokusových skupín tak čelili finančným ťažkostiam, resp. si nedokázali z platu zabezpečiť dôstojný život.

1 400 [eur] mám teraz, dobre, pred druhou atestáciou, s vrcholom kreditov, 30 rokov praxe a platím z toho 900 eur účty, hypotéku. Čiže čo mám? 500 eur navyše, čo mi zožerie ešte auto, lebo kvôli rodičom ho potrebujem. Ja beriem každý nadčas, lebo ho potrebujem.

Učiteľka ZŠ (ZŠ7)

Niektoré učiteľky a učitelia tak podľa vlastných slov museli mať okrem učiteľstva aj ďalšiu platenú prácu, prípadne mali v domácnosti ďalší príjem, vďaka ktorému dokázali pokryť svoje životné náklady.

[J]a tiež musím povedať za seba, je to veľmi nízky plat. Kebyže nemám priateľa, ktorý dobre zarába, tak akože to by som nevyžila, to je jasné, že nie. A v podstate ja som tiež minulý rok mala druhú prácu, kde som doučovala ukrajinských študentov na škole. Takže tam som chodila, teraz som si to už zrušila, lebo už som nevládala.

Učiteľka ZŠ (ZŠ6)

Riešením bolo podľa zúčastnených osôb zvýšenie učiteľských platov, ale aj poskytnutie iných benefitov zo strany mesta. Podľa niektorých učiteľov a učiteliek by bolo vhodné, ak by mesto vyučujúcim poskytovalo bývanie – ako v prípade mestskej časti Petržalka. Okrem toho by si vedeli predstaviť podporu dopravy či jazykových kurzov.

Áno, v Petržalke sa to niečo zavádza teraz, že idú robiť takéto bytčky pre učiteľov. Ale ja by som dala podmienku, že áno, dostaneš byt na dva roky, potom už sa staraj. Lebo dva roky je to adaptačné vzdelávanie začínajúcich zamestnancov, aby to aj bolo nejako podmienené, že je viazaný tým bytom, čiže nesmie z tej školy odísť. (...) A už to, čo vidí zo začiatku, tými hroznými očami, že toto ja robiť nebudem, tak už potom to vidí tak ružovejšie po dvoch rokoch a v tom školstve zostane. Čiže by si udržali školy tých učiteľov, ale teda aby im dali tú nejakú barličku na tie dva roky (...)

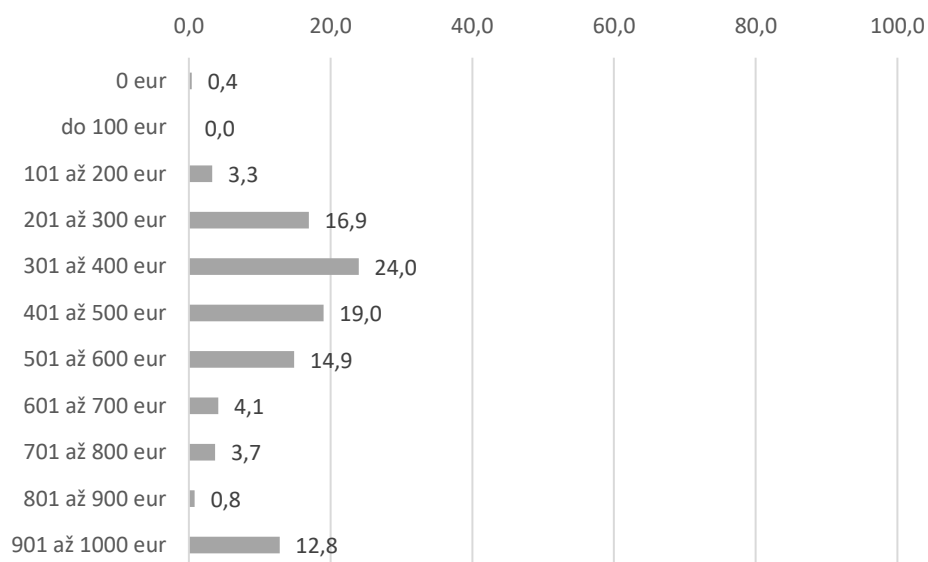
Učiteľka ZŠ (ZŠ7)

[M]ne by sa aj páčilo, keby si Bratislava, keďže sú tu vysoké životné náklady, trochu spomenula aj na tých zamestnancov školstva a naozaj dala nám určité zľavy na nejaké veci. Napríklad ja platím MHD, prečo by som nemohla mať aj MHD ako študent? Podľa mňa je to benefit pre toho učiteľa. Chýbajú mi také mestské veci, ktoré by podľa mňa mohli zariadiť. Zľavy z jazykových kurzov a podobne.

Učiteľka ZŠ (ZŠ5)

V čase zberu dát učiteľky a učelia v Bratislave dostávali kompenzačný príspevok vo výške 145 eur v hrubom mesačne. V dotazníkovom prieskume sa ukázalo, že podľa väčšiny zúčastnených vyučujúcich by mal byť tento príspevok vyšší. Podľa štvrtiny (24 %) zúčastnených by mal byť na úrovni 301 až 400 eur a podľa pätiny (19 %) na úrovni 401 až 500 eur.

Graf 57: Optimálna výška regionálneho alebo kompenzačného príspevku podľa učiteliek a učiteľov v základných školách (percento učiteliek a učiteľov)¹¹



Zdroj: CVA, N=242

¹¹ Odpovede na otázku Aktuálne dostávajú učiteľky a učelia v Bratislave tzv. regionálny alebo kompenzačný príspevok vo výške 145 eur v hrubom mesačne. Aká by mala byť podľa Vás mala byť optimálna výška tohto príspevku? Vyberte jednu možnosť.

Aj vo fokusových skupinách sme sa učiteliek a učiteľov špecificky pýtali na to, ako vnímajú novo zavedené regionálne, resp. kompenzačné príspevky. Cieľom tohto opatrenia je zohľadniť v odmeňovaní vyučujúcich výšku životných nákladov v lokalite, v ktorej žijú.

Niektoré zúčastnené osoby toto opatrenie vítali, zatiaľ čo iné vyjadrili obavy o spravodlivosť takéhoto rozdeľovania platových podmienok v rámci Slovenska.

Ale či je to systematicky dobré riešenie, to podľa mňa nie úplne. Lebo tá práca je náročná aj tu, aj či som v Košiciach, Prešove, alebo v poslednej dedine niekde.

Učiteľka ZŠ (ZŠ1)

Ale inde je to pravda, že tie ceny bytov a tým pádom hypoték sú o hodne nižšie, ako tu v Bratislave. Alebo teda v tých väčších mestách. Takže ja si myslím, že tie regionálne príplatky určite sú fajn...

Učiteľka ZŠ (ZŠ2)

V súvislosti s regionálnymi príplatkami boli dôležitou témou práve vysoké životné náklady v Bratislave.

Robila som v okrese Pezinok, dobre, Majú 80 [eur], ja mám 140 [eur], závidíme si, bývalé kolegyne. Ale keď som im vysvetlila, že dievčatá, keby som si ja kúpila za to, čo mi dala banka hypotéku tu, u vás mám trojizbový byt a mám v Bratislave za to garsónku. Takže tá moja hypotéka na garsónku stojí toľko, ako u nich za trojizbový byt.

Učiteľka ZŠ (ZŠ7)

Viacere zúčastnené osoby však poukázali aj na to, že výška regionálnych príplatkov nie je dostatočná, nepokryje vysoké nároky mesta a ani nepriláka do školstva nových ľudí.

To je almužna. Bolo to, fluktuácia bratislavských škôl, čiže to ničomu vlastne nepomohlo a ja neviem, kde sa to malo odraziť, čakali sme, že prídu noví ľudia, nedošli. Na škole namiesto výberu ľudí bol nábor, prídte k nám robiť, lebo nemáme koho dať učiť a ja nechápem, prečo, že čo očakávali, že za tých 145 € teraz prídu z vysokej školy ľudia a budú sa hrnúť do školstva? Nerozumela som. Lebo na Bratislavu je to fakt nízke číslo.

Učiteľka ZŠ (ZŠ5)

3.2.6 Kvalita priestorov a materiálne zabezpečenie základných škôl

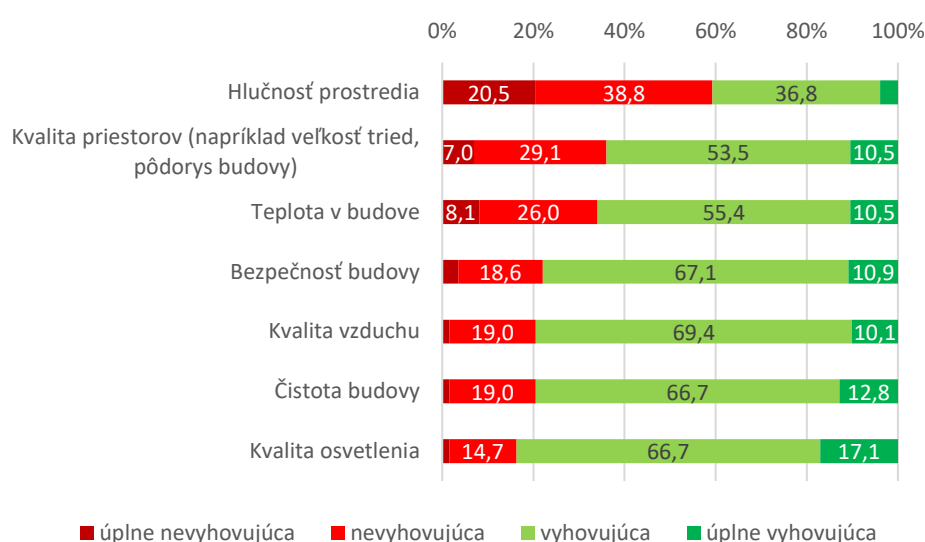
Ďalej sme zisťovali aj to, aká je kvalita prostredia a priestorov, v ktorých učiteľky a učители pôsobia a aké majú vyučujúci k dispozícii materiálne zabezpečenie.

3.2.6.1 Kvalita priestorov základných škôl

Najčastejšie sa vyučujúci sťažovali na hlučnosť prostredia, za nevyhovujúcu ju označila viac ako polovica (59,3 %) zúčastnených. Podľa približne tretiny je nevyhovujúca aj kvalita priestorov, ako napríklad veľkosť tried či pôdorys budovy (36 %) a teplota v budove (34,1 %).

Naopak, v menšej miere sa učiteľky a učители sťažovali na kvalitu osvetlenia (16,3 %), čistotu budovy (20,5 %), kvalitu vzduchu (20,5 %) a bezpečnosť budovy (22,1 %).

Graf 58: Hodnotenie kvality prostredia a priestorov škôl zo strany učiteliek a učiteľov v základných školách (percento učiteliek a učiteľov)¹²



Zdroj: CVA

3.2.6.2 Materiálne zabezpečenie základných škôl

Vo fokusových skupinách sme sa pýtali na materiálne zabezpečenie škôl. Hoci niektoré zúčastnené osoby hodnotili materiálne zabezpečenie ako dostatočné, mnohé poukázali na problémy v dôsledku všeobecného nedostatku financií v školstve. Vyučujúcim chýbali učebné pomôcky, prípadne bolo vybavenie zastarané.

Ja čo potrebujem všetko k učeniu, áno. Čo si vypýtam, aj pomôcky, keď mi chýbajú na nejaké prírodovedné pokusy a podobne, dostanem.

Učiteľka ZŠ (ZŠ7)

¹² Odpovede na otázku Ako by ste zhodnotili kvalitu Vášho pracovného prostredia v nasledovných aspektoch? Ohodnoťte na škále.

V podstate my sme stará škola, ktorá nemá, mám pocit, že v podstate žiadne peniaze. Takže vybavenie školy je také veľmi jednoduché a čo sa týka pomôcok, tak je to tiež katastrofa.

Učiteľka ZŠ (ZŠ2)

Čiže tie počítače v triedach sú zastarané. 15-ročné, 20-ročné. (...) nemajú tie školy hlavne v Bratislavskom kraji peniaze na nové vybavenie.

Učiteľka ZŠ (ZŠ7)

Niektoré učiteľky a učitelia informovali, že vybavenie na výučbu nedokáže škola zabezpečiť z vlastných prostriedkov, ale musia sa naň skladať rodičia detí, prípadne ho vyučujúci kupujú z vlastných prostriedkov.

[M]ateriálna výbava, to sme na tom veľmi zle. A počúvame stále od vedenia školy, že na to nie sú peniaze. A pomáhame si už, ako, kto čo má doma, tak donesie, kanvicu atď. Aj čo sa týka úplných bizarností, deti sa skladajú na utierky, na toaletáky, no však to poznáte.

Učiteľka ZŠ (ZŠ4)

A veľmi veľa vecí si musím kupovať z vlastných peňazí, ak chcem učiť a ukázať im to aj nejako názorne, tak musím zo svojho. Nejaké modely sopiek a podobné veci, to som si všetko kúpovala z vlastných peňazí.

Učiteľka ZŠ (ZŠ2)

61

Okrem finančných ťažkostí však niektoré zúčastnené osoby poukázali aj na to, že hoci im vedenie školy vybavenie preplatí, zabezpečiť jeho zaobstaranie musia sami. To pre ne znamená ďalšiu záťaž.

[M]y si musíme všetko objednávať sami (...) každé jedno pero si musíme objednávať, spisovať a linkovať. (...) Akože platí to škola, ale zase to je ten čas, že všetko hľadať na internete...

Učiteľka ZŠ (ZŠ4)

3.2.7 Odborná náročnosť profesie a profesijný rozvoj učiteliek a učiteľov v základných školách

3.2.7.1 Odborná náročnosť profesie učiteliek a učiteľov v základných školách

V súvislosti s odbornou náročnosťou bol vo fokusových skupinách dôležitou témou profesijný rozvoj. Učiteľky a učitelia poukázali na to, že profesia vyžaduje neustále vzdelávanie a aktualizáciu vedomostí a zručností. Ďalšie vzdelávanie na jednej strane považovali za kľúčovú zložku svojej profesie, na druhej strane však poukazovali na to, že zvyšuje ich časovú záťaž.

Tá náročnosť je naozaj vysoká. My čo sme vyštudovali, tak to sa mení v čase a každý si to musí doštudovávať. A my sme nútení k samo vzdelávaniu všetci, musíme chodiť na aktualizčné vzdelávanie, inovačné (...)

Učiteľka ZŠ (ZŠ4)

Napríklad ja stále študujem, stále sa vzdelávam, lebo musím, je to potrebné. Takže áno, aj veľa konzultujem s kolegami, cez Edulab si veľa robíme školení, takých, čo si nájdem, že by mi pomohlo. (...) je to potrebné. Je iná doba, potrebujeme sa vzdelávať (...) a to je ďalší čas, ktorý potrebujeme.

Učiteľka ZŠ (ZŠ6)

Práve profesijný rozvoj označili niektoré zúčastnené osoby za nástroj, prostredníctvom ktorého sa im darí znižovať odbornú náročnosť a vďaka ktorému je výkon ich profesie jednoduchší.

Mne by veľmi pomohlo, keby trebárs vysoká škola robila raz ročne nejaké semináre pre učiteľov toho daného predmetu. Kde by nejaké informácie, novinky (...)

Učiteľka ZŠ (ZŠ2)

Niektoré zúčastnené osoby však informovali, že vzdelávanie si musia hradiť z vlastných prostriedkov a realizovať ho vo voľnom čase. Prípadne poukazovali na to, že absolvované vzdelávanie sa dostatočne neodrkadľuje v ich platovom ohodnotení. Hoci teda učiteľky a učitelia považovali profesijný rozvoj za kľúčový pre výkon profesie, poukázali aj na to, že naň nemajú vytvorené dostatočné podmienky.

Ale my si to hradíme všetko samy. Ja mesačne dám 100 eur na to, aby som sa vzdelávala. A robím to vo voľnom čase, to už je nonsens.

Učiteľka ZŠ (ZŠ4)

A ešte k tej odbornosti, že veľakrát som sa stretol aj v tom súkromnom sektore s tým, že oni vás prihlásia na tie vzdelávania, keď vás chcú posúvať ďalej. Ale že vy sa tu [v školstve] viete prihlásiť, ale vy si to musíte zaplatiť, venovať tomu vlastný čas (...)

Učiteľ ZŠ (ZŠ5)

Niektoré zúčastnené osoby informovali o tom, že sa cítia adekvátne pripravené na výkon učiteľskej profesie a všetky činnosti, ktoré vykonávajú, sú v súlade s ich odbornosťou.

Ja sa akože cítim kvalifikovaná na to, čo učím, že ten prvý stupeň, učím si prvý stupeň. A plus my učíme aj takými že inšími metódami niektoré predmety a na všetko nám ale vedenie poskytlo školenie, ktoré nám zaplatili. Takže v ničom sa necítim ako keby stratená (...)

Učiteľka ZŠ (ZŠ7)

Ďalšie zúčastnené osoby však poukázali aj na chýbajúcu kvalifikáciu. Niektoré učili predmety, na ktoré nemali odbornú kvalifikáciu, ďalšie pociťovali, že im chýbajú zručnosti v špecifických oblastiach, ako napríklad vo vedení triedy pre výkon pozície triednej učiteľky či učiteľa.

Takisto na vyučovanie etiky nemám [kvalifikáciu]. A keď som bola na predchádzajúcej škole, tak tiež som vyučovala predmet, na ktorý nemám kvalifikáciu. Že je síce príbuzný, ale nemám priamo naňho kvalifikáciu. Že áno, robíme podľa mňa aj veci, na ktoré nie sme odborníci.

Učiteľka ZŠ (ZŠ1)

Triedny učiteľ potrebuje vedieť manažovať tím, a to nikto podľa mňa z učiteľov nemá také... Ani len kurz, hej, že proste koučing tímu. A toto je jedna z tých vecí, ktorá tam mne ako keby chýba.

Učiteľka ZŠ (ZŠ1)

63

Vo všeobecnosti tiež poukazovali na to, že pregraduálna príprava začínajúcich učiteľov a učiteľky dostatočne nepripraví na školskú prax.

Presne aj také to, že na psychológii, na vysokej škole nás naučili vymenovať 10 príznakov ADHD, ale teraz akože keď mám takého žiaka v triede, alebo je ich tam viacero, ako s nimi mám vlastne pracovať. Že to sa naozaj učíme až tak v procese a teda oficiálne na toto asi máme kvalifikáciu, ale ja som sa necítila, že v tomto som doma, keď som začala učiť.

Učiteľka ZŠ (ZŠ1)

Odbornú náročnosť učiteľskej profesie zvyšovala podľa niektorých zúčastnených osôb najmä potreba reagovať na rôznorodé individuálne potreby detí a vysoký počet detí v triedach.

Inklúzia (...) je na nás veľká nálož. Lebo my sme neštudovali pedagogickú školu s tým, že by sme vedeli o všetkých poruchách, ktoré môžu nastať. A teraz zrazu v tej mnohopočetnej triede, 25 až 30 [žiakov], sa nachádza 5 až 10 – je to už tretina, častokrát, – detí, ktoré majú nejaké špecifické potreby. A teraz my tie potreby máme pokryť.

Učiteľka ZŠ (ZŠ4)

Že čo mi spôsobuje náročnosť, to je mix žiakov v triede. Ja mám v triede Mexičana, mám z Afganistanu, mám Moldavca, mám plno Ukrajincov, ktorí sú u nás rok alebo dva mesiace. Toto je náročné zvládnuť. (...) možno tretina detí mi nerozumie.

Učiteľka ZŠ (ZŠ7)

Zároveň niektoré zúčastnené osoby informovali o tom, že náročnosť zvyšujú snahy zavádzať do vzdelávania inovácie.

No za mňa to kurikulum, že my ho celé spracovávame a musíme tie plány prepracovať trochu inak. A plus my učíme niektorými inými metódami a tie sú náročnejšie na tú prípravu najmä. Tak to tak vnímam, že tá kvalifikácia, musím si to stále dorábať, dorábať, dorábať.

Učiteľka ZŠ (ZŠ7)

Odbornú náročnosť by podľa niektorých učiteľov a učiteliek pomohla znížiť personálna podpora. Niektoré zúčastnené osoby informovali, že by uvítali väčšie zapojenie školských podporných tímov, prípadne externú podporu.

Ešte mi napadlo, že teda takú tú kvalifikačnú náročnosť [by pomohol znížiť] práve možno nejaký špeciálny podporný tím, možno nejakí psychológovia. Bud' teda žiaci majú svojich asistentov, alebo ak mi vie prísť na hodinu napríklad špeciálny pedagóg, ktorý pomôže tým žiakom (...). Alebo napríklad aj nadaným žiakom pomôže vymyslieť nejakú úlohu navyše, alebo mňa upozorní na to, že títo štyria už sa nudia, treba s nimi niečo urobiť. Naozaj, že mať tam v princípe ešte jedného človeka, ktorý je odborníkom aj z tej inej strany, že nie na ten predmet, ale nejaký špeciálny pedagóg, sociálny pedagóg, alebo psychológ.

Učiteľka ZŠ (ZŠ1)

(...) učiť v tandeme niekedy. Ja som zažila minulý rok aj učenie v tandeme a bolo to akože super. Mala som tú možnosť, že som učila matiku v tandeme a bolo to veľmi fajn, lebo sme si mohli rozdeliť aj deti, keď potrebovali viac pozornosti.

Učiteľka ZŠ (ZŠ1)

Podobne by mohli odbornú záťaž znížiť pripravené učebné materiály, ktoré by si nemuseli učiteľky a učitelia vytvárať sami.

Mne napríklad zo slovenčiny chýbajú také tie kvalitné nejaké metodiky alebo materiály, ktoré by už boli ponúknuté, aby som si ja nemusela všetko zháňať od základov.

Učiteľka ZŠ (ZŠ6)

Niektoré zúčastnené osoby tiež poukázali na možnosti technológií pri zjednodušovaní prípravy.

Som zistila, že toľko vecí sa dá rýchlejšie spraviť, to bolo fajn [školenie v AI Canva]. Ale áno, tak v takýchto oblastiach, že niečo, čo vie pomôcť zrýchliť tu prípravu. Lebo ta príprava je niekedy niekoľkohodinová.

Učiteľka ZŠ (ZŠ6)

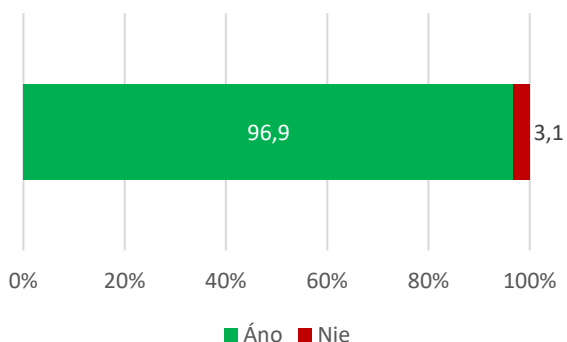
3.2.7.2 Možnosti profesijného rozvoja učiteliek a učiteľov v základných školách

Na profesijný rozvoj učiteliek a učiteľov sme sa pýtali aj v dotazníku. Zaujímalo nás, či učiteľky a učitelia absolvujú nejaké školenia, či dostávajú podporu, aby sa ďalej rozvíjali a aké prekážky im v rozvoji bránia.

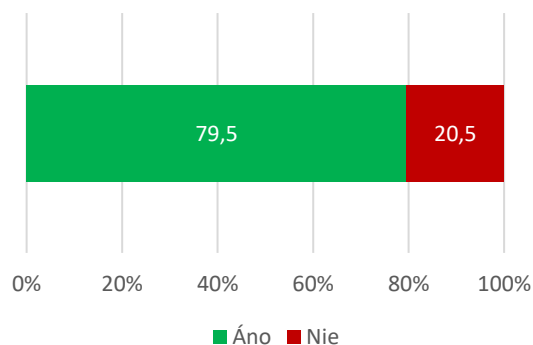
Výrazná väčšina (96,9 %) učiteliek a učiteľov v nedávnom čase absolvovala nejaké vzdelávanie. Zrejme je to spôsobené aj tým, že povinnosť vzdelávať sa im vyplýva aj zo zákona.

Podľa viac ako troch štvrtín (79,5 %) vyučujúcich, ktorí sa zúčastnili vzdelávania, malo toto vzdelávanie pozitívny vplyv na ich vyučovanie. Päťina (20,5 %) zúčastnených si však myslí opak.

Graf 59: Absolvovanie vzdelávania v oblasti profesijného rozvoja počas posledných 12 mesiacov zo strany učiteliek a učiteľov v základných školách (v percentách)¹³



Graf 60: Pozitívny vplyv absolvovaného vzdelávania na vyučovanie z pohľadu učiteliek a učiteľov v základných školách (percento učiteliek a učiteľov)¹⁴



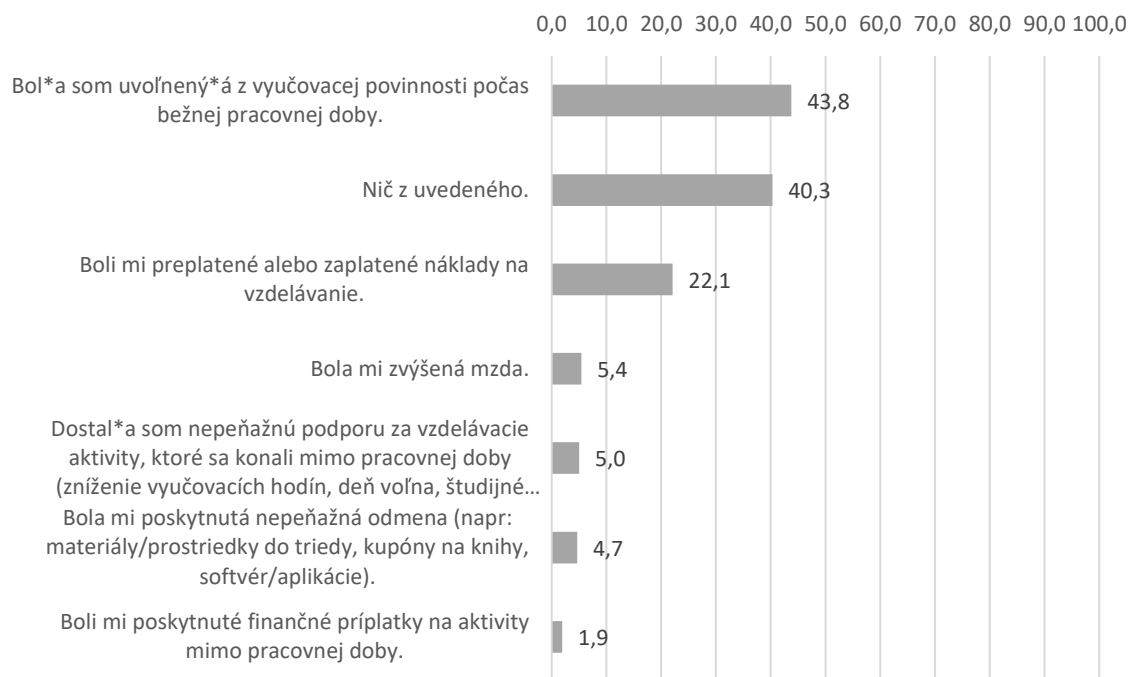
Zdroj: CVA, N=249

Učiteľky a učitelia sa stretávali aj s podporou, aby sa ďalej vzdelávali, hoci menej ako polovica (40,3 %) vyučujúcich nedostala žiadnu uvedenú podporu. Najviac zúčastnených a to necelá polovica (43,8 %) bola uvoľnená z vyučovania počas bežnej pracovnej doby. Viac ako päťina (22,1 %) mala preplatené náklady na vzdelávanie. Ďalšie formy podpory (finančné alebo nepeňažné) sa vyskytovali len zriedka.

¹³ Odpovede na otázku Absolvovali ste počas posledných 12 mesiacov nejaké vzdelávanie v oblasti profesijného rozvoja? Napríklad workshop, kurz, prednáška a podobne. Vyberte jednu možnosť.

¹⁴ Odpovede na otázku Malo absolvované vzdelávanie za posledných 12 mesiacov pozitívny vplyv na Vaše vyučovanie? Vyberte jednu možnosť.

Graf 61: Podpora účasti učiteliek a učiteľov v základných školách na ďalšom vzdelávaní (percento učiteliek a učiteľov)¹⁵



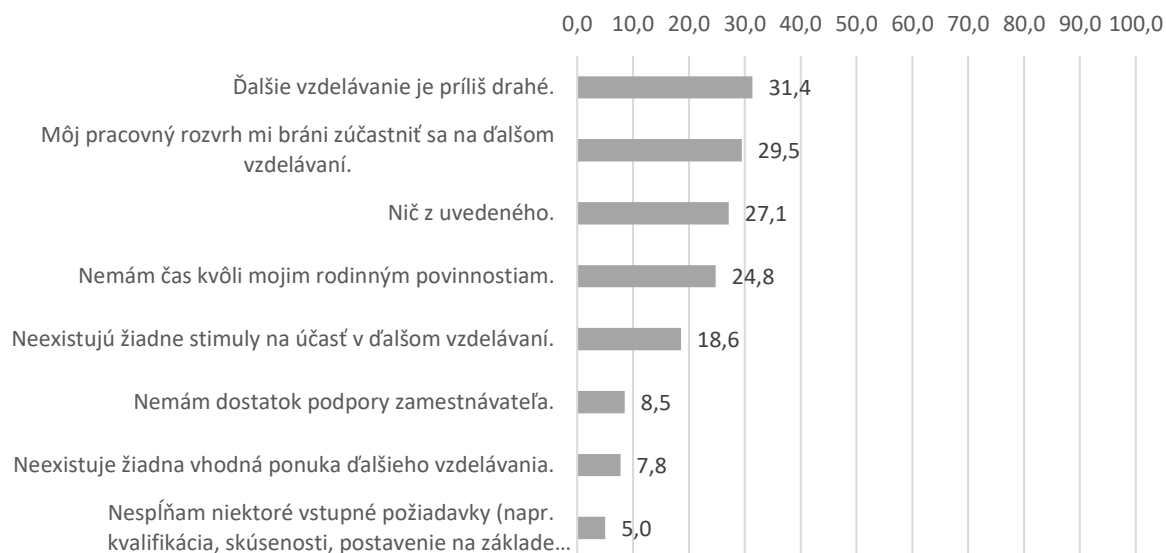
Zdroj: CVA

Viacere učiteľky a učitelia sa pri ďalšom vzdelávaní stretávali s rozličnými prekážkami. Medzi najčastejšie prekážky ďalšieho vzdelávania patria vysoké poplatky za vzdelávanie (31,4 % zúčastnených učiteliek a učiteľov), pracovný rozvrh (29,5 %), nedostatok času pre rodinné povinnosti (24,8 %) a chýbajúce stimuly na účasť (18,6 %).

V menšej miere učiteľkám a učiteľom bránili nedostatočná podpora zamestnávateľa (8,5 %), slabá ponuka ďalšieho vzdelávania (7,8 %) a nespĺňanie vstupných požiadaviek (5 %).

¹⁵ Odpovede na otázku Dostali ste počas posledných 12 mesiacov nejakú podporu k tomu, aby ste sa zúčastnili na ďalšom vzdelávaní? Označte všetky vyhovujúce možnosti.

Graf 62: Prekážky ďalšieho vzdelávania učiteliek a učiteľov v základných školách (percento učiteliek a učiteľov)¹⁶



Zdroj: CVA

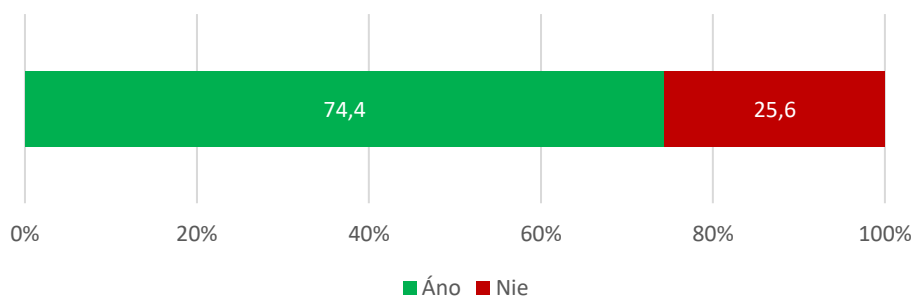
3.2.7.3 Hodnotenie a spätná väzba na prácu učiteliek a učiteľov v základných školách

67

Pre prácu učiteliek a učiteľov je dôležitá aj kvalitná spätná väzba od ľudí, ktorí rovnako pôsobia v školstve.

Približne tri štvrtiny (74,4 %) učiteliek a učiteľov dostali v uplynulých 12 mesiacoch profesionálnu spätnú väzbu. Nezanedbateľná časť a to štvrtina (25,6 %) vyučujúcich teda takúto spätnú väzbu nedostala.

Graf 63: Podiel učiteliek a učiteľov v základných školách, ktorí dostali profesionálnu spätnú väzbu na svoju prácu v uplynulých 12 mesiacoch (v percentách)¹⁷



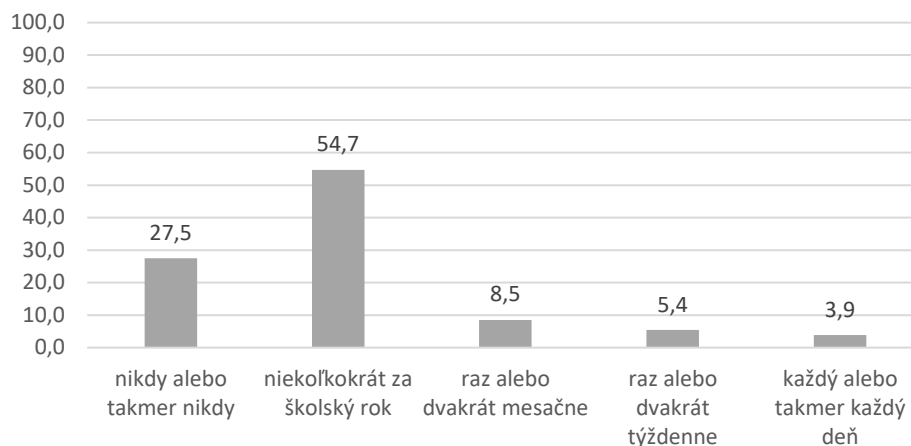
Zdroj: CVA

¹⁶ Odpovede na otázku Pociťujete niečo z nasledovného ako prekážku Vášho ďalšieho vzdelávania? Označte všetky vyhovujúce možnosti.

¹⁷ Odpovede na otázku Dostali ste profesionálnu spätnú väzbu na Vašu prácu v uplynulých 12 mesiacoch? Vyberte jednu možnosť.

Viac ako polovica (54,7 %) vyučujúcich dostáva spätnú väzbu niekoľkokrát za rok. Len menšia časť učiteliek a učiteľov dostáva spätnú väzbu častejšie a to raz alebo dvakrát mesačne (8,5 %) či raz alebo dvakrát týždenne (5,4 %). Naopak, viac ako štvrtina (27,5 %) zúčastnených nedostáva spätnú väzbu nikdy alebo takmer nikdy.

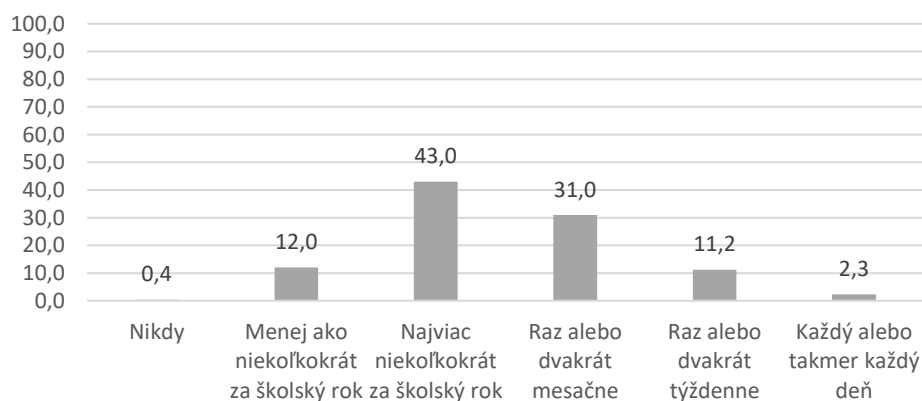
Graf 64: Frekvencia profesionálnej spätnej väzby na prácu učiteliek a učiteľov v základných školách (v percentách)¹⁸



Zdroj: CVA

Podľa fakticky všetkých zúčastnených vyučujúcich by učiteľky a učitelia mali dostávať profesionálnu väzbu, pritom podľa značnej časti z nich by to malo byť častejšie než ako ju dostávajú v súčasnosti. Podľa necelých tretiny (31 %) by spätná väzba mala byť raz alebo dvakrát mesačne a podľa viac ako desatiny (11,2 %) raz alebo dvakrát týždenne.

Graf 65: Potreba profesionálnej spätnej väzby na prácu učiteliek a učiteľov v základných školách (v percentách)¹⁹



Zdroj: CVA

¹⁸ Odpovede na otázku Ako často dostávate profesionálnu spätnú väzbu na Vašu prácu? Myslí sa tým spätná väzba od ľudí, ktorí rovnako pôsobia v školstve (teda nie od rodičov žiakov, Vašich priateľov a ľudí mimo profesie). Ohodnoťte na škále.

¹⁹ Odpovede na otázku Ako často podľa Vás potrebujú učitelia a učiteľky profesionálnu spätnú väzbu? Vyberte jednu možnosť.

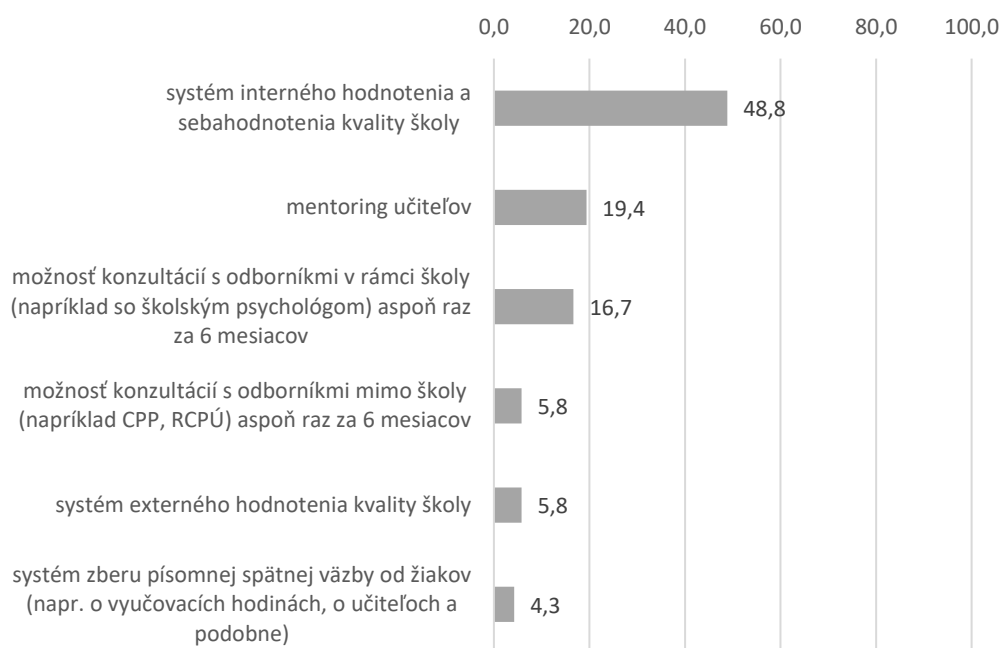
3.2.7.4 Zvyšovanie kvality základnej školy

Učiteľiek a učiteľov sme sa pýtali aj na to, či sú v ich škole zavedené niektoré vybrané opatrenia zamerané na zvyšovanie kvality školy. Podľa odpovedí sa v školách najčastejšie vyskytuje systém interného hodnotenia a sebahodnotenia školy – takýto systém sa v škole vyskytuje podľa približne polovice (48,8 %) zúčastnených.

Ostatné nástroje boli prítomné v menšej miere. Päťina (19,4 %) vyučujúcich má v škole zavedený mentoring učiteľov, každá šiesta (16,7 %) učiteľka alebo učiteľ má možnosť konzultácií s odborníkmi v rámci školy.

Len minimum učiteľiek a učiteľov má možnosť konzultácií s odborníkmi mimo školy (5,8 %) alebo informovalo o tom, že v škole je zavedený systém externého hodnotenia školy (5,8 %) či systém zberu písomnej spätnej väzby od žiakov (4,3 %).

Graf 66: Opatrenia na zvyšovanie kvality základnej školy (percento učiteľiek a učiteľov)²⁰



Zdroj: CVA

²⁰ Odpovede na otázku Sú vo Vašej škole zavedené niektoré z nasledovných opatrení zameraných na zvyšovanie kvality školy? Označte všetky vyhovujúce možnosti.

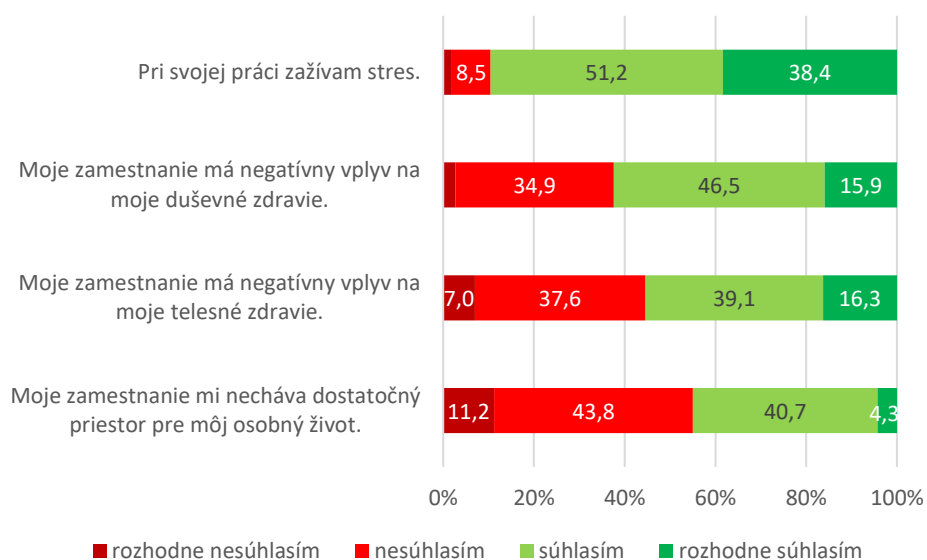
3.2.8 Stres a pracovná záťaž učiteliek a učiteľov v základných školách

Podľa výskumov patrí učiteľské povolanie medzi vysoko stresujúce a zaťažujúce. Preto sme sa aj v našom prieskume pýtali učiteliek a učiteľov, ako vnímajú svoju pracovnú záťaž a čo ich stresuje.

3.2.8.1 Stres a vplyv zamestnania na duševné a telesné zdravie učiteliek a učiteľov v základných školách

Údaje potvrdzujú, že značná väčšina (89,5 %) vyučujúcich zažíva pri svojej práci stres. Zároveň necelé dve tretiny (62,4 %) učiteliek a učiteľov pociťujú, že ich zamestnanie negatívne vplyva na ich duševné zdravie. Viac ako polovica zúčastnených pociťuje aj negatívny vplyv na telesné zdravie (55,4 %) a kvôli zamestnaniu nemá dostatočný priestor na osobný život (55 %).

Graf 67: Vplyv zamestnania na stres a zdravie učiteliek a učiteľov v základných školách (percento učiteliek a učiteľov)²¹



Zdroj: CVA

Aj vo fokusových skupinách zúčastnené osoby hodnotili profesiu ako psychicky náročnú. Fyzicky náročné boli podľa niektorých zúčastnených osôb len presuny s pomôckami medzi triedami. Niektoré učiteľky a učitelia informovali, že práca počas dňa ich vyčerpáva.

Aspoň čo sa týka mňa, keď som začal učiť, tak som začal chodiť domov strašne zničený. Prvé, čo som prišiel, som si išiel na pol hodinku pospať, a potom som mohol ďalej fungovať.

Učiteľ ZŠ (ZŠ3)

Naozaj, ja som extrémne unavená. Často sa mi stane, že prídem domov a skončím rovno v posteli na hodinu, že si dám šľofika, aby som to vôbec potom ešte dala s mojimi deťmi doma.

Učiteľka ZŠ (ZŠ2)

²¹ Do akej miery súhlasíte alebo nesúhlasíte s nasledovnými tvrdeniami? Ohodnoťte na škále.

K psychickej náročnosti pritom podľa nich prispievali rôzne faktory, napríklad vysoká podnetnosť a hlučnosť prostredia. Učiteľky a učitelia museli počas pracovného dňa fungovať v hluku a zároveň sa rýchlo prispôsobovať meniacim sa podmienkam či udržiavať pozornosť.

(...) permanentný hluk a permanentné udržiavanie pozornosti, že čo sa deje okolo mňa. V princípe, často sa učiteľ iba otočí chrbtom k jednej skupinke a už mu za chrbtom niečo vybuchlo. A v tomto je to podľa mňa vyčerpávajúce. Udržiavať neustálu pozornosť v pomerne hlučnom prostredí.

Učiteľka ZŠ (ZŠ1)

Okrem toho ďalšie zúčastnené osoby informovali o emocionálnej náročnosti profesie. Práca podľa nich prinášala častokrát frustrujúce situácie, s ktorými sa musia učiteľky a učitelia vyrovnávať.

(...) učiteľ musí mať veľmi veľkú frustračnú toleranciu. Že proste môžete sa snažiť akokoľvek chcete, z takej, z takej, z takej strany a aj tak to nejde, aj na hlavu sa môžem postaviť a aj tak to niekedy nejde.

Učiteľka ZŠ (ZŠ1)

Obrovsky psychicky náročné, ak to chce robiť človek dobre, tak je tam veľa vecí, ktoré vás môžu psychicky vyčerpať. Riešite žiaka, zistíte jeho sociálne zázemie, rodinu a zrazu zistíte, že neurobíte s tým nič, ani vám nikto nepomôže, ani sociálka, ani sociálny pedagóg, proste nikto. Lebo všetko je v poriadku, ale vy viete, že to nie je v poriadku. A teraz vy ho tam vidíte denne toho žiaka a je vám ho ľúto, ale takéto prípady sú, akoby som to povedala, zle na vás vplývajú, nie že zle, ale proste cítite tú zodpovednosť zaňho a viete že, že máte zviazané ruky, nemôžete nič spraviť.

Učiteľka ZŠ (ZŠ5)

71

Medzi vyčerpávajúce patrila aj nutnosť neustále motivovať žiakov, riešiť výchovné problémy a individualizovať výučbu a vyhovieť rozmanitým potrebám detí.

(...) my si vypíšeme do dochádzky polhodinovú pauzu na obed, lenže na tom obede riešime ďalšie problémy, že niekto si do niekoho kopol, niekto sa predbieha (...)

Učiteľka ZŠ (ZŠ4)

(...) tie deti nevládzu sa sústrediť a musíte vynaložiť veľa síl, aby ste dokázali prebrať učivo, ktoré potrebujete. A to chce naozaj veľa síl, lebo deti nie sú schopné sústrediť sa.

Učiteľka ZŠ (ZŠ6)

Sú to deti s diagnózami, ktoré nemajú asistentky. A to je to najnáročnejšie, že potrebujú tie deti iný prístup, viem, že ich potrebujem aktivizovať, aby tá hodina bola hýbacia, nesmiem zabudnúť na prestávku a hlavne sa nesmiem nechať stiahnuť tým prúdom toho tvorenia. Nezapojiť sa s nimi do tvorenia, ale naozaj riešiť deti, stále deti, deti. To je to najnáročnejšie, tie individuality žiacke.

Učiteľka ZŠ (ZŠ2)

Aj v prípade psychickej náročnosti zohrával podľa niektorých zúčastnených osôb dôležitú rolu vysoký počet žiakov a žiačok, ako aj príliš vysoký úväzok na priamu vyučovaciu činnosť.

Určite [by pomohlo] menej hodín a menej detí. Mať ten komfort na to sa pripraviť pred hodinou, vedieť, že čo robím, kedy robím, s kým robím.

Učiteľka ZŠ (ZŠ1)

Popri náročnosti práce so žiakmi a žiačkami okrem toho poukázali niektoré zúčastnené osoby aj na to, že psychickú náročnosť môžu zvyšovať aj rodičia žiakov a žiačok.

Psychická záťaž je rodičovské združenie. A stres týždeň pred ním a ešte po ňom týždeň.

Učiteľka ZŠ (ZŠ7)

Neviem, nejako nastaviť tie pravidlá komunikácie s rodičmi. Ale zase, aj na to sú smernice na školách, ako komunikovať s rodičmi a učitelia robia chybu, že to nedodržia, a potom im rodičia skáču po hlave. Komunikovať v rámci pracovnej doby, neriešiť potom, lebo moderná doba, píšem na mobil večer, o pol noci a hneď čakám odpoveď.

Učiteľka ZŠ (ZŠ7)

Učiteľky a učitelia hovorili v rámci fokusových skupín aj o tom, čo im pomáha alebo by potenciálne mohlo pomôcť znížiť psychickú náročnosť pri výkone ich povolania. Podobne ako pri ostatných okruhoch, za dôležitú považovali personálu podporu pri výučbe zo strany školského podporného tímu.

72

(...) v niektorých triedach máme až 8 detí s diagnózami a keď tam nie je žiadny asistent, tak to je čistá katastrofa. Ja vtedy neučím, ja vtedy iba krotím v podstate. Ako som povedala, ja som vyštudovala aj špeciálnu pedagogiku, aby som tým deťom vedela pomôcť, ale keď ich tam mám toľko veľa, tak im nepomôžem nijako. Keby som tam mala jedného, tak to nie je problém, alebo dvoch, troch, ale keď je tam celá trieda, tak to je úplne nerealizovateľné.

Učiteľka ZŠ (ZŠ4)

Keď je krízová situácia, že to dieťa je naozaj vyčerpané a už nezvláda tú hodinu, alebo ten kolektív, ruchy, čokoľvek, tak viem požiadať špeciálny tím o pomoc, viem tam to dieťa na chvíľu premiestniť, oni sa s ním porozprávajú alebo dostane to dieťa priestor na to, aby si trochu oddýchlo a potom sa vracia znova do skupiny. A to sú všetky aj konzultácie to je naozaj na nezaplatenie pre mňa.

Učiteľka ZŠ (ZŠ2)

Okrem toho viaceré zúčastnené osoby poukázali na potrebu podporovať psychohygienu a duševné zdravie učiteľiek a učiteľov prostredníctvom špecializovaných služieb, ale aj prostredníctvom podpory športu učiteľov a učiteľiek.

Mali by zabezpečiť nejakú psychopomoc, psychohygienu. Mal by byť nejaký psychológ na škole, ktorý príde pre potreby zamestnancov bezplatne, aby sa mu mohli vyroznávať, čo ich ťaží a podobne. Takže toto na školách nie je. A pritom by to malo byť.

Učiteľka ZŠ (ZŠ7)

U nás (...) sa hlasovalo, či chceme či nechceme [multisport karty]. Ale nám napríklad s kolegami to prišlo stále drahé na to, že to je spolufinancované školou. Že využiť nejakú tú telocvičňu našu. Ale keďže sa prenajíma pre iných ľudí, tak potom pre učiteľov tam ostáva možno tak jeden deň, aj tak sa všetci nezmestia. Alebo je tam volejbal, ktorý nemáme všetci radi. Tak chod' do fitka sama alebo si to zaplat', ďalších 100 eur mesačne (...)

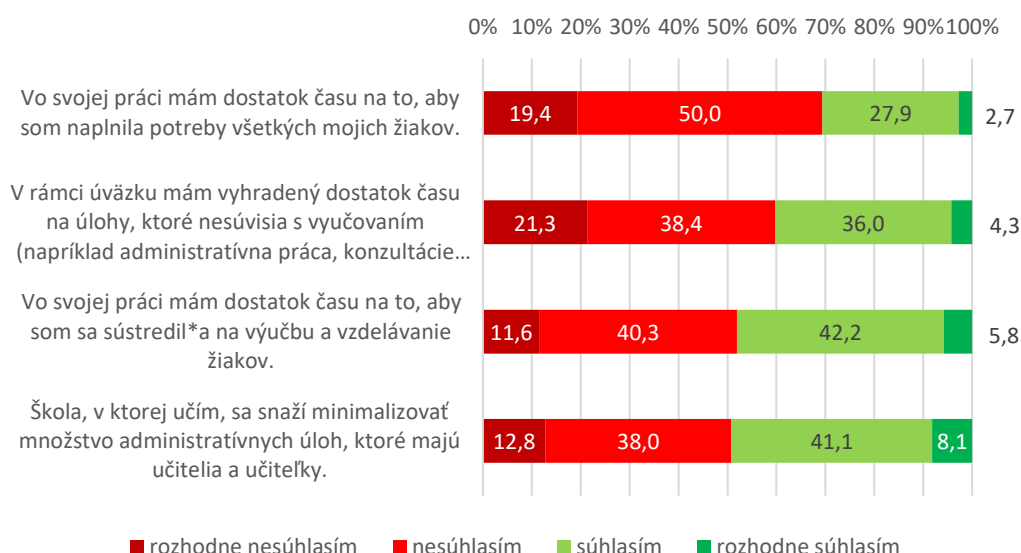
Učiteľka ZŠ (ZŠ4)

3.2.8.2 Časová náročnosť profesie učiteliek a učiteľov v základných umeleckých školách

Väčšina učiteliek a učiteľov nemá čas na vykonávanie dôležitých činností. Viac ako dve tretiny (69,4 %) vyučujúcich nemajú v práci dostatok času na napĺňanie potrieb všetkých žiakov. Viac ako polovica (59,7 %) nemá vyhradený dostatok času na úlohy, ktoré nesúvisia s vyučovaním (administratíva, konzultácie a podobne). Súčasne približne polovica (51,9 %) zúčastnených nemá dostatok času na to, aby sa sústredila na výučbu.

Samotné školy k znižovaniu záťaže neprispievajú dostatočne. Približne polovica (50,8 %) opýtaných nesúhlasila s tým, že škola sa snaží minimalizovať množstvo administratívnych úloh.

Graf 68: Pracovná záťaž učiteliek a učiteľov v základných školách (percento učiteliek a učiteľov)²²

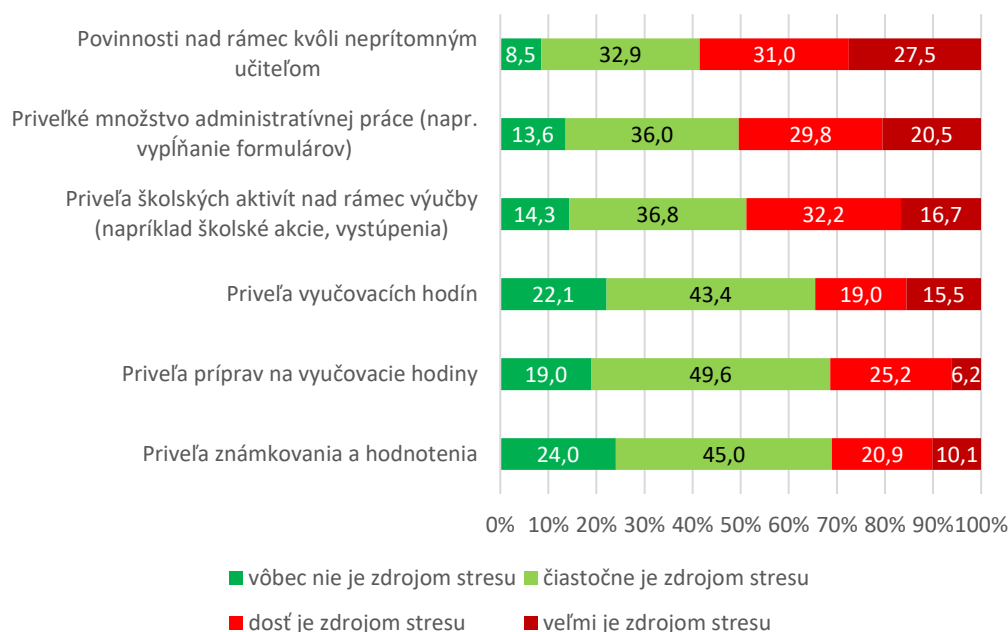


Zdroj: CVA

²² Do akej miery súhlasíte alebo nesúhlasíte s nasledovnými tvrdeniami? Ohodnoťte na škále.

Z hľadiska časovej záťaže väčšinu učiteliek a učiteľov stresuje suplovanie kolegýň a kolegov. Viac ako polovicu (58,5 %) vyučujúcich dosť alebo veľmi stresujú povinnosti nad rámec kvôli neprítomným učiteľom. Polovicu (50,4 %) zúčastnených stresuje aj priveľké množstvo administratívnej práce a necelú polovicu (48,8 %) priveľa školských aktivít nad rámec výučby. Približne tretinu vyučujúcich stresuje aj priveľa vyučovacích hodín (34,5 %), priveľa príprav na vyučovanie (31,4 %) a priveľa známokovania a hodnotenia (31 %).

Graf 69: Časová záťaž učiteliek a učiteľov v základných školách (percento učiteliek a učiteľov)²³



Zdroj: CVA

Na časovú náročnosť profesie sme sa pýtali aj v rámci fokusových skupín. Učiteľky a učitelia vo fokusových skupinách informovali, že práca vyžaduje okrem priamej výučby množstvo ďalších činností, čo spôsobuje časovú náročnosť učiteľského povolania. Okrem priamej výučby museli učiteľky a učitelia vykonávať administratívne činnosti, dozory počas prestávok, komunikovať s rodičmi, ako aj s ďalšími kolegami a kolegyňami.

Nemálo času podľa zúčastnených osôb zaberali prípravy na vyučovanie, suplovanie za chýbajúcich kolegov a kolegyne, hodnotenie žiakov či zabezpečovanie mimoškolských aktivít a projektov (besiedky, exkurzie a podobne). Rovnako sa od vyučujúcich vyžadovali servisné práce a práce súvisiace s údržbou priestorov, napríklad výzdoba, sťahovanie kabinetov, prenášanie učebníc a podobne.

A je to naozaj náročné. Ja mám v pondelok taký deň, že mám 6 hodín stále a plus ešte k tomu mám dozor a to človek nestihne ísť ani na toaletu. A poobede mám ešte 2 hodiny krúžok. Takže ja nemám ani obednú prestávku, ani čas na 5 minút si niekde sadnúť.

Učiteľka ZŠ (ZŠ2)

²³ Odpovede na otázku Do akej miery sú nasledovné situácie zdrojom stresu pri výkone Vašej práce? Ohodnoťte na škále.

Učíte 5 hodín a tie sú 45 minútové. Ale to, že sú tam dozory, prípravy, suplovačky a neviem čo všetko, tak my čistého času pracujeme 12 [hodín] plus. Akože reálne. To mi potvrdí asi každý.

Učiteľka ZŠ (ZŠ4)

Okrem rôznorodých činností informovali zúčastnené osoby aj o faktoroch, ktoré zvyšovali časovú náročnosť profesie. Vo všeobecnosti vnímali zúčastnené osoby problematiku výšku úväzku na priamu vyučovaciu činnosť. Kvôli veľkému počtu hodín priamej výučby nemali dostatok času na činnosti mimo priamej výučby, ani na adekvátny výkon svojho povolania.

Významným faktorom bola rozmanitosť detí v triedach, v dôsledku ktorej musia učiteľky a učители prispôbovať výučbu potrebám jednotlivých detí. To vytvára ďalšie časové požiadavky na prípravu aj na vedenie hodín, počas ktorých je náročné stihnúť prebrať všetko učivo. Špecificky považovali za náročné individualizovať výučbu v triedach, kde sa vzdeláva veľký počet detí.

[M]y sme na to veľmi slabo pripravení a máme veľa žiakov v triede. Ja mám polovicu triedy [deti], ktoré majú problémy, veľké problémy, nestíhajú (...) to sa nedá pri toľkých deťoch zvládať. To proste, keby bolo ešte 5, 6 detí, nepoviem. Ale pri 25 a viac deťoch...

Učiteľka ZŠ (ZŠ6)

Ďalším faktorom boli podľa zúčastnených osôb inovatívne prístupy vo výučbe. Pokiaľ chceli vyučujúci zavádzať nové postupy vo vyučovaní, potrebovali viac času aj na prípravu či organizáciu. Pri vysokých úväzkoch priamej vyučovacej činnosti to však bolo veľmi náročné.

Ale keď chceme zavádzať nejaké nové témy, čokoľvek akoby nové, akonáhle to chceme posúvať na nejakú novú úroveň alebo chceme ísť so žiakmi na výlet, na exkurziu, niečo zažiť... Tak to treba proste riešiť, zháňať, vybavovať súhlasy atď. (...) Čím poriadnejšie, alebo zážitkovejšie to chceme robiť, tak tým viac prípravy si to vyžaduje.

Učiteľka ZŠ (ZŠ1)

Tlak na časovú náročnosť podľa zúčastnených osôb vytvárali aj požiadavky na výchovu a riešenie rušivého správania žiakov. Okrem priamej výučby sa teda museli v rámci pracovného času venovať žiakom aj z výchovného hľadiska, prípadne sa usilovali pristupovať k nim komplexne a pomôcť v prípade potreby.

Možno tú časovú náročnosť zvyšuje to, že veľakrát my len neučíme, ale veľakrát aj s deckami riešime tie ich problémy. Že (...) nielen vzdelávame, ale aj vychovávame. Tým pádom my sme nielen učiteľia, ale už sa k tomu pridružuje aj to, že niekedy sme aj tí psychológovia, niekedy aj nad rámec tých svojich možností a nad rámec toho všetkého sa snažíme tým žiakom nejako pomôcť.

Učiteľ ZŠ (ZŠ3)

Dôvodom vysokej časovej náročnosti pritom podľa niektorých učiteliek a učiteľov bol aj nedostatok personálu v školách a vysoká fluktuáciu zamestnancov.

[K]ed' ste v škole, potrebujete ísť do takej komisie, za hento máte zodpovednosť, za tamto máte zodpovednosť a furt, lebo v tej škole nemáte personál iný okrem vás, ktorý by to spravil. (...) Kto nám to nainštaluje? (...). [P]rečo to musíme robiť my, keď my sme učelia? Za to, že škola nemá personál, tak my vlastne musíme robiť všetko.

Učiteľka ZŠ (ZŠ5)

Ďalšia časová vec (...) my máme veľkú fluktuáciu. Kým sa ten človek naučí, pochopí, zaučí, uchyti sa v tej škole, v tímových spoluprákach, aby sme vedeli robiť medzipredmetovú spoluprácu a všetky tie úžasnú veci, tak on odíde a zase môžeme nacvičovať niečo s niekým novým. A to vyžaduje čas, ďalšie interakcie a veci, ktoré robíme navyše.

Učiteľka ZŠ (ZŠ7)

Popri už tak vysokej časovej vyťaženi informovali zúčastnené osoby o potrebe vykonávať ďalšie činnosti, ktoré priamo alebo nepriamo vyplývajú z podmienok učiteľskej profesie. Jednou takouto činnosťou bol profesijný rozvoj vyučujúcich a potreba neustáleho ďalšieho vzdelávania.

Moderátor: A teda čo patrí medzi také tie veci, ktoré musíte robiť v tom čase ráno alebo poobede?

Respondentka: Sú to väčšinou buď vzdelávania (...) čiže teraz napríklad v škole máme aktualizáciu vzdelávania, ktoré je raz za 2 roky, myslím, potom je tam inováčné, ak niekto ešte nemá.

Učiteľka ZŠ (ZŠ3)

76

Okrem toho zúčastnené osoby priniesli tému viacnásobných úväzkov. Kvôli nízkemu finančnému ohodnoteniu alebo nedostatočným personálnym kapacitám v škole mali popri učiteľskej práci aj ďalšiu platenú prácu, či už v škole alebo na inom mieste.

No a ja tým, že nie sú učelia, nie sú vychovávatelia, robím aj vychovávateľku. Čiže idem z druhej práce. Mám mesačne 50 hodín nadčasov. Môžem si to dovoliť, lebo mám dospelé deti, dávno samostatné. Peniažky sa zídu.

Učiteľka ZŠ (ZŠ7)

[M]ám veľmi veľa kolegyň, ktoré, aby toto utiahli, tieto nároky mesta, tak pracujú v dvoch prácach, až troch. A to je ďalší brutál, čo sa týka času (...) ide do ďalšej roboty v ten deň, prípadne aj cez víkend.

Učiteľka ZŠ (ZŠ4)

V dôsledku vysokého tlaku nemali niektoré učiteľky a učelia počas pracovnej doby možnosť robiť si prestávky, a to ani na zabezpečenie základných fyziologických potrieb.

Tak som rozmýšľal, fakt, že kedy mám ísť na to WC a kedy sa najesť. Lebo keď máte celý deň dozor a potom ešte robíte si triedne veci a do toho si ešte sem tam pripravujete, doladujete tú hodinu, tak je to čo robiť.

Učiteľ ZŠ (ZŠ3)

Častokrát sa mi stane, že si uvedomím potom po šiestej hodine, že aha, plná fľaša vody, že ešte som sa dnes nenapila.

Učiteľka ZŠ (ZŠ1)

Kvôli časovému tlaku počas vyučovania nemali zúčastnené osoby možnosť vykonať všetky potrebné činnosti v rámci stanoveného pracovného času. Niektoré učiteľky a učitelia tak informovali, že pracujú nad rámec stanoveného pracovného času vo večerných hodinách prípadne cez víkendy.

Plus [som] vedúca PK [predmetovej komisie]. Chcú odo mňa, tým, že to je angličtina, cudzí jazyk, na celej škole, tak chcú strašne veľa aktivít stále. Divadelné predstavenia musíme nacvičovať, musíme robiť európsky deň jazykov, celodenné aktivity na stanovištiach, tematické dni (...) Mame (...) 50 hodinové vzdelávanie o novom kurikule, takže to nebolo povinné, ale tak chceme viesť, o čom to bude, tak robíme to skoro všetci. A to sú poobedné zase hodiny, ktoré trávime navyše. Namiesto toho, aby sme si doma oddýchli alebo teda si porobili veci, opravili písomky. Takže to robíme cez víkendy. Ja bežne cez víkendy pracujem. Ja ráno sa najem, navarím, upracem a potom niekoľko hodín sa pripravujem, alebo opravujem písomky.

Učiteľka ZŠ (ZŠ7)

Niektoré zúčastnené osoby následne informovali, že profesia výrazne obmedzuje ich osobný život.

Môj partner sa na to trošku zlostí, že uplynulo 8 hodín pracovnej doby, niekedy 12 a že stále, stále je človek akože prakticky nonstop k dispozícii, keď niečo treba. Takže určite je to na úkor vlastného voľného času. Úprimne, ja asi nemám voľný čas, by som povedala.

Učiteľka ZŠ (ZŠ4)

Ja si veľa práce nosím domov, ja si väčšinu vecí robím práve doma, takže do večera bežne. Prípravy.

Učiteľka ZŠ (ZŠ6)

Učiteľiek a učiteľov vo fokusových skupinách sme sa spýtali, čo by podľa nich znížilo časovú náročnosť. Podľa niektorých by pomohla znížiť časovú náročnosť prítomnosť podporného personálu alebo pomôcok na vyučovanie.

A ešte čo by mi mohlo ušetriť čas? Možno nejaký asistent učiteľa, v tej triede, ktorý by pomohol v tej triede. Ale fakt že nie asistent pre žiaka, ale pre učiteľa. Že napríklad dostane ráno zoznam pomôcok, tak tie mi nachystá, nejaká taká externá výpomoc.

Učiteľka ZŠ (ZŠ1)

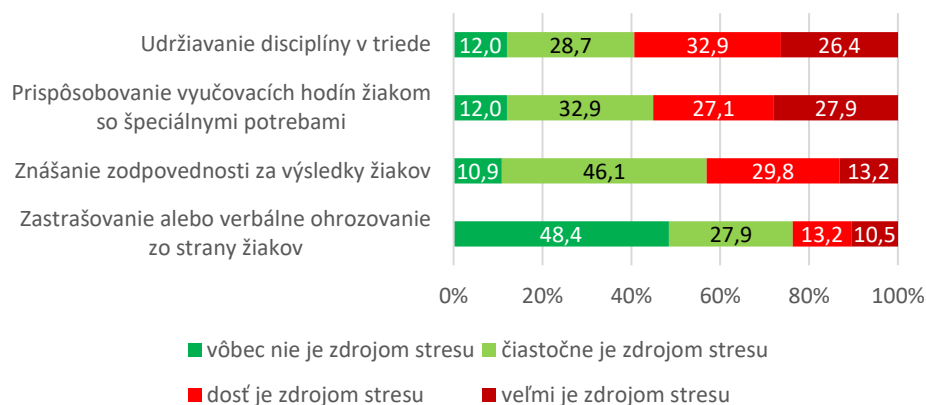
Akože za mňa je to vybavenie učební. Že keď sú všetky pomôcky a nemusím ich ja vyrábať alebo vymýšľať. Možno aj také, že keď príde úplne mladý učiteľ, niekto nový, tak naozaj že tí starší niečo už používali, niečo už majú vyrobené, prostě takéto zdieľanie, že vecí, ktoré fungujú a ktoré sú už ako keby pripravené, tak to veľmi pomáha.

Učiteľka ZŠ (ZŠ1)

3.2.8.3 Ďalšie zdroje stresu učiteliek a učiteľov v základných školách

Zdrojom stresu je aj práca so žiakmi a žiačkami. Viac ako polovicu vyučujúcich dosť alebo veľmi stresuje udržiavanie disciplíny v triede (59,3 %) či prispôsobovanie vyučovacích hodín žiakom so špeciálnymi potrebami (55 %). Pre necelú polovicu (43 %) zúčastnených je zdrojom stresu aj znášanie zodpovednosti za výsledky žiakov. Takmer štvrtinu (23,6 %) stresuje aj zastrašovanie alebo verbálne ohrozovanie zo strany žiakov.

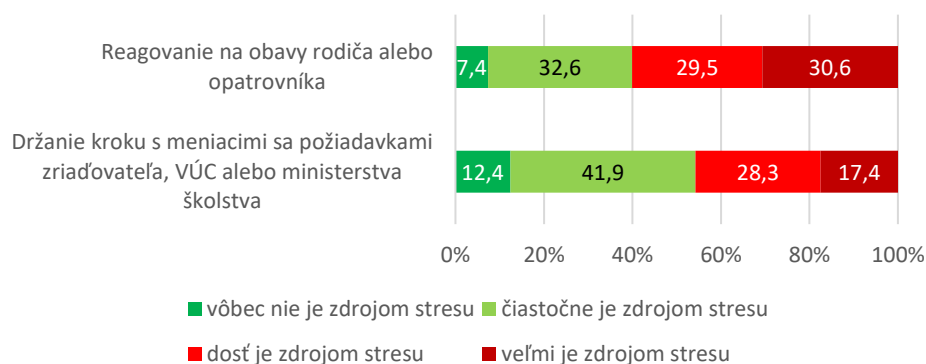
Graf 70: Záťaž učiteliek a učiteľov v základných školách zo strany žiačok a žiakov (percento učiteliek a učiteľov)²⁴



Zdroj: CVA

Stres spôsobujú aj rodičia či zodpovedné inštitúcie. Viac ako polovicu (60,1 %) vyučujúcich dosť alebo veľmi stresuje reagovanie na obavy rodiča a pre necelú polovicu (45,7 %) zúčastnených je zdrojom stresu aj držanie kroku s meniacimi sa požiadavkami zodpovedných orgánov (zriaďovateľ alebo ministerstvo školstva).

Graf 71: Záťaž učiteliek a učiteľov v základných školách zo strany iných aktérov vo vzdelávaní (percento učiteliek a učiteľov)²⁵



Zdroj: CVA

²⁴ Odpovede na otázku Do akej miery sú nasledovné situácie zdrojom stresu pri výkone Vašej práce? Ohodnoťte na škále.

²⁵ Odpovede na otázku Do akej miery sú nasledovné situácie zdrojom stresu pri výkone Vašej práce? Ohodnoťte na škále.

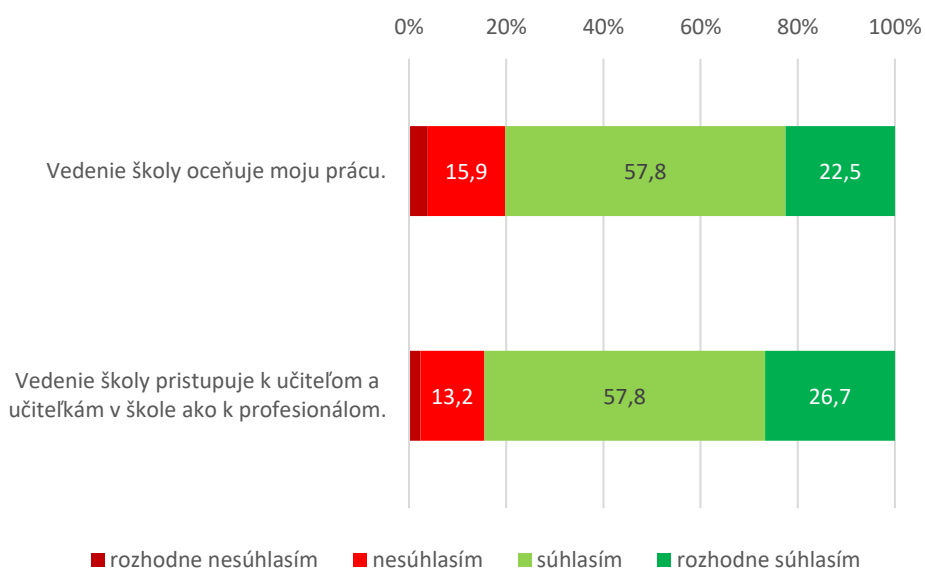
3.2.9 Vzťahy a spolupráca učiteliek a učiteľov v základných školách na pracovisku

Pracovné podmienky učiteliek a učiteľov do značnej miery ovplyvňujú aj vzťahy na pracovisku. Preto sme sa pýtali, ako vyzerajú vzťahy a spolupráca vyučujúcich s ostatnými aktérmi školského prostredia (vedenie školy, kolegyne a kolegovia, žiactvo a rodičia). V súvislosti so žiakmi a žiačkami nás zaujímala aj ich disciplína či rizikové správanie.

3.2.9.1 Vzťahy a spolupráca učiteliek a učiteľov v základných školách s vedením školy

Väčšina učiteliek a učiteľov má dobré skúsenosti s tým, ako vedenie školy pristupuje k ich práci. Podľa značnej väčšiny (84,5 %) vyučujúcich k nim vedenie školy pristupuje ako k profesionálom. Zároveň viac ako tri štvrtiny (80,2 %) zúčastnených má vedenie, ktoré oceňuje ich prácu. Na druhej strane pätina (19,8 %) vyučujúcich takéto vedenie nemá.

Graf 72: Prístup vedenia základnej školy k práci zamestnancov a zamestnankýň (percento učiteliek a učiteľov)²⁶

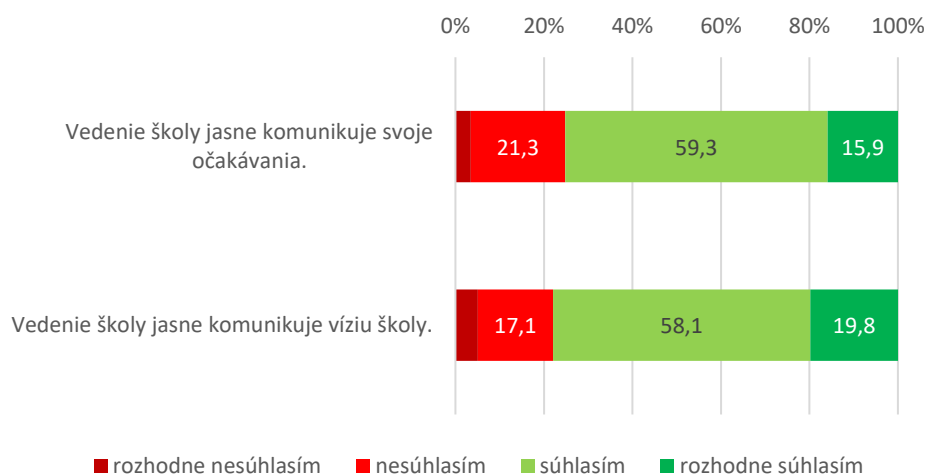


Zdroj: CVA

Tri štvrtiny učiteliek a učiteľov má vedenie školy, ktoré jasne komunikuje víziu školy (77,9 %) a svoje očakávania (75,2 %). Približne štvrtina vyučujúcich sa však s takýmto prístupom vedenia školy nestretáva.

²⁶ Odpovede na otázku Do akej miery súhlasíte alebo nesúhlasíte s nasledovnými tvrdeniami? Zoberte, prosím, do úvahy obdobie tohto školského roka. Ohodnoťte na škále.

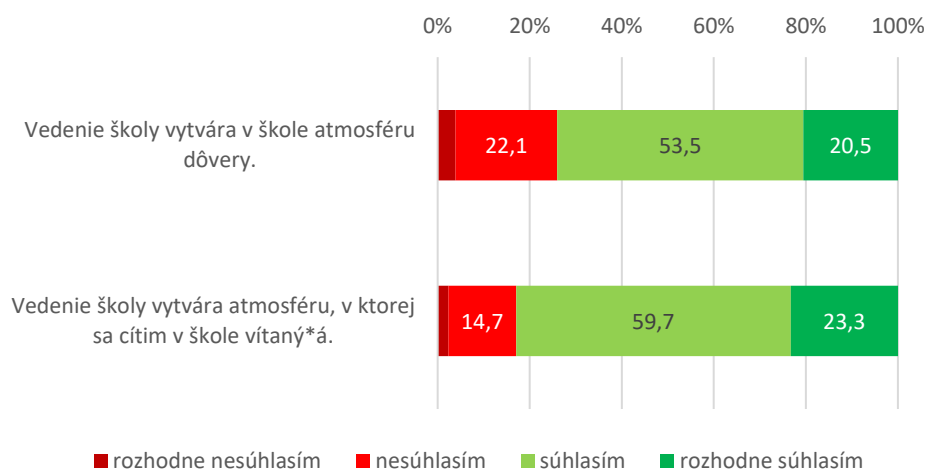
Graf 73: Komunikácia vedenia základnej školy (percento učiteliek a učiteľov)²⁷



Zdroj: CVA

Väčšina učiteliek a učiteľov informovala, že vedenie školy pozitívne vplýva na atmosféru v škole. Podľa viac ako troch štvrtín (82,9 %) vyučujúcich vedenie školy vytvára vítajúcu atmosféru. Horšie to však bolo s budovaním dôvery. Necelé tri štvrtiny (74 %) zúčastnených súhlasia, že vedenie školy vytvára atmosféru dôvery. Opak si teda myslí štvrtina (26 %) vyučujúcich.

Graf 74: Vplyv vedenia základnej školy na atmosféru v škole (percento učiteliek a učiteľov)²⁸



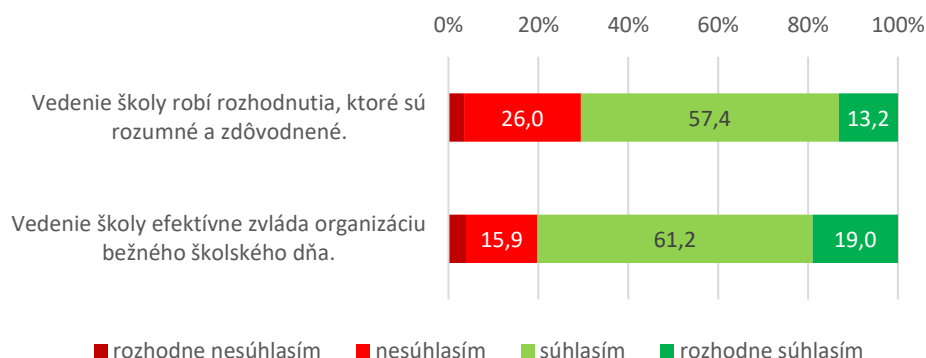
Zdroj: CVA

²⁷ Odpovede na otázku Do akej miery súhlasíte alebo nesúhlasíte s nasledovnými tvrdeniami? Zoberte, prosím, do úvahy obdobie tohto školského roka. Ohodnoťte na škále.

²⁸ Odpovede na otázku Do akej miery súhlasíte alebo nesúhlasíte s nasledovnými tvrdeniami? Zoberte, prosím, do úvahy obdobie tohto školského roka. Ohodnoťte na škále.

Podľa viac ako troch štvrtín (80,2 %) vyučujúcich vedenie školy efektívne zvláda organizáciu bežného školského dňa. V menšej miere (70,5 %) však učiteľky a učitelia súhlasia s tým, že vedenie školy robí rozumné a zdôvodnené rozhodnutia.

Graf 75: Rozhodovanie vedenia základnej školy (percento učiteliek a učiteľov)²⁹

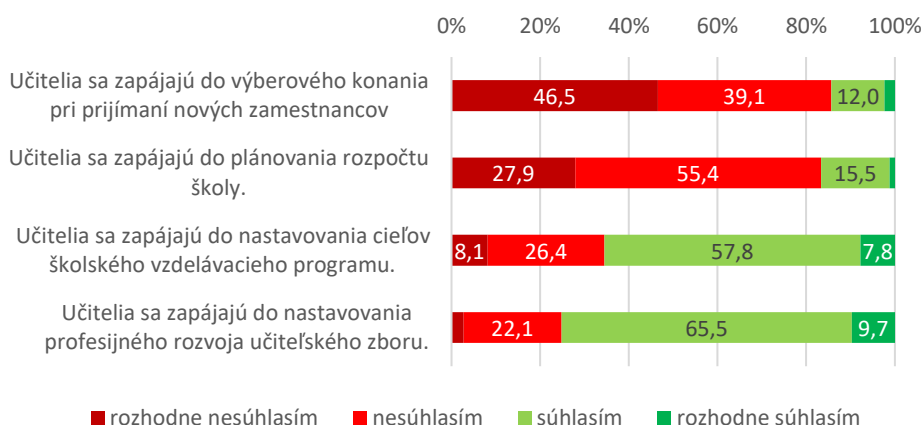


Zdroj: CVA

Väčšina učiteliek a učiteľov sa nezapája do výberového konania pri prijímaní nových zamestnancov (85,7 %) a plánovania rozpočtu školy (83,3 %).

Naopak, tri štvrtiny (75,2 %) zúčastnených sa zapájajú do nastavovania profesijného rozvoja učiteľského zboru a necelé dve tretiny (65,5 %) aj do nastavovania cieľov školského vzdelávacieho programu. To však znamená, že viac ako tretina (34,5 %) vyučujúcich sa nezapája do nastavovania cieľov školského vzdelávacieho programu.

Graf 76: Zapájanie učiteliek a učiteľov v základných školách do rozhodovania (percento učiteliek a učiteľov)³⁰



Zdroj: CVA

²⁹ Odpovede na otázku Do akej miery súhlasíte alebo nesúhlasíte s nasledovnými tvrdeniami? Zoberte, prosím, do úvahy obdobie tohto školského roka. Ohodnoťte na škále.

³⁰ Odpovede na otázku Do akej miery súhlasíte alebo nesúhlasíte s nasledovnými tvrdeniami? Zoberte, prosím, do úvahy obdobie tohto školského roka. Ohodnoťte na škále.

V rámci fokusových skupín niektoré učiteľky a učitelia hodnotili vzťahy s vedením vo všeobecnosti ako dobré.

Čo sa týka vedenia školy, tak zatiaľ som mal len dobré vzťahy.

Učiteľ ZŠ (ZŠ3)

Ja asi tak rovnako ako s kolegami, my máme veľmi dobre vzťahy.

Učiteľka ZŠ (ZŠ4)

V ďalších výpovediach zúčastnené osoby priblížili, aké charakteristiky vedenia prispievajú k tomu, aby boli vzťahy s nadriadenými dobré. Poukázali na dôležitosť partnerského a osobného prístupu a záujem o potreby podriadených.

Tak pani riaditeľka, keď jej poviem nejaký problém, tak sa ho snaží nejakým spôsobom riešiť a vieme konštruktívne k tomu pristúpiť, aj pani zástupkyňa.

Učiteľka ZŠ (ZŠ6)

Ale to má byť súčasťou ich práce, že sa majú zaujímať o to, čo potrebujeme my. Že nie, že ak sťahujú to, čo majú. Ale to je ich náplňou práce.

Učiteľka ZŠ (ZŠ1)

82

K dobrým vzťahom podľa zúčastnených prispieva aj to, ak vedenie poskytuje učiteľom a učiteľkám dostatok informácií.

... takto si predstavujem ideálne vedenie, lebo sme dostali ku každej veci, ktorá bola nariadená, aj vysvetlenie, že prečo to musíme spraviť.

Učiteľka ZŠ (ZŠ1)

Dôležitou charakteristikou dobrého vedenia bolo aj poskytovanie podpory vyučujúcim, predovšetkým pri komunikácii s rodičmi žiakov a žiačok.

Čo oceňujem, že sa viem o to vedenie oprieť. Že keď príde nejaký rodič, že mne sa nepáči ako tento učiteľ učí, tak vedenie povie, že my to takto chceme a ak vy s tým máte problém, tak skúste zmeniť školu.

Učiteľka ZŠ (ZŠ1)

Lebo niektorí rodičia nejdú za učiteľom, ale myslia si, že keď povedia rovno riaditeľke, tak nás udupe k zemi. Ale o to je to lepšie, keď si nás ona zastane alebo si to odkomunikuje najprv s nami a až potom ide za rodičmi.

Učiteľka ZŠ (ZŠ4)

Naopak, za negatívne učiteľky a učítelia považovali to, ak malo vedenie voči podriadeným direktívny prístup.

Potom prišlo ďalšie vedenie, ktoré bolo pre mňa také, že (...) vymysleli sme si túto vec, tak vy to len musíte spraviť. Tak my že prečo sa to nedá urobiť takto, alebo my by sme to chceli takto. Ale oni nie, my sme to takto povedali, musí to takto byť. Tak to bolo veľmi bujné, vznikali tam konflikty.

Učiteľka ZŠ (ZŠ1)

Na tých poradách je to najmä to, že nám povie, že musíte toto robiť a že musíte, lebo keď to nebudete robiť, tak budete mať kárne opatrenia potom. A povie to takým štýlom, že ja viem, že to robím dobre, tak nech si to vybaví s tým, kto to nerobí dobre. Nemala by to hovoriť podľa mňa pred všetkými ľuďmi. Viacerým ľuďom to tam prekáža, je to naozaj také demotivujúce.

Učiteľka ZŠ (ZŠ2)

Niektoré učiteľky a učítelia informovali aj o tom, že vedenie uprednostňuje niektorých zamestnancov, čo opäť zhoršuje vzťahy na pracovisku.

... robí medzi nami rozdiely. Ako pristupuje k nám a ako sa k nám správa a je to veľmi viditeľné.

Učiteľka ZŠ (ZŠ7)

V niektorých prípadoch sa objavili aj nekorektné formy správania – vedenie sa učiteľkám neodzdrazilo, prípadne na podriadených zvyšovalo hlas.

83

[R]iaditeľ na mňa pred pár dňami kričal...

Učiteľka ZŠ (ZŠ4)

Lebo, už keď prídem ráno, sa pozdravím a nedostanem ozdravenie od človeka, ktorého poznám veľa rokov, tak je to naozaj dosť nepríjemné.

Učiteľka ZŠ (ZŠ2)

Niektoré učiteľky a učítelia sa sťažovali aj na situácie, kedy ich vedenie školy brzdilo pri výkone ich povolania.

A už sa mi stalo, v podstate predtým, keď som žiadala, že chcem ísť so žiakmi na nejakú akciu alebo niečo, tak bolo to vždy schválené a teraz už nám to zamieta. Že nie, že netreba, že nepotrebujú. Budeš v škole a budeš učiť. Takže to je také tiež hodne demotivujúce.

Učiteľka ZŠ (ZŠ 2)

Za dôležitý faktor, ktorý vzťahy s vedením školy komplikuje, pritom niektoré učiteľky a učitelia považovali vysokú pracovnú záťaž vedenia školy.

Tam tiež si myslím, že časť toho je, aby každý z nich mal na seba toľko práce, že ak oni sú v pohode a stíhajú tie svoje veci, ktoré majú robiť, tak majú viac času sa zamerať aj na to, že čo potrebujeme my a riešiť aj tie naše problémy.

Učiteľka ZŠ (ZŠ1)

Podporiť dobré vzťahy by pritom podľa zúčastnených osôb pomohli spoločné aktivity a viac komunikácie medzi vedením a podriadenými.

Jedine to, že bežní zamestnanci nevidia, čo všetko má vedenie na starosti. Možno keby tak normálne ústretovo povedali, viete, čo ja robím v septembri? Pozrite si, tu je môj plán práce v októbri. By do toho videli. A potom by nebrali, keď to vedenie škaredo občas pozrie od únavy, že sú zlí na nich.

Učiteľka ZŠ (ZŠ7)

[N]ejaké nezáväzné posedenie raz za čas. Nie vždy iba na poradách a nie vždy iba na chodbe školy a keď niečo chcem, ale aj nejaké nezáväzné posedenie. Že sa trošku nadriadený aj o vás zaujíma, také to prelomenie ľadov.

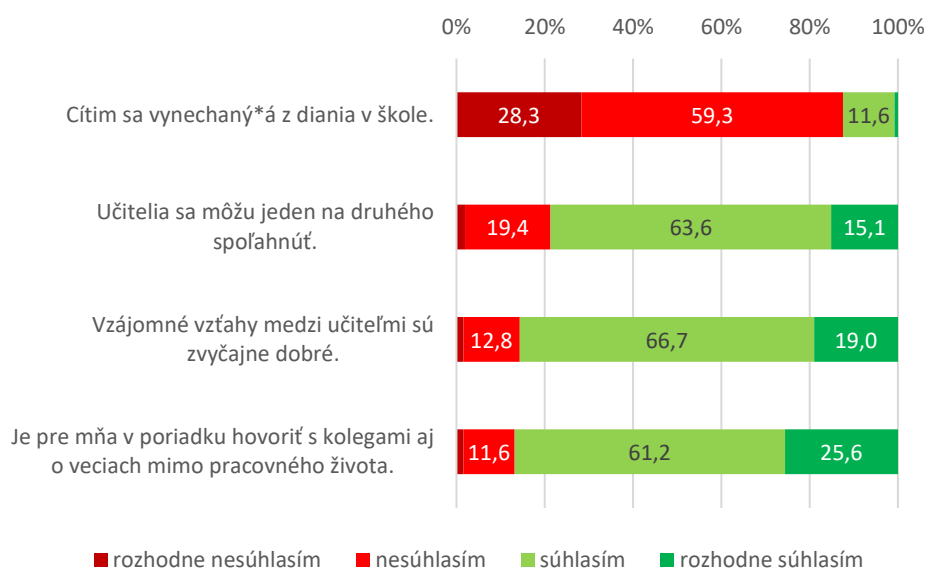
Učiteľka ZŠ (ZŠ3)

3.2.9.2 Vzťahy a spolupráca učiteliek a učiteľov v základných školách s kolegami a kolegyňami

Väčšina učiteliek a učiteľov informovala o dobrých vzťahoch medzi kolegami a kolegyňami. Podľa značnej väčšiny zúčastnených sú vzájomné vzťahy medzi učiteľmi zvyčajne dobré (85,7 %) a je pre nich v poriadku hovoriť s kolegami aj o veciach mimo pracovného života (86,8 %).

Z diania v škole sa cíti byť vynechaná približne desatina (12,4 %) vyučujúcich. Podľa približne pätiny (21,3 %) zúčastnených sa učitelia nemôžu spoľahnúť jeden na druhého.

Graf 77: Vzťahy učiteliek a učiteľov v základných školách s kolegami a kolegami (percento učiteliek a učiteľov)³¹



Zdroj: CVA

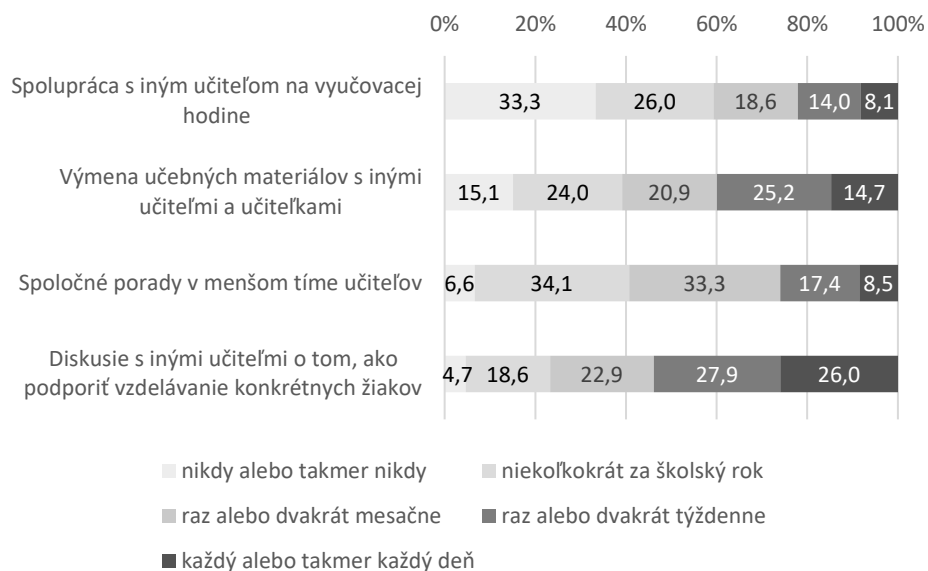
Učiteliek a učiteľov sme sa pýtali aj na charakter ich vzájomnej spolupráce. Z výsledkov vyplynulo, že najmenej bežná je spolupráca s iným vyučujúcim na vyučovacej hodine. Takúto spoluprácu nikdy alebo takmer nikdy nezažila tretina (33,3 %) zúčastnených.

15,1 % vyučujúcich si nikdy alebo takmer nikdy nevymenilo učebné materiály. Avšak približne rovnaký podiel (14,7 %) opýtaných to robí každý alebo takmer každý deň. Ďalšia štvrtina (25,2 %) učiteliek a učiteľov si vymieňa učebné materiály raz alebo dvakrát týždenne.

Viac ako polovica (53,9 %) vyučujúcich pomerne často diskutuje o tom, ako podporiť vzdelávanie konkrétnych žiakov. Spoločné porady v menšom tíme absolvuje značná časť vyučujúcich, ale dve tretiny (67,4 %) vyučujúcich ich absolvujú menej často (niekoľkokrát za školský rok alebo raz alebo dvakrát mesačne).

³¹ Odpovede na otázku Do akej miery súhlasíte alebo nesúhlasíte s nasledujúcimi tvrdeniami? Ohodnoťte na škále.

Graf 78: Spolupráca učiteliek a učiteľov v základných školách s ostatnými zamestnancami a zamestnankyňami školy (percento učiteliek a učiteľov)³²



Zdroj: CVA

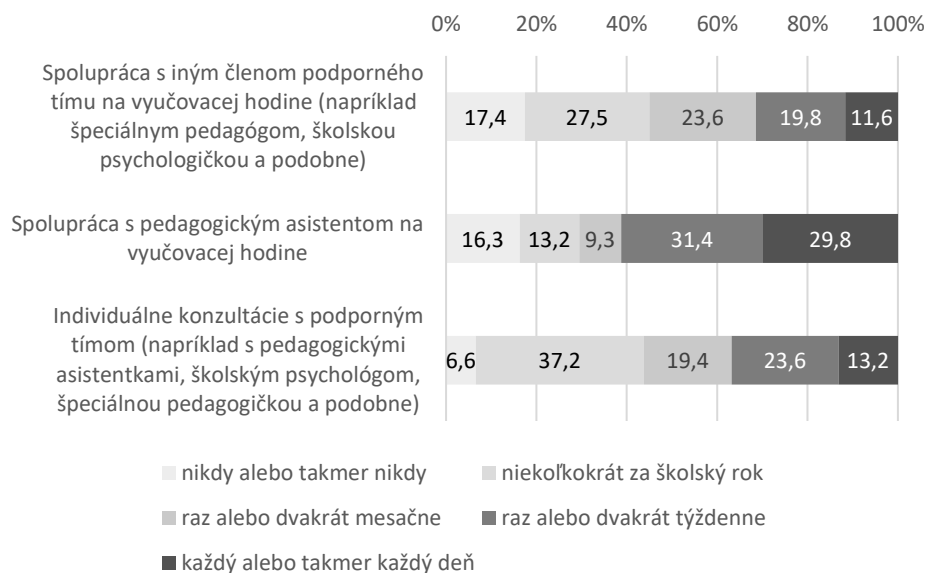
Väčšina učiteliek a učiteľov spolupracuje so školským podporným tímom. Najčastejšie spolupracujú s pedagogickým asistentom na vyučovacej hodine – necelé dve tretiny (61,2 %) vyučujúcich spolupracujú s pedagogickým asistentom aspoň raz alebo dvakrát týždenne alebo častejšie. Nezanedbateľná časť (16,3 %) učiteliek a učiteľov však takúto spoluprácu nezažila nikdy alebo takmer nikdy.

Necelá pätina (17,4 %) vyučujúcich nikdy alebo takmer nikdy nespocovala s iným členom podporného tímu (špeciálny pedagóg, školská psychologička a podobne) na vyučovaní. Na druhej strane takmer tretina (31,4 %) zúčastnených má takúto spoluprácu aspoň raz alebo dvakrát týždenne alebo častejšie.

Najväčšia časť (93,4 %) učiteliek a učiteľov absolvuje individuálne konzultácie s podporným tímom, hoci ich frekvencia sa líši. Viac ako tretina (37,2 %) vyučujúcich takéto konzultácie absolvuje niekoľkokrát za rok, pätina (19,4 %) raz alebo dvakrát mesačne a viac ako tretina (36,8 %) aspoň raz alebo dvakrát týždenne alebo častejšie.

³² Odpovede na otázku Približne ako často spolupracujete s ostatnými zamestnancami a zamestnankyňami školy v nasledovných oblastiach?

Graf 79: Spolupráca učiteliek a učiteľov v základných školách so školským podporným tímom (percento učiteliek a učiteľov)³³



Zdroj: CVA

Vzťahy s kolegami a kolegyňami hodnotili učiteľky a učitelia v našich fokusových skupinách rôzne. Niektoré zúčastnené osoby poukazovali na to, že učiteľský zbor dokáže riešiť aj náročnejšie situácie, viesť efektívne porady a vo všeobecnosti hodnotili vzťahy v učiteľských komunitách ako dobré.

Je ten kolektív naozaj taký, že je to veľká časť toho, čo ma drží v tom, aby som učila ďalej a ostala tej škole.

Učiteľka ZŠ (ZŠ1)

Spoločné porady, ktoré vo väčšine prípadov, ak si ich vedieme my ako pedagógovia, bývajú fakt že efektívne a niekedy čumím, akých mám kolegov. Že je to výborné.

Učiteľka ZŠ (ZŠ2)

Iné učiteľky a učitelia poukázali na to, že dobré vzťahy majú len s niektorými kolegami a kolegyňami a s ostatnými prevládajú skôr formálne vzťahy.

Mám kolegov, s ktorými mám čisto profesijný vzťah, že nepotrebujem s nimi riešiť nič iné, veci v kuchynke, na káve. Mám kolegov, s ktorými si rozumiem veľmi dobre aj ľudsky. Takže je to podľa mňa rôzne.

Učiteľka ZŠ (ZŠ2)

³³ Odpovede na otázku Približne ako často spolupracujete s ostatnými zamestnancami a zamestnankyňami školy v nasledovných oblastiach?

V niektorých prípadoch zase učiteľky a učители informovali o tom, že vzťahy s ostatnými vyučujúcimi nie sú dobré. Poukázali napríklad na zasahovanie do kompetencií medzi kolegami, uprednostňovanie niektorých kolegov vedením školy, zlú organizáciu činností či rozdielne názory vyučujúcich.

Že tam sa vlastne vyberali (...) učители, ktorí boli akože tí vyvolení, a potom ostatní my sme boli tak bokom a bolo to dosť cítiť na škole. Bola to škoda. Že potom aj par ľudí odišlo, kvalitných, lebo necítili sa tam dobre.

Učiteľka ZŠ (ZŠ6)

Niektorí hovoria, že reforma áno, niektorí povie, že v žiadnom prípade, že tie deti už teraz nič nevedia. Niektorí ide doľava, niektorí doprava. Potom začnete životné veci, prípadne politika, politické veci, takže zas je to o tom že, že o niektorých témach sa radšej nehovoria, vy už viete, že s ktorými ľuďmi.

Učiteľka ZŠ (ZŠ5)

A čo to narúša? Narúša to všetko, čo sme tu spomínali, že pocit, že ja robím niečo za túto kolegyňu a ona na to kašle, s prepáčením.

Učiteľ ZŠ (ZŠ5)

Učiteľov a učiteliek sme sa pýtali aj na to, čo by podľa nich mohlo vzťahy na pracovisku zlepšovať. Zúčastnené osoby pritom poukázali najmä na potrebu otvorenej komunikácie a spolupráce medzi vyučujúcimi.

Táto otvorená komunikácia je veľmi dôležitá. Celkovo, že aká je tam atmosféra, že niekde si rozprávame problémy (...), každý je otvorený, zdieľa tie názory a nebojí sa povedať, aj keď s niečím nesúhlasí...

Učiteľka ZŠ (ZŠ4)

To znamená, že neexistuje že ja som si urobil túto prípravu, nedám ti ju. Jednoducho vieme si pomôcť, prípravy si posielame, zdieľame si dokumenty, uľahčujeme si to, čo sa dá, veľmi veľa sa rozprávame (...) zdieľame si diagnózy, čo ktorému žiakovi pomáha, rady, čomu sa vyvarovať.

Učiteľka ZŠ (ZŠ4)

Významné miesto mala aj téma spoločných aktivít. Podľa učiteliek a učiteľov mala potenciál zlepšovať vzťahy organizácia spoločných stretnutí či teambuildingov.

No ja si myslím, že určite by boli potrebné nejaké teambuildingy, stretnutie všetkých kolegov, nejaké spoločné aktivity.

Učiteľka ZŠ (ZŠ2)

Ja si myslím, že ten teambuilding, to je dobrá vec. Kolegovia sa zoberú a idú. (...) Pokecajú, posrandujú. A niekedy sa tam aj nejaké spory vyriešia, takže ja si myslím, že toto pomáha.

Učiteľ ZŠ (ZŠ3)

Nie na všetkých školách sa však teambuildingy a spoločné aktivity realizovali. Niektoré učiteľky a učitelia tiež poukázali na prekážky v účasti na spoločných aktivitách, predovšetkým vo forme poplatkov.

No nemáme peniažky. Aj teambuildingy máme také, že si zaplatíme. Že človek tak zvažuje, že dám tých 15 eur? Nie každý na to má, tak selektuje.

Učiteľka ZŠ (ZŠ4)

Nemáme. Nič také, vôbec. Viem, že na niektorých školách, aj na štátnych, zvykne vedenie raz, dvakrát do roka organizovať niečo takéto, ale nie u nás. U nás nič také nie je.

Učiteľka ZŠ (ZŠ2)

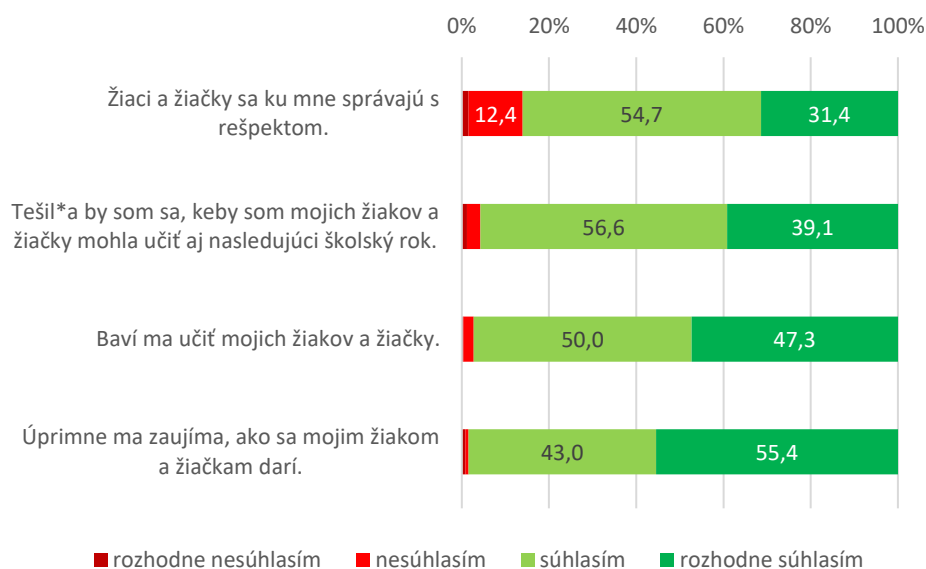
3.2.9.3 Vzťahy učiteliek a učiteľov v základných školách so žiačkami a žiakmi

Takmer všetky učiteľky a učitelia deklarujú, že ich úprimne zaujíma, ako sa ich žiactvu darí (98,4 %), že ich baví učiť žiakov a žiačky (97,3 %) a že by sa tešili, keby ich mohli učiť aj nasledujúci školský rok (95,7 %).

K väčšine (86 %) vyučujúcich sa žiactvo správa s rešpektom, podľa 14 % zúčastnených to tak však nie je.

Graf 80: Vzťahy učiteliek a učiteľov v základných školách so žiačkami a žiakmi (percento učiteliek a učiteľov)³⁴

89



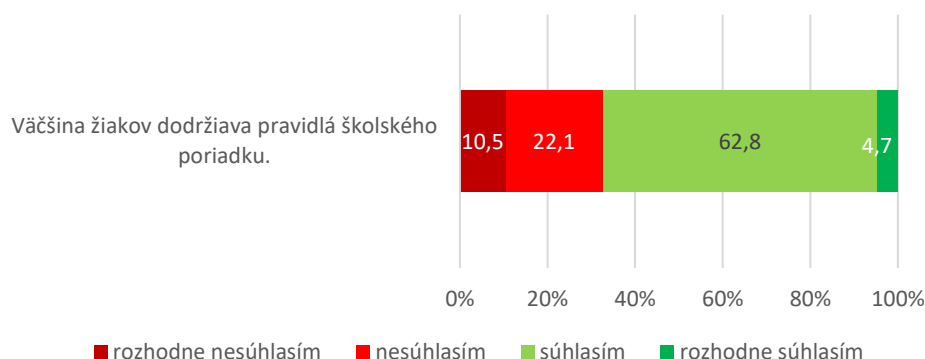
Zdroj: CVA

³⁴ Odpovede na otázku Do akej miery súhlasíte alebo nesúhlasíte s nasledovnými tvrdeniami? Ohodnoťte na škále.

Zaujímalo nás aj to, ako učiteľky a učители vnímajú a hodnotia disciplínu žiactva.

Približne tretina (32,6 %) vyučujúcich nesúhlasila s tým, že väčšina žiakov dodržiava pravidlá školského poriadku.

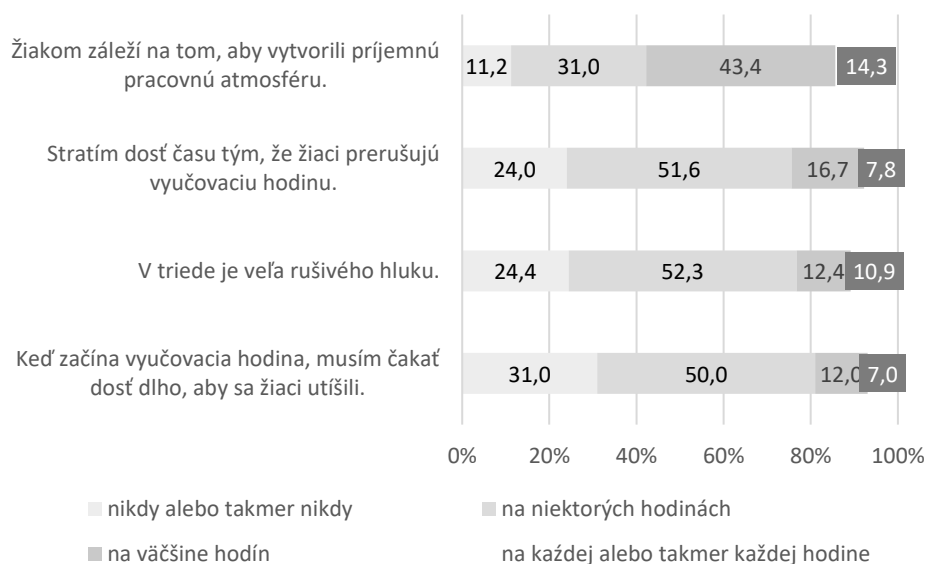
Graf 81: Dodržiavanie pravidiel školského poriadku zo strany žiačok a žiakov v základných školách (percento učiteliek a učiteľov)³⁵



Zdroj: CVA

Podľa necelej štvrtiny vyučujúcich žiaci a žiačky pomerne často (na väčšine alebo na každej hodine) prerušujú vyučovaciu hodinu (24,4 %) alebo spôsobujú veľa rušivého hluku (23,3 %). Približne pätina (19 %) zúčastnených musí pomerne často čakať dosť dlho, aby sa žiaci na začiatku vyučovacej hodiny utíšili.

Graf 82: Disciplína žiačok a žiakov v základných školách (percento učiteliek a učiteľov)³⁶



Zdroj: CVA

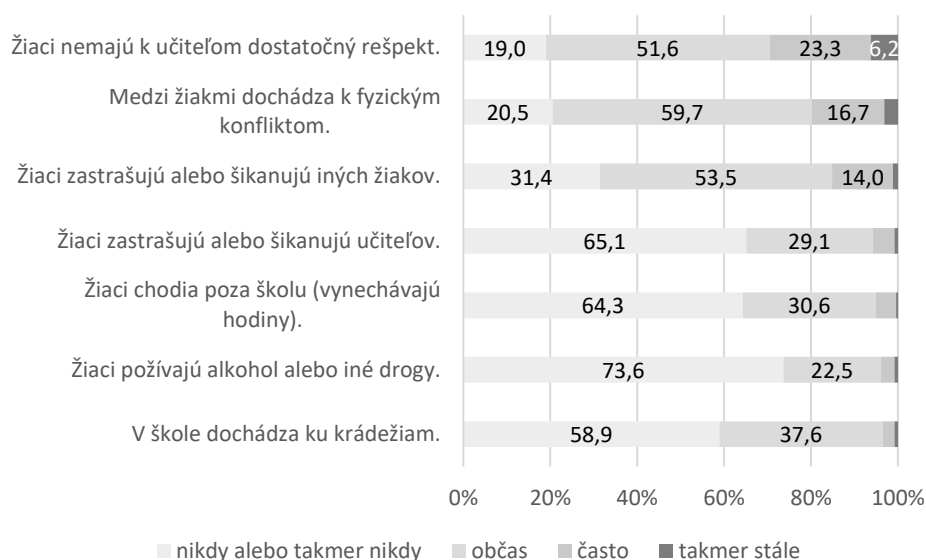
³⁵ Odpovede na otázku Nakoľko súhlasíte alebo nesúhlasíte s nasledovnými výroky? Ohodnoťte na škále.

³⁶ Odpovede na otázku Približne ako často dochádza na Vašich hodinách k nasledovným situáciám? Ohodnoťte na škále.

V prípade rizikového správania zo strany žiakov a žiačok sa najväčšia časť vyučujúcich často alebo takmer stále stretáva s tým, že žiaci nemajú k učiteľom dostatočný rešpekt (29,5 %), medzi žiactvom dochádza k fyzickým konfliktom (19,8 %) a že žiaci zastrašujú alebo šikanujú iných žiakov (15,1 %).

V menšej miere sa často alebo takmer stále stretávajú aj so šikanovaním vyučujúcich (5,8 %), chodením poza školu (5 %), užívaním alkoholu alebo iných drog (3,9 %) a s krádežami (3,5 %).

Graf 83: Rizikové správanie žiačok a žiakov v základných školách (percento učiteliek a učiteľov)³⁷



Zdroj: CVA

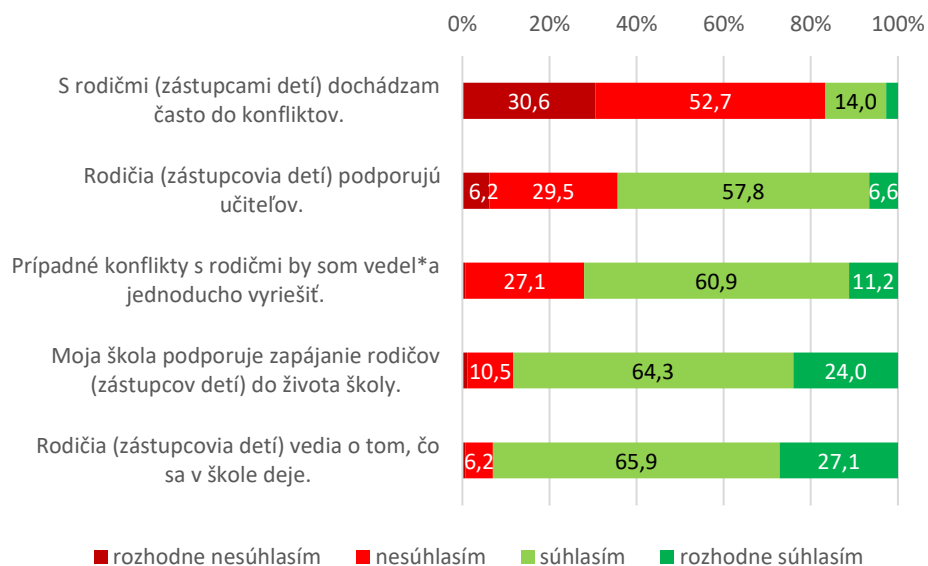
3.2.9.4 Vzťahy a spolupráca učiteliek a učiteľov v základných školách s rodičmi žiakov a žiačok

V prípade vzťahov s rodičmi žiakov a žiačok sa ako najväčší problém ukazuje, že nezanedbateľná časť učiteliek a učiteľov nepociťuje, že ich rodičia podporujú. Ide o viac ako tretinu (35,7 %) vyučujúcich. Zároveň viac ako štvrtina (27,9 %) opýtaných nesúhlasí, že prípadné konflikty by vedela jednoducho vyriešiť. Necelá pätina (16,7 %) s rodičmi dochádza často do konfliktov.

Podľa značnej väčšiny vyučujúcich rodičia vedia o tom, čo sa v škole deje (93 %) a škola podporuje zapájanie rodičov do života školy (88,4 %).

³⁷ Odpovede na otázku Ako často vo Vašej škole dochádza k nasledovným situáciám? Ohodnoťte na škále.

Graf 84: Vzťahy a spolupráca učiteliek a učiteľov v základných školách s rodičmi žiakov a žiačok (percento učiteliek a učiteľov)³⁸



Zdroj: CVA

Vo fokusových skupinách niektorí učelia a učiteľky informovali o dobrých vzťahoch s rodičmi, v niektorých prípadoch však informovali o problémoch.

Ja si myslím, že mám blízky vzťah s mojimi rodičmi, teda mojej triedy. My máme aj vymenené telefónne čísla, aj chodievame na akcie rôzne a čokoľvek, mám pocit, že mi dôverujú, tým pádom sa mi nikdy, musím si zaklopať, nestalo, že by som mala rodiča, ktorý by sa prišiel sťažovať. Proste všetko sa dalo vyriešiť...

Učiteľka ZŠ (ZŠ5)

[S]ú rodičia, ktorí svoje dieťa podporujú a stoja za tým učiteľom a vedia, že keď ten žiak dostane štvorku, päťku, tak vedia, že tak si sa neučil, tak nabudúce sa douč.

Učiteľ ZŠ (ZŠ3)

Učiteľky a učelia tiež upozorňovali na to, že rodičia sú rôzni a komunikácia s niektorými je problematická.

Sú rodičia a sú rodičia. Sú rodičia, ktorí sa zaujímajú o svoje deti, chcú to aktívne riešiť, sú rodičia, ktorí sa až tak nezaujímajú o tie deti, ako keby sú nechané sami na seba viac.

Učiteľka ZŠ (ZŠ1)

³⁸ Odpovede na otázku Nakoľko súhlasíte alebo nesúhlasíte s nasledujúcimi tvrdeniami? Ohodnoťte na škále.

Problémy vo vzťahu s rodičmi obyčajne podľa zúčastnených osôb spočívali v tom, ako rodičia pristupovali k svojim deťom. Podľa niektorých učiteľov a učiteliek prenášali zodpovednosť za slabé vzdelávacie výsledky na vyučujúcich, konfrontovali ich kvôli známkam a nedohliadali na domácu prípravu.

Ale sú potom rodičia, ktorí hádzu všetko na učiteľa a zlý učiteľ a sedí na tebe a všetko toto.

Učiteľ ZŠ (ZŠ3)

Hej, alebo príde dieťa a povie nám, že príde domov, zhodí tašku a do desiatej večer sa hrá na mobile alebo na počítači. Neurobí si úlohy, nič vlastne, nepozrie sa do ničoho. A rodič ho nijako neskontroluje.

Učiteľka ZŠ (ZŠ2)

Podľa niektorých zúčastnených osôb mali rodičia niekedy ťažkosti prijať spätnú väzbu o svojom dieťati.

Napíšeme to rodičom alebo si ich zavoláme do školy, tak rodič povie, že nie, že to sa nestalo.

Učiteľka ZŠ (ZŠ2)

A potom je druhý typ rodiča, že chce to svoje dieťa obhajovať, že trebárs kolegyňa dá inú poznámku, že vchádzal do miestnosti divoko a zranil spolužiačku, tak chce vysvetľovať a vysvetliť, že (...) tá spolužiačka si to vymyslela, lebo chce niečo zakryť, potom že tá kolegyňa na toho ich syna reagovala nevhodne a že tá poznámka je úplne nevhodná.

Učiteľka ZŠ (ZŠ5)

Vážnym problémom podľa niektorých zúčastnených osôb bolo, ak rodičia nepodporovali vyučujúcich. Pred deťmi alebo verejne sa o učiteľoch a učiteľkách vyjadrovali s dešpektom, v dôsledku čoho nemali vyučujúci dostatočnú autoritu pred deťmi.

A druhá vec, že tí rodičia už veľakrát sa púšťajú do vecí, ktoré patria dospelým, nie tým deťom. A potom vzniká veľmi negatívny postoj od žiakov voči nám. a potom vznikajú presne aj tie nadávky aj všeličo, lebo to niekde možno počuli, niekde je im to umožnené to takto vnímať a my sme tam slabý partner, aby sme to odvrátili.

Učiteľka ZŠ (ZŠ4)

Objavili sa aj skúsenosti s nevhodným a agresívnym konaním zo strany rodičov, ktorí na vyučujúcich kričia.

Pokiaľ po nás kričí, hneď, ako príde, tam naozaj my nemáme čo spraviť.

Učiteľka ZŠ (ZŠ2)

Viacere učiteľky a učelia pritom informovali, že vo vzťahu s rodičmi je kľúčová otvorená a citlivá komunikácia. Problémom však bol nezriedka nedostatok času na komunikáciu, ktorý vyplýval z celkovej vysokej pracovnej vyťaženia.

Treba povedať všeličo, však samozrejme, že treba to nejako formulovať tak, aby to tí rodičia dokázali prijať, že nie vždy je to ich dieťa úplne ideálne, alebo tak, ako ho vidia.

Učiteľka ZŠ (ZŠ2)

Komunikácia. Komunikácia prispieva k tým lepším vzťahom, mal som žiakov, ktorí boli takí onakí, ale musí to ten človek vedieť prijať. Ten rodič to musí vedieť prijať a dobre sa to musí odkomunikovať.

Učiteľ ZŠ (ZŠ3)

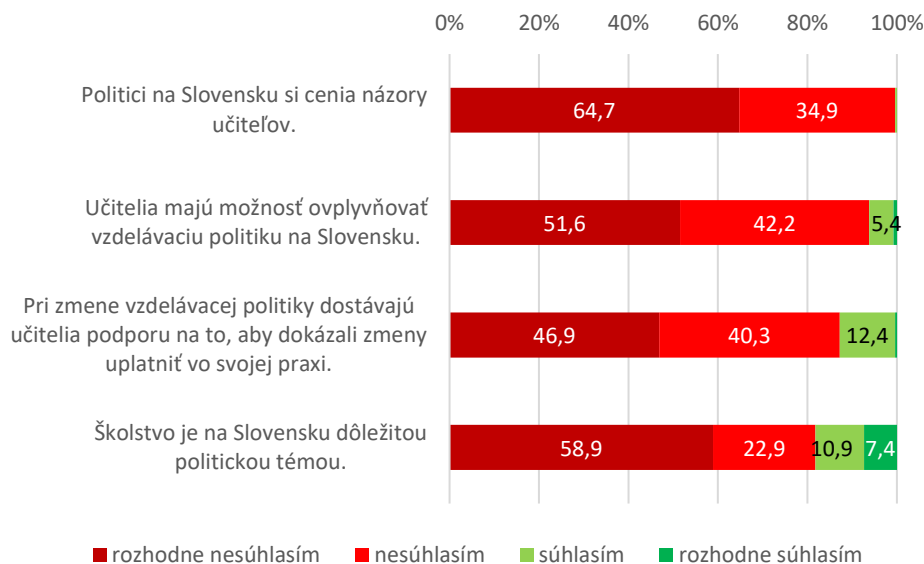
Ja to riešim tak, že sa snažím aj tak viac komunikovať s rodičmi, keď mám trochu času. Čiže keď je nejaký problém s dieťaťom, alebo vidím aj zlepšenie, tak sa s tým rodičom stretnem, alebo aj s dvomi, a rozprávame sa o tom, že čo treba zlepšiť, na čom treba pracovať. Stojí to veľa času ale je to veľmi dobre.

Učiteľka ZŠ (ZŠ6)

3.2.10 Spoločenská pozícia učiteliek a učiteľov v základných školách

Takmer všetky (99,6 %) zúčastnené učiteľky a učelia nesúhlasia s tým, že politici na Slovensku si cenia názory učiteľov. Značná väčšina vyučujúcich nepociťuje, že učelia majú možnosť ovplyvňovať vzdelávaciu politiku (93,8 %), že dostávajú podporu pri zavádzaní reforiem do praxe (87,2 %) a že školstvo je dôležitou politickou témou (81,8 %).

Graf 85: Ocenenie a záujem o učiteľky a učiteľov v základných školách zo strany politickej reprezentácie (percento učiteliek a učiteľov)³⁹

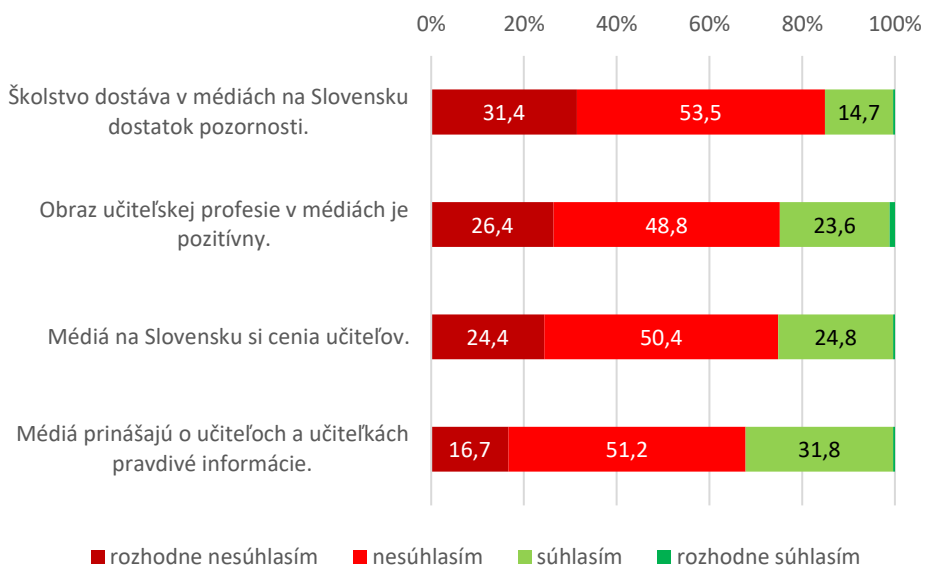


Zdroj: CVA

Učiteľky a učelia kriticky hodnotili aj prácu médií. Značná väčšina z nich nesúhlasí s tým, že školstvo dostáva v médiách na Slovensku dostatok pozornosti (84,9 %). Tri štvrtiny nesúhlasia, že je obraz učiteľskej profesie v médiách pozitívny (75,2 %) a že média si cenia učiteľov (74,8 %). Dve tretiny (67,8 %) vyučujúcich nesúhlasia, že média prinášajú pravdivé informácie o učiteľoch a učiteľkách.

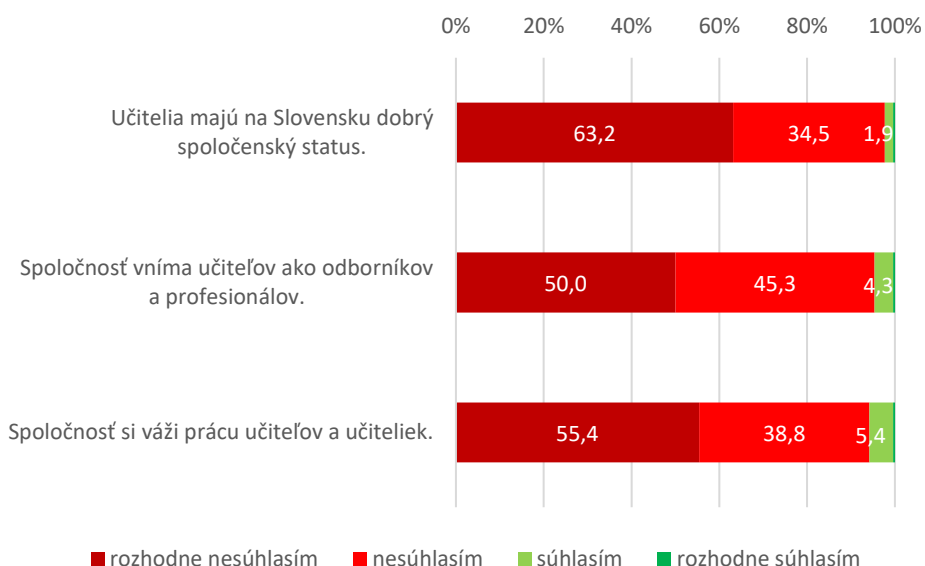
³⁹ Odpovede na otázku Do akej miery súhlasíte alebo nesúhlasíte s nasledujúcimi tvrdeniami? Označte na škále.

Graf 86: Ocenenie a záujem o učiteľky a učiteľov v základných školách zo strany médií (percento učiteliek a učiteľov)⁴⁰



Učiteľky a učelia necítia ani podporu zo strany spoločnosti. Značná väčšina zúčastnených nesúhlasí, že učelia majú dobrý spoločenský status (97,7 %), že spoločnosť vníma učiteľov ako odborníkov a profesionálov (95,3 %) a že spoločnosť si váži ich prácu (94,2 %).

Graf 87: Ocenenie učiteliek a učiteľov v základných školách zo strany spoločnosti (percento učiteliek a učiteľov)⁴¹



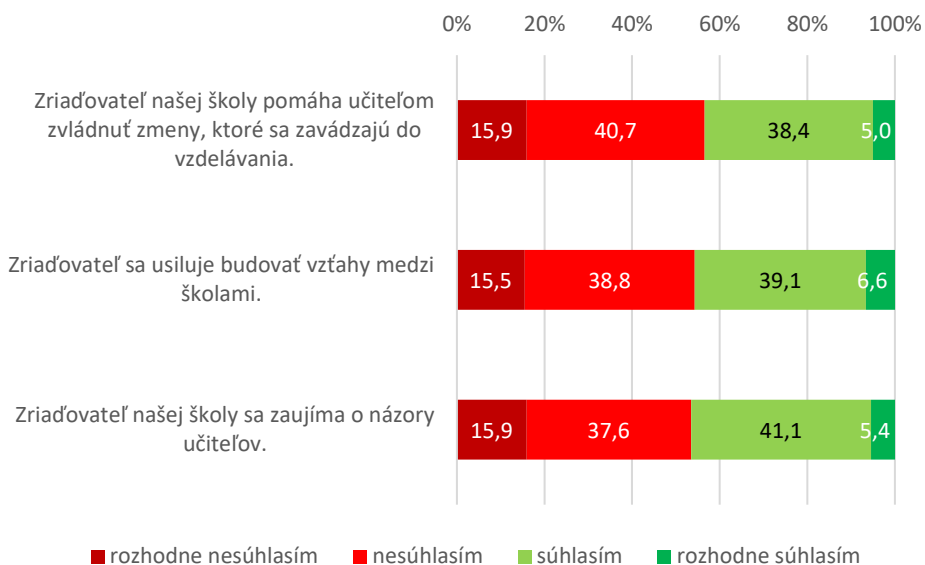
Zdroj: CVA

⁴⁰ Odpovede na otázku Do akej miery súhlasíte alebo nesúhlasíte s nasledujúcimi tvrdeniami? Označte na škále.

⁴¹ Odpovede na otázku Do akej miery súhlasíte alebo nesúhlasíte s nasledujúcimi tvrdeniami? Označte na škále.

V prípade pôsobenia zriaďovateľa boli názory menej jednoznačné, hoci mierne prevažovalo negatívne hodnotenie. Viac ako polovica vyučujúcich nesúhlasí, že zriaďovateľ im pomáha zvládať zavádzané zmeny (56,6 %), že sa usiluje budovať vzťahy medzi školami (54,3 %) a že sa zaujíma o názory učiteľov (53,5 %).

Graf 88: Podpora a záujem o učiteľky a učiteľov v základných školách zo strany zriaďovateľa (percento učiteliek a učiteľov)⁴²



Zdroj: CVA

⁴² Odpovede na otázku Do akej miery súhlasíte alebo nesúhlasíte s nasledujúcimi tvrdeniami? Označte na škále.

3.3 Pracovné podmienky učiteliek a učiteľov v základných umeleckých školách

3.3.1 Kľúčové zistenia z dotazníkového prieskumu

- **Len menšia časť a to viac ako tretina (38,3 %) vyučujúcich v ostatnom období uvažovala o odchode z povolania.**
- **Takmer polovica (46,7 %) zúčastnených učiteliek a učiteľov má aj inú platenú prácu.**
- **Výrazná väčšina (95 %) vyučujúcich nie je spokojná so svojim platovým ohodnotením.** Zároveň značnej väčšine (88,3 %) zúčastnených učiteliek a učiteľov plat neumožňuje pokryť všetky životné náklady a tak veľká časť (88,3 %) súhlasí, že vyučujúci v Bratislave by mali mať vyššie platy, ktoré by dorovnali ich vyššie životné náklady.
- **Najčastejšie sa vyučujúci sťažovali na hlučnosť prostredia, za nevyhovujúcu ju označila necelá tretina (31,7 %) zúčastnených.**
- **Učiteľky a učelia sa v pomerne nízkej miere stretávali s podporou, aby sa ďalej vzdelávali.** Viac ako polovica (58,3 %) vyučujúcich nedostala žiadnu uvedenú podporu.
- **Medzi najčastejšie prekážky ďalšieho vzdelávania patria pracovný rozvrh (30 % zúčastnených učiteliek a učiteľov) a chýbajúca ponuka ďalšieho vzdelávania (21,7 %).**
- **Mentoring učiteliek a učiteľov má v škole k dispozícii menšia časť vyučujúcich a to desatina (10 %).** Možnosť konzultácií s odborníkmi v rámci školy má minimum (1,7 %) učiteliek a učiteľov.
- **Stres pri svojej práci zažívajú necelé dve tretiny (63,3 %) zúčastnených učiteliek a učiteľov.** Negatívny vplyv na telesné zdravie pociťuje menej ako tretina (31,7 %) vyučujúcich a negatívny vplyv na duševné zdravie necelá štvrtina (23,3 %).
- **Z hľadiska časovej záťaže najväčšiu časť učiteliek a učiteľov a to viac ako štvrtinu (28,3 %) stresuje priveľa školských aktivít nad rámec výučby.** Štvrtinu (25 %) vyučujúcich stresuje aj priveľké množstvo administratívnej práce.
- **Väčšina učiteliek a učiteľov má dobré skúsenosti s tým, ako vedenie školy pristupuje k ich práci.** Značná väčšina vyučujúcich má vedenie, ktoré oceňuje ich prácu (88,3 %) a vedenie školy k nim pristupuje ako k profesionálom (85 %).
- **Podľa značnej väčšiny zúčastnených sú vzájomné vzťahy medzi učiteľmi zvyčajne dobré (86,7 %).** Z diania v škole sa cíti byť vynechaná približne desatina (11,7 %) vyučujúcich. Podľa pätiny (20 %) zúčastnených sa učelia nemôžu spoľahnúť jeden na druhého.
- **Väčšina učiteliek a učiteľov nespolupracuje so školským podporným tímom.** Značná väčšina zúčastnených nikdy alebo takmer nikdy nespolupracuje na vyučovacej hodine s členom podporného tímu (93,3 %) alebo pedagogickým asistentom (91,7 %) a nemá s týmto personálom ani individuálne konzultácie (85 %).
- **S rizikovým správaním žiakov a žiačok sa učiteľky a učelia stretávajú pomerne zriedkavo.** 5 % vyučujúcich informovalo o tom, že žiaci a žiačky často nemajú k učiteľom dostatočný rešpekt.
- **Takmer všetky (98,3 %) zúčastnené učiteľky a učelia nesúhlasia s tým, že politici na Slovensku si cenia názory učiteľov.** Značná väčšina (86,7 %) vyučujúcich nepociťuje, že učelia majú možnosť ovplyvňovať vzdelávaciu politiku a že dostávajú podporu pri zavádzaní reforiem do praxe.
- **Učiteľky a učelia kriticky hodnotili aj prácu médií.** Značná väčšina (85 %) z nich nesúhlasí s tým, že školstvo dostáva v médiách na Slovensku dostatok pozornosti.

- **Učiteľky a učitelia necítia ani podporu zo strany spoločnosti. Značná väčšina zúčastnených nesúhlasí, že učitelia majú dobrý spoločenský status (90 %), že spoločnosť vníma učiteľov ako odborníkov a profesionálov (85 %) a že spoločnosť si váži ich prácu (85 %).**
- **V prípade pôsobenia zriaďovateľa prevažovali skôr pozitívne názory. Približne dve tretiny (65 %) vyučujúcich súhlasia, že zriaďovateľ im pomáha zvládať zavádzané zmeny, že sa usiluje budovať vzťahy medzi školami a že sa zaujíma o názory učiteľov.**

3.3.2 Kľúčové zistenia z fokusových skupín

- **Zúčastnené osoby hodnotili finančné podmienky ako nedostatočné, a to vzhľadom na náročnosť práce aj požadované vzdelanie.** Špecificky poukázali na výšku životných nákladov v Bratislave a mnohé učiteľky a učitelia základných umeleckých škôl tak museli mať dve povolania na to, aby dokázali životné náklady pokryť.
- **Zúčastnené osoby vo fokusových skupinách považovali za nespravodlivé, že základných umeleckých škôl sa netýka kompenzačný príspevok.**
- **Zúčastnené osoby poukazovali na problémy s priestormi, ktoré neboli vyhovujúce, ako aj s vybavením, napríklad s hudobnými nástrojmi.**
- **Ako systémový problém sa ukázalo pôsobenie základných umeleckých škôl v rámci elokovaných pracovísk.** Do týchto priestorov odmietala investovať kmeňová základná škola, keďže priestory nevlastnila. Rovnako sa o priestory nestarala inštitúcia, v ktorej elokované pracovisko sídlilo, keďže táto inštitúcia dané priestory nevyužívala. Niektoré učiteľky a učitelia tak investovali vlastné prostriedky a prácu do údržby priestorov aj do zabezpečenia materiálneho vybavenia.
- **Zúčastnené osoby sa zhodli, že učiteľská profesia je náročná a vyžaduje neustály profesijný rozvoj.** Okrem toho odbornú náročnosť zvyšovali špeciálne a individuálne potreby detí. Učiteľky a učitelia sa necítili dostatočne pripravení na to, aby vzdelávali deti so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. Ďalším faktorom zvyšujúcim odbornú náročnosť boli ťažkosti detí koncentrovať sa na hodine, ktoré vyplývali z priveľkého množstva poobedných aktivít.
- **Na profesijný rozvoj neboli vždy utvorené dostatočné podmienky.** Učiteľky a učitelia poukázali na nedostatočnú ponuku vzdelávania, prekážky zo strany vedenia, ako aj na to, že si profesijný rozvoj museli hrať z vlastných prostriedkov. V niektorých prípadoch dokonca školy nemali prostriedky na to, aby vyučujúcim zaplatili zvýšenie mzdy, ktoré im prináležalo na základe absolvovaného vzdelávania.
- **Učiteľky a učitelia hovorili o psychickej náročnosti, ktorá vyplývala z ich zodpovednosti za vzdelávanie detí.**
- **Okrem toho informovali aj o fyzicky náročných aktivitách, ktoré súviseli najmä s prenášaním nástrojov či pracovného materiálu.**
- **Problémom sa opäť ukázala potreba viacerých zamestnaní.** Kvôli vysokej časovej vyťaženosti a dvom prácam nemali podľa svojich slov niektoré zúčastnené osoby dostatok času na odpočinok. Psychickú náročnosť zvyšovala aj potreba zastávať viaceré roly, reagovať na rôzne podnety od detí či zlá komunikácia na pracovisku.
- **Učiteľky a učitelia poukazovali na to, že časová náročnosť sa v priebehu školského roka mení.** Najvyššiu záťaž pociťovali v časoch, kedy sa konali vystúpenia či výstavy. Poukázali tiež na to, že práve organizácia takýchto podujatí nie je dostatočne zohľadnená v ich úväzkoch a

príprava vyžaduje veľké množstvo času. Časovo náročná bola aj korepetícia a účasť na koncertoch, ktoré rovnako neboli dostatočne zohľadnené vo výške úväzku. Niektoré zúčastnené osoby mali kvôli nízkemu finančnému ohodnoteniu viaceru platených prác, čo opäť zvyšovalo časovú náročnosť povolania.

- **Zúčastnené osoby poukázali aj na to, že základné umelecké školy často skracovali hodinové dotácie niektorým žiakom a žiačkam.** Dochádzalo tak k tomu, že učiteľky a učitelia učili väčší celkový počet žiakov a žiačok. To znásobovalo čas potrebný na prípravu na vyučovanie a zároveň vytváralo časový tlak počas hodín, kedy učiteľky a učitelia nestíhali dostatočne prebrať všetko potrebné učivo.
- **Zúčastnené osoby informovali o rôznej kvalite vzťahov s kolegyňami a kolegami.** Vzťahy pritom podľa zúčastnených osôb komplikoval napríklad prístup vedenia školy. Systémovo budovaniu vzťahov bránilo to, že základné umelecké školy pôsobili v rámci elokovaných pracovísk. Mnohé učiteľky a učitelia sa tak navzájom nepoznali.

3.3.3 Všeobecná pracovná spokojnosť učiteliek a učiteľov v základných umeleckých školách

Učiteliek a učiteľov sme sa pýtali na ich všeobecnú pracovnú spokojnosť, čiže ako sa vo svojej práci cítia, či ich práca baví a ako vnímajú svoje povolanie.

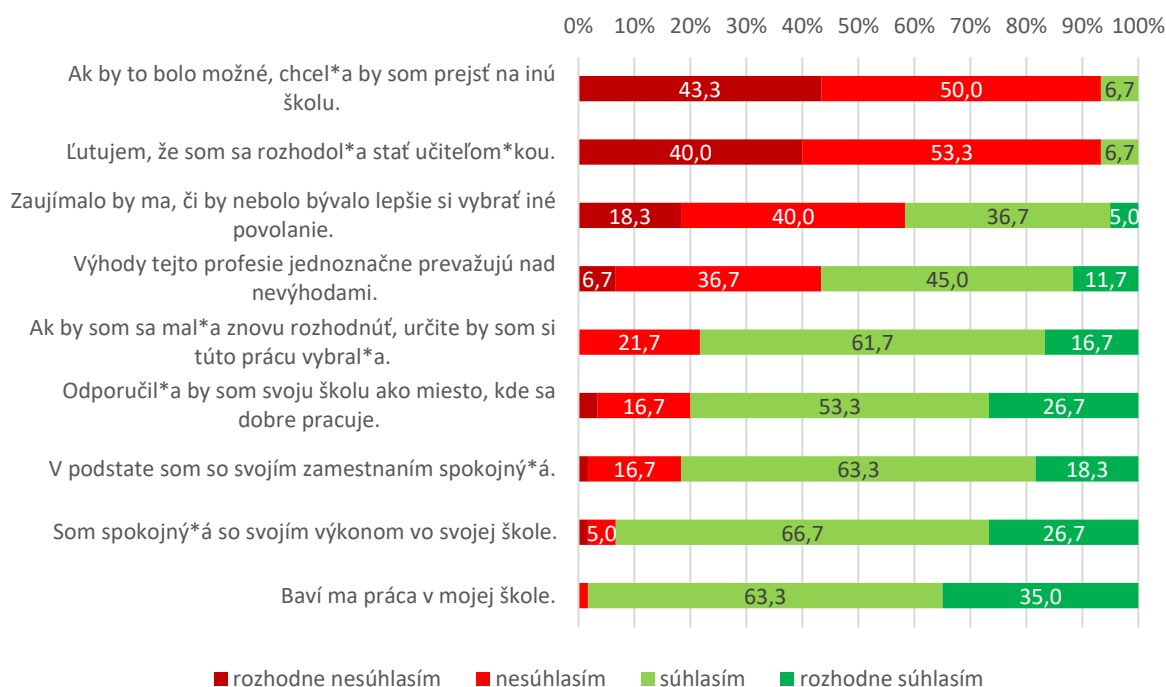
Značná väčšina (93,3 %) zúčastnených učiteliek a učiteľov neľutuje, že sa stali učiteľkou alebo učiteľom a viac ako tri štvrtiny vyučujúcich sú v podstate spokojné so svojím zamestnaním (81,7 %) a vybrali by si túto prácu, ak by sa mali znovu rozhodnúť (78,3 %).

Výsledky však naznačujú, že v Bratislave je aj nezanedbateľná časť nespokojných vyučujúcich. Viac ako pätina (21,7 %) by si už učiteľské povolanie nevybrala a necelá pätina (18,3 %) nie je spokojná so svojím zamestnaním.

Navyše, necelú polovicu (41,7 %) zúčastnených učiteliek a učiteľov by zaujímal, či by nebolo lepšie vybrať si iné povolanie a približne rovnaká časť (43,3 %) nesúhlasí, že výhody učiteľskej profesie jednoznačne prevažujú nad nevýhodami.

Zároveň však platí, že väčšina učiteliek a učiteľov je spokojná so svojou prácou v škole. Značnú väčšinu učiteliek a učiteľov práca v ich škole baví (98,3 %), vyjadrujú spokojnosť so svojím výkonom v škole (93,3 %) a nechceli by prejsť na inú školu (93,3 %). Viac ako tri štvrtiny (80 %) vyučujúcich by odporučili svoju školu ako dobré miesto na prácu.

Graf 89: Pracovná spokojnosť učiteliek a učiteľov v základných umeleckých školách (percento učiteliek a učiteľov)⁴³

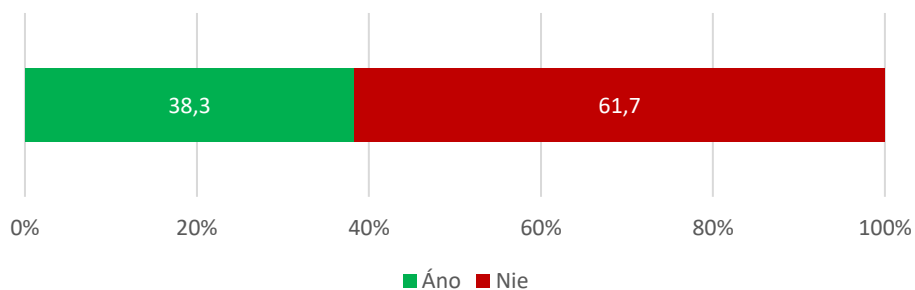


Zdroj: CVA

⁴³ Odpovede na otázku Do akej miery súhlasíte alebo nesúhlasíte s nasledovnými tvrdeniami? Ohodnoťte na škále.

Len menšia časť vyučujúcich v ostatnom období uvažovala o odchode z povolania. Viac ako tretina (38,3 %) zúčastnených učiteliek a učiteľov za posledných 12 mesiacov vážne zvažovala odchod z učiteľskej profesie.

Graf 90: Zvažovanie odchodu z učiteľskej profesie zo strany učiteliek a učiteľov v základných umeleckých školách (v percentách)⁴⁴



Zdroj: CVA

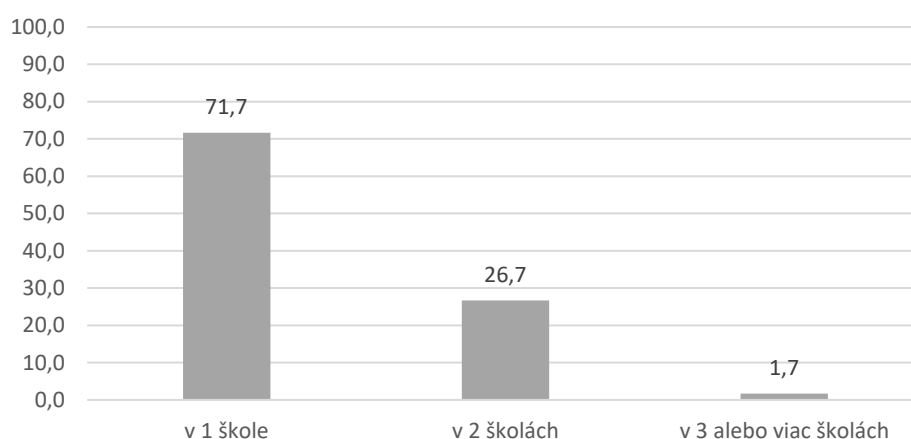
⁴⁴ Odpovede na otázku Stalo sa za posledných 12 mesiacov, že ste vážne zvažovali odchod z učiteľskej profesie? Vyberte jednu možnosť.

3.3.4 Stabilita zamestnania učiteliek a učiteľov v základných umeleckých školách

Zaujímalo nás aj to, aká je stabilita zamestnania zúčastnených učiteliek a učiteľov, čiže v koľkých školách pracujú, aký majú úväzok a pracovnú zmluvu a či majú aj iné zamestnanie.

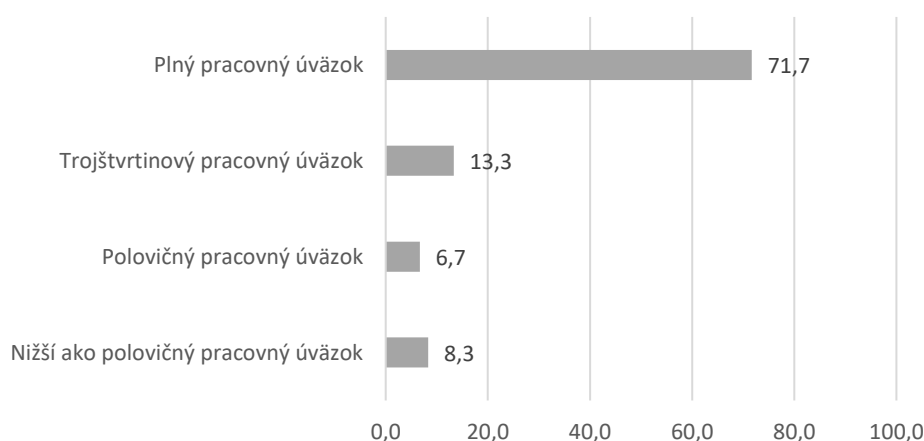
Menej ako tri štvrtiny (71,7 %) zúčastnených učiteliek a učiteľov pracujú len v jednej škole a viac ako štvrtina (26,7 %) pracuje v dvoch školách. Necelé tri štvrtiny (71,7 %) vyučujúcich pracujú na plný pracovný úväzok, viac ako každá desiatka (13,3 %) učiteľka či učiteľ pracuje na trojštvrťinový úväzok.

Graf 91: Podiel učiteliek a učiteľov v základných umeleckých školách podľa počtu škôl, v ktorých pracujú (v percentách)⁴⁵



Zdroj: CVA

Graf 92: Podiel učiteliek a učiteľov v základných umeleckých školách podľa najvyššieho pracovného úväzku (v percentách)⁴⁶



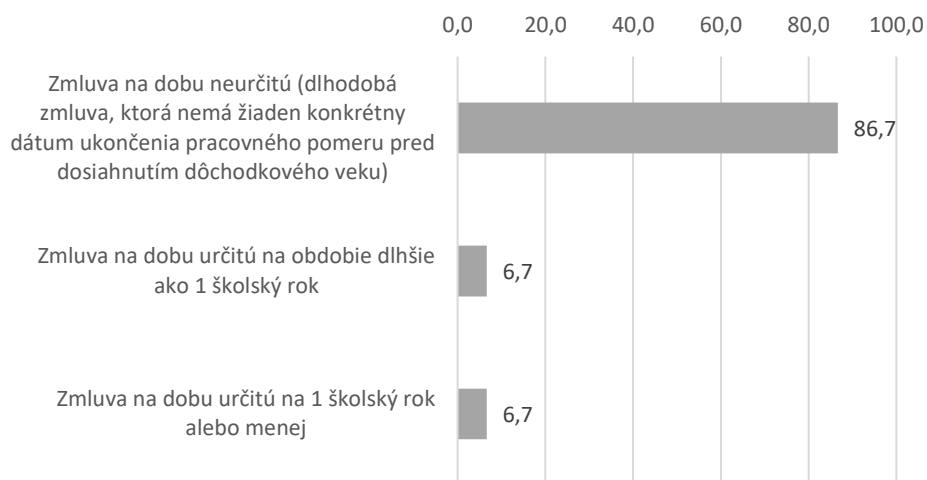
Zdroj: CVA

⁴⁵ Odpovede na otázku V koľkých školách pracujete ako učiteľka alebo učiteľ? Vyberte jednu možnosť.

⁴⁶ Odpovede na otázku Aký je Váš najvyšší pracovný úväzok na pozícii učiteľ*ka? Vyberte jednu možnosť.

Značná väčšina (86,7 %) vyučujúcich má zmluvu na dobu neurčitú.

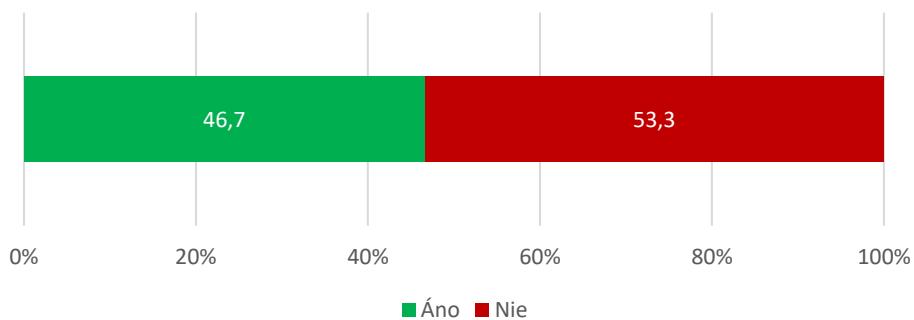
Graf 93: Podiel učiteliek a učiteľov v základných umeleckých školách podľa pracovného pomeru v škole, v ktorej majú najvyšší úväzok (v percentách)⁴⁷



Zdroj: CVA

Takmer polovica (46,7 %) zúčastnených učiteliek a učiteľov má aj inú platenú prácu.

Graf 94: Iná platená práca učiteliek a učiteľov v základných umeleckých školách (v percentách)⁴⁸



Zdroj: CVA

⁴⁷ Odpovede na otázku Aký je Váš pracovný pomer na pozícii učiteľ*ka v škole, v ktorej máte najvyšší úväzok? Vyberte jednu možnosť.

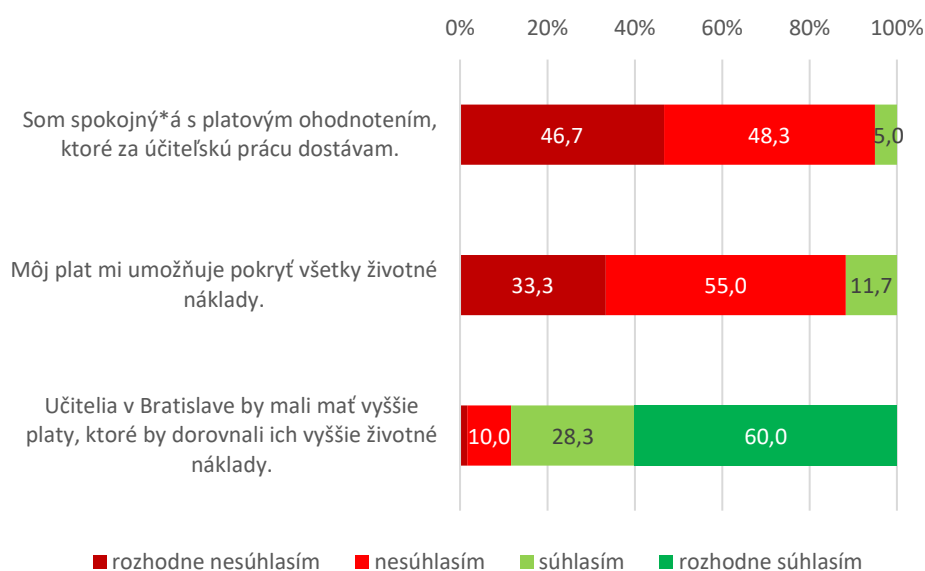
⁴⁸ Odpovede na otázku Máte aj inú platenú prácu než prácu učiteľa*ky? Vyberte jednu možnosť.

3.3.5 Finančné ohodnotenie učiteliek a učiteľov v základných umeleckých školách

Učiteliek a učiteľov sme sa pýtali aj na to, ako vnímajú svoje finančné ohodnotenie.

Výrazná väčšina (95 %) vyučujúcich nie je spokojná so svojim platovým ohodnotením. Zároveň značnej väčšine (88,3 %) zúčastnených učiteliek a učiteľov plat neumožňuje pokryť všetky životné náklady a tak veľká časť (88,3 %) súhlasí, že vyučujúci v Bratislave by mali mať vyššie platy, ktoré by dorovnali ich vyššie životné náklady.

Graf 95: Spokojnosť učiteliek a učiteľov v základných umeleckých školách s platovým ohodnotením (percento učiteliek a učiteľov)⁴⁹



Zdroj: CVA

Aj vo fokusových skupinách učiteľky a učitelia hodnotili finančné podmienky ako nedostatočné.

Podľa mňa sme neohodnotení. Ja sa cítim neohodnotený. Keby som mal raz toľko, tak by som možno začal premýšľať, či som ohodnotený.

Učiteľ ZUŠ (ZUŠ2)

[T]en plat je absolútne neadekvátny. Všetci len vidia, že učíme poobede, majú pocit, že to je málo hodín. Nikto nemôže od nás očakávať že budeme mať dve práce, to tak nemá byť. Myslím si, že čo je ten najvyšší plat, čo som ja pozerala platové tabuľky, tak to by mal byť ten začiatočnícky plat.

Učiteľka ZUŠ (ZUŠ2)

⁴⁹ Odpovede na otázku Do akej miery súhlasíte alebo nesúhlasíte s nasledujúcimi tvrdeniami? Ohodnoťte na škále.

Niektoré zúčastnené osoby poukázali tiež na to, že finančné ohodnotenie je nízke aj vzhľadom na náročnosť ich práce a požadované vzdelanie.

Nie, myslím si, že určite nie [sme adekvátne zaplatení za prácu]. Myslím si, že to veľmi fyzicky, psychicky ale aj generálne tak životne ťažká robota.

Učiteľka ZUŠ (ZUŠ3)

No tie platy sú úplne že neakceptovateľné pre vysokoškolsky vzdelaných pedagógov. To je neakceptovateľné.

Učiteľka ZUŠ (ZUŠ2)

Objavila sa aj téma životných nákladov, ktoré si zúčastnené osoby nedokázali dostatočne pokryť z platov, ktoré dostávali.

Ale naozaj na tie podmienky v Bratislave to nestačí a musí človek mať aj druhú robotu, aby sa uživil.

Učiteľka ZUŠ (ZUŠ3)

Kvôli pokrytiu životných nákladov mali viaceré učiteľky a učitelia dve platené práce.

A to je to, že sme nútení mať viac zamestnaní, je to psychicky aj fyzicky veľmi náročné a frustrujúce.

Učiteľka ZUŠ (ZUŠ3)

Čo sa týka výplaty, ja by som nepracovala na dvoch školách, keby som nemusela.

Učiteľka ZUŠ (ZUŠ2)

Cielene sme sa zúčastnených osôb pýtali aj na tému regionálnych, resp. kompenzačných príspevkov, ktoré dostávajú učiteľky a učitelia základných škôl. Učiteľky a učitelia vo fokusových skupinách považovali za nespravodlivé, že príspevok sa nevzťahuje aj na základné umelecké školy.

[N]apríklad ja by som sa pýtala, že prečo teda aj na tie základné umelecké školy sa to nevzťahuje? Lebo naozaj akože pre tie deti, čo napríklad ja robím a vidím, že výsledky majú, dopyt je, tak proste prečo aj pre nás tam nie je ten priestor?

Učiteľka ZUŠ (ZUŠ5)

[A] materské školy to, tuším, (...) od budúceho roku (...) ten príspevok dostanú. A my zase ostaneme na chvoste ako. Tie ZUŠ-ky. Tie, samozrejme, že sú na poslednom mieste, ale ako keby ani nemali záujem ich riešiť.

Učiteľka ZUŠ (ZUŠ3)

3.3.6 Kvalita priestorov a materiálne zabezpečenie základných umeleckých škôl

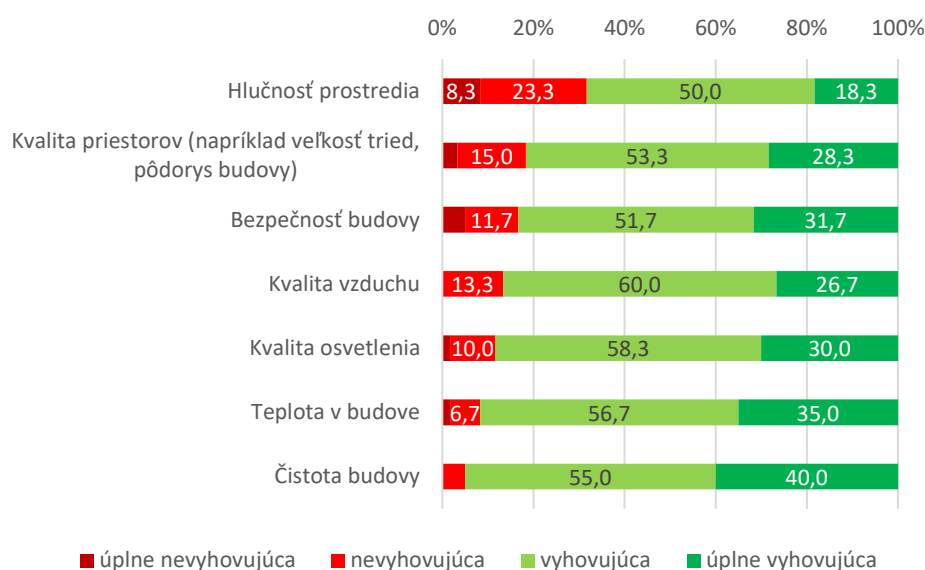
Ďalej sme zisťovali aj to, aká je kvalita prostredia a priestorov, v ktorých učiteľky a učelia pôsobia a aké majú vyučujúci k dispozícii materiálne zabezpečenie.

3.3.6.1 Kvalita priestorov základných umeleckých škôl

Najčastejšie sa vyučujúci sťažovali na hlučnosť prostredia, za nevyhovujúcu ju označila necelá tretina (31,7 %) zúčastnených. Podľa približne pätiny (18,3 %) je nevyhovujúca aj kvalita priestorov, ako napríklad veľkosť tried či pôdorys budovy. Zhruba každá šiesta (16,7 %) učiteľka či učiteľ považovala za nevyhovujúcu aj bezpečnosť budovy.

Naopak, v menšej miere sa učiteľky a učelia sťažovali na čistotu budovy (5 %), teplotu v budove (8,3 %), kvalitu osvetlenia (11,7 %) a kvalitu vzduchu (13,3 %).

Graf 96: Hodnotenie kvality prostredia a priestorov škôl zo strany učiteliek a učiteľov v základných umeleckých školách (percento učiteliek a učiteľov)⁵⁰



Zdroj: CVA

⁵⁰ Odpovede na otázku Ako by ste zhodnotili kvalitu Vášho pracovného prostredia v nasledovných aspektoch? Ohodnoťte na škále.

3.3.6.2 Materiálne zabezpečenie základných umeleckých škôl

Vo fokusových skupinách sme sa pýtali na materiálne zabezpečenie škôl. Niektoré zúčastnené osoby považovali priestory a materiálne vybavenie za dostatočné.

[O]proti tomu, čo poznám, máme to vybavenie celkom dobré a aj tie materiálno-technické požiadavky. Práve teraz to doriešujeme, zvýšili sa nám tu financie, tak to vieme zakúpiť. Čo len je potrebné, tak to vieme naozaj. Aj štúdio vybudovať, aj hocičo.

Učiteľka ZUŠ (ZUŠ2)

A na štátnej škole máme normálne svoju budovu, mám normálne svoju triedu, sú dve triedy, ktoré sú určené konkrétne len na vyučovanie teórie, čo si striedame, čo je perfektne, vybavenie super.

Učiteľka ZUŠ (ZUŠ3)

Iné zúčastnené osoby však informovali o problémoch s priestormi, v ktorých sa výučba realizuje, ako aj s materiálным vybavením na výučbu. Podľa niektorých učiteliek a učiteľov boli priestory vo veľmi zlom stave.

[M]omentálne ja som na alokovanom pracovisku, ktoré je v dezolátnom stave, z vonkajšieho, vnútorného aj priestorového, elektricko-kanalizačného, kadejakého. Nič neriešime, len urvaný zámok, zapchatú kanalizáciu...

Učiteľka ZUŠ (ZUŠ2)

108

Problémom boli aj elokované pracoviská. Niektoré základné umelecké školy, v ktorých zúčastnené osoby pracovali, pôsobili okrem kmeňovej budovy aj v priestoroch, ktoré patrili iným inštitúciám (napríklad základným alebo materským školám). Do rekonštrukcie priestorov pritom nechcela investovať základná umelecká škola ani inštitúcia, v ktorej elokované pracovisko sídlilo.

A tie priestory sú katastrofálne. A žiadame každý rok aspoň o vymalovanie, riaditeľka do toho nechce investovať, lebo to nie je náš majetok, materská škola zase do toho nechcú investovať, lebo však oni tam nie sú. Tiež taký začarovaný kruh.

Učiteľka ZUŠ (ZUŠ3)

Okrem problémov s rekonštrukciou prinášalo pôsobenie na elokovaných pracoviskách aj ťažkosti s organizáciou priestorov. Triedy, v ktorých prebiehala výučba základnej umeleckej školy, boli podľa učiteliek a učiteľov často obsadzované.

V niektorých triedach je taký stav, že povie riaditeľ tej základnej školy, no, niečo tu máme, môže sa tam učiť od tretej. A keď má človek plný úväzok, nemá to reálne kde odučiť. Čo napríklad naša riaditeľka veľmi nerieši. Ja tam komunikujem s tým riaditeľom toho detašovaného pracoviska.

Učiteľka ZUŠ (ZUŠ3)

A hlavne to, že niekto ti obsadí triedu, keď prídeš. A ty že, no, ale ja učím. My máme triednickú.

Učiteľka ZUŠ (ZUŠ3)

Nedostatky sa objavili aj v súvislosti s vybavením na výučbu. Učiteľkám a učiteľom chýbali hudobné nástroje a príslušenstvo vo vyhovujúcom stave. Problematické bolo podľa zúčastnených osôb opäť najmä zabezpečenie vybavenia na elokovaných pracoviskách, kde malo vedenie obavy o poškodenie nového vybavenia.

Máme tam štyri klavíry, niektoré sú v úplne nevyhovujúcom stave, učí sa na takých nástrojoch. Klavírne stoličky sú príšerné, to sú akože také elementárne veci, čo by malo byť zabezpečené. Vždy je to, keď žiadame stoličky, vždy dostaneme odpoveď, je to základná škola, tú stoličku nám zničia, čiže môžem dostať maximálne nejakú už použitú stoličku z našej kmeňovej budovy, ktorá je ešte v horšom stave, ako mám ja, čiže, asi tak.

Učiteľka ZUŠ (ZUŠ3)

[J]a som pol roka čakala len na JBL-ko, sme tam mali z 90. rokov prehrávač, ktorý som si mala zapnúť.

Učiteľka ZUŠ (ZUŠ5)

Okrem toho niektoré učiteľky a učitelia poukázali na chýbajúce financie na pracovné odevy či zabezpečenie vystúpení.

Tak ja si za vlastné financie kupujem oblečenie, ktoré používam pracovné, dres 50 eur, potom sukňa, cvičky, piškóty a tak ďalej. To isté majú aj výtvarníci, že nemôžu v civile pracovať s hlinou. Tiež potrebujú určité pracovné prezlečenie tam. Ja nepotrebujem nástroj, ale potrebujem pracovné oblečenie, ale tie financie nie sú.

Učiteľka ZUŠ (ZUŠ2)

Ale stále mi chodí odpoveď, že nemáme peniaze. Teraz, keď sme napríklad aj mali schôdzu, tak vyčlenili nám na rok 50 €. A to tam mám 40 detí a ak chcem robiť nejaké predstavenie, tak si to môžem nakresliť asi do vzduchu.

Učiteľka ZUŠ (ZUŠ5)

V dôsledku nedostatočných financií si niektoré učiteľky zabezpečovali vybavenie z vlastných finančných prostriedkov. V niektorých prípadoch škola finančné náklady preplatila, no organizáciu či prácu museli zabezpečiť učiteľky či učitelia.

Ja som na detašovanom pracovisku, ktoré je vo vlastníctve materskej škôlky a som tam už asi, no ôsmy rok. Po dvoch rokoch, ako som tam bola, som si sama svoju triedu vymaľovala, že vlastne riaditeľka mi preplatila len materiál a ja som si to tam spravila celé

Učiteľka ZUŠ (ZUŠ3)

A čo sa týka materiálne, tak to si väčšinou sama kupujem, že nespoľieham sa sama v tomto na školu, že by zabezpečila. Aj keď som požiadala minulý rok o niečo, tak zase vyhovela, čo sa týka toho materiálu. Ale väčšinou si všetko kupujem za svoje, aby mi to aj ostalo.

Učiteľka ZUŠ (ZUŠ3)

3.3.7 Odborná náročnosť profesie a profesijný rozvoj učiteliek a učiteľov v základných umeleckých školách

3.3.7.1 Odborná náročnosť profesie učiteliek a učiteľov v základných školách

Vo fokusových skupinách sme sa pýtali na odbornú náročnosť učiteľskej profesie. Učiteľská práca podľa zúčastnených osôb vyžadovala odbornosť a aj neustály profesijný rozvoj.

Tak tá odbornosť je, myslím si, že až nutná. Lebo teda ten človek, čo vyučuje, tak by mal vedieť a mal by byť kompetentný na to.

Učiteľka ZUŠ (ZUŠ5)

Vec sa má tak (...), že doba sa mení a prostredie sa mení a tým pádom ten pedagóg, či chce, či nechce sa musí vzdelávať, lebo inak bude neaktuálny a nepotrebný.

Učiteľ ZUŠ (ZUŠ2)

Ďalšie nároky na odbornú náročnosť prinášali individuálne a špeciálne potreby detí. Na výučbu detí so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami neboli zúčastnené osoby podľa vlastných slov dostatočne pripravené.

Mne sa napríklad stalo to, že stretávam sa čoraz častejšie, chodia ku mne deti integrované, špeciálne. (...) Stalo sa mi to minulý rok s 5 prípadmi (...) Ale ja nemám na to kompetencie, nie som vyučená, nie som špecializovaný pedagóg na takéto poruchy.

Učiteľka ZUŠ (ZUŠ5)

Ja som písala diplomovku, akože DPŠ diplomovku, na ADHD a konkrétne vyučovanie ADHD v hudobnej teórii. A som si všimla, že existuje absolútne nula literatúry na to. Absolútne nula literatúry na to. A ja som normálne robila výskum kvantitatívny, kvalitatívny a videla som, že tí učitelia nevedia, čo majú robiť s tými deťmi. Akože, to je (...) intuitívne, (...) niekto je taký empatickejší a tak snaží sa nejako pomôcť k tomu [dieťaťu].

Učiteľka ZUŠ (ZUŠ3)

Ďalší faktor, ktorý podľa zúčastnených osôb zvyšoval odbornú náročnosť ich profesie boli ťažkosti pri motivovaní detí a zabezpečenie ich koncentrácie. Deti podľa zúčastnených osôb navštevovali okrem základnej umeleckej školy rôzne ďalšie poobedné aktivity, v dôsledku čoho mali problém sa sústrediť.

Na tie deti sú akože strašné vysoké nároky vynakladané... tie deti sú preťažované, aspoň ja, každé dieťa, čo mám v triede, v triede mám 20 žiakov, tak si myslím, že každé dieťa je preťažované. Musí chodiť na hudobnú, musí robiť nejaký šport, jazyk, chodiť na tréningy.

Učiteľka ZUŠ (ZUŠ3)

V rámci okruhu odbornej náročnosti otvorili zúčastnené osoby aj tému profesijného rozvoja. Niektoré učiteľky a učitelia vnímali nedostatočné podmienky na podporu ich ďalšieho vzdelávania. Niektoré zúčastnené osoby vnímali ako nedostatočnú ponuku vzdelávania, prípadne zaznamenali prekážky zo strany vedenia školy.

A nakoniec zistíte, že ani nie je ponuka toho vzdelávania. aby to bolo produktívne.

Učiteľka ZUŠ (ZUŠ2)

My sme si konečne tento rok vydobyli, že aj s kolegynkou chodíme na týždeň na letné školy. (...) a konečne nám to uznali, že sme akože v práci. Predtým som si na to musela brať dovolenku.

Učiteľka ZUŠ (ZUŠ3)

111

Ďalšie zúčastnené osoby kritizovali nedostatočné systémové podmienky vzdelávania, predovšetkým to, že si musia vzdelávanie hrať z vlastných prostriedkov, pričom zvýšenie platu za absolvované vzdelávanie je veľmi nízke.

A tiež, no, to ohodnotenie, to inovačné je také, že človek si to musí zaplatiť, aby sa mu, ja neviem, o 20 € zvýšil plat, že kým sa mu to preplatí, že vlastne aj toto by som si vedela predstaviť, že toto by mi škola mohla preplatiť, tie inovačné, neviem...

Učiteľka ZUŠ (ZUŠ3)

Vyskytli sa aj prípady, kedy kvôli nedostatku financií vedenie školy nezohľadnilo absolvované vzdelávanie v plate vyučujúcich.

Dokonca mojej aj kolegyni povedali že jej to ani, keďže, ona si normálne urobila [inovačné vzdelávanie], povedali jej, že jej nemôžu dať tie 3 percentá...

Učiteľka ZUŠ (ZUŠ3)

[B]ohužial, musím povedať kriticky, že vedenie je niekedy rado, keď sa pedagógovia nevedelávajú, lebo im to komplikuje život. (...) riaditeľ nemá ten balík dostatočný, lebo veľa tých vzdelávaní si robia kolegovia za tie príplatkové rôzne percentá. Čiže na jednej strane máme sa [vzdelávať], na druhej strane je lepšie, keď nie, lebo nie je na to rozpočet.

Učiteľka ZUŠ (ZUŠ2)

3.3.7.2 Možnosti profesijného rozvoja učiteliek a učiteľov v základných umeleckých školách

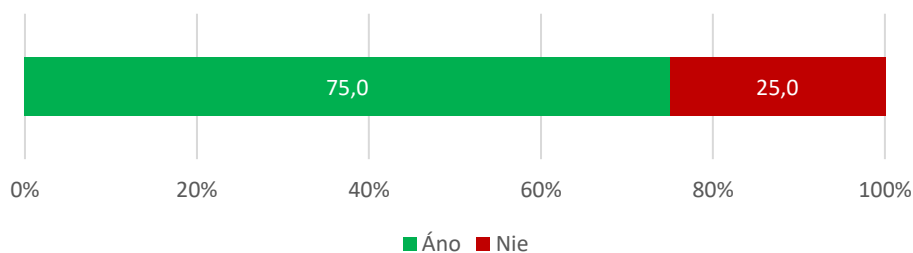
Na profesijný rozvoj učiteliek a učiteľov sme sa pýtali aj v dotazníku. Zaujímalo nás, či učiteľky a učitelia absolvujú nejaké školenia, či dostávajú podporu, aby sa ďalej rozvíjali a aké prekážky im v rozvoji bránia.

Tri štvrtiny (75 %) učiteliek a učiteľov v nedávnom čase absolvovali nejaké vzdelávanie.

Podľa približne troch štvrtín (76,6 %) vyučujúcich, ktorí sa zúčastnili na vzdelávaní, malo toto vzdelávanie pozitívny vplyv na ich vyučovanie. Takmer štvrtina (23,4 %) zúčastnených si však myslí opak.

Graf 97: Absolvovanie vzdelávania v oblasti profesijného rozvoja počas posledných 12 mesiacov zo strany učiteliek a učiteľov v základných umeleckých školách (v percentách)⁵¹

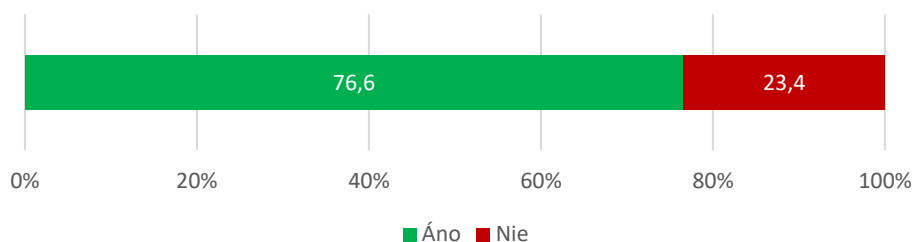
112



Zdroj: CVA

⁵¹ Odpovede na otázku Absolvovali ste počas posledných 12 mesiacov nejaké vzdelávanie v oblasti profesijného rozvoja? Napríklad workshop, kurz, prednáška a podobne. Vyberte jednu možnosť.

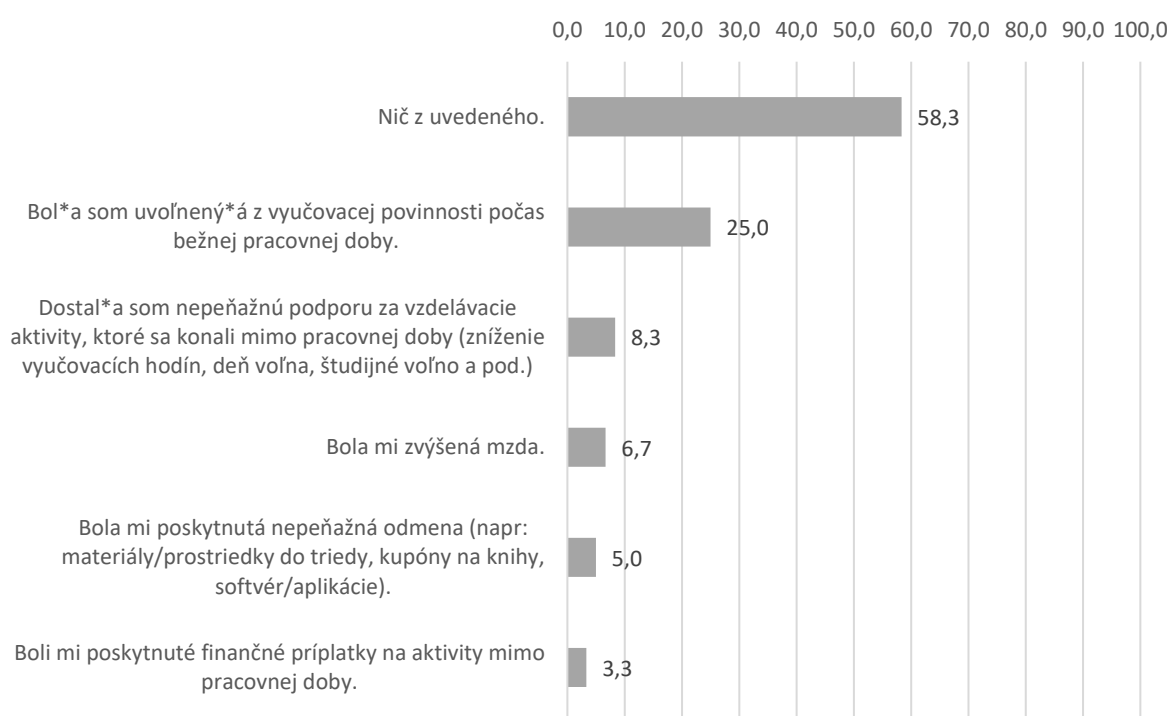
Graf 98: Pozitívny vplyv absolvovaného vzdelávania na vyučovanie z pohľadu učiteliek a učiteľov v základných umeleckých školách (percento učiteliek a učiteľov)⁵²



Zdroj: CVA, N=47

Učiteľky a učelia sa v pomerne nízkej miere stretávali s podporou, aby sa ďalej vzdelávali. Viac ako polovica (58,3 %) vyučujúcich nedostala žiadnu uvedenú podporu. Najviac zúčastnených a to štvrtina (25 %) bola uvoľnená z vyučovania počas bežnej pracovnej doby. Menej ako desatina (8,3 %) dostala nepeňažnú podporu, ako napríklad zníženie vyučovacích hodín či voľno. Ďalšie formy podpory (finančné alebo nepeňažné) sa vyskytovali len zriedka.

Graf 99: Podpora účasti učiteliek a učiteľov v základných umeleckých školách na ďalšom vzdelávaní (percento učiteliek a učiteľov)⁵³



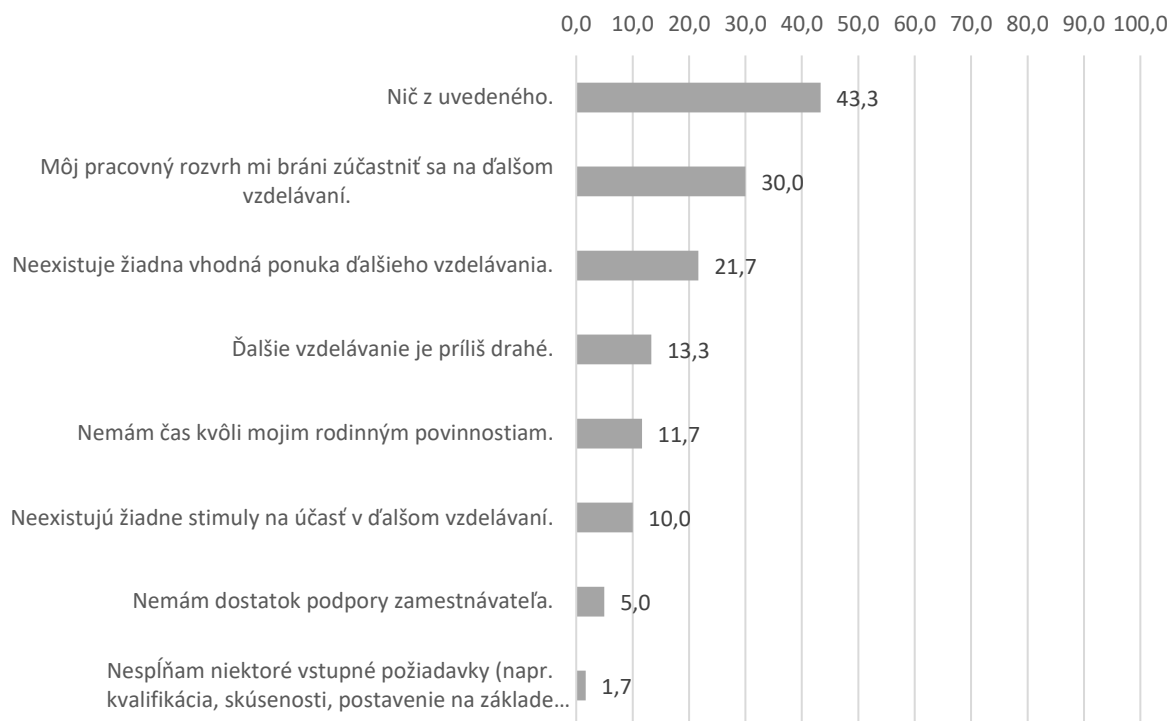
Zdroj: CVA

⁵² Odpovede na otázku Malo absolvované vzdelávanie za posledných 12 mesiacov pozitívny vplyv na Vaše vyučovanie? Vyberte jednu možnosť.

⁵³ Odpovede na otázku Dostali ste počas posledných 12 mesiacov nejakú podporu k tomu, aby ste sa zúčastnili na ďalšom vzdelávaní? Označte všetky vyhovujúce možnosti.

Viacere učiteľky a učители sa pri ďalšom vzdelávaní stretávali s rozličnými prekážkami. Medzi najčastejšie prekážky ďalšieho vzdelávania patria pracovný rozvrh (30 % zúčastnených učiteliek a učiteľov) a chýbajúca ponuka ďalšieho vzdelávania (21,7 %). V menšej miere učiteľkám a učiteľom bránili vysoké poplatky za vzdelávanie (13,3 %), nedostatok času pre rodinné povinnosti (11,7 %), chýbajúce stimuly na účasť (10 %), nedostatočná podpora zamestnávateľa (5 %) a nespĺňanie vstupných požiadaviek (1,7 %).

Graf 100: Prekážky ďalšieho vzdelávania učiteliek a učiteľov v základných umeleckých školách (percento učiteliek a učiteľov)⁵⁴



Zdroj: CVA

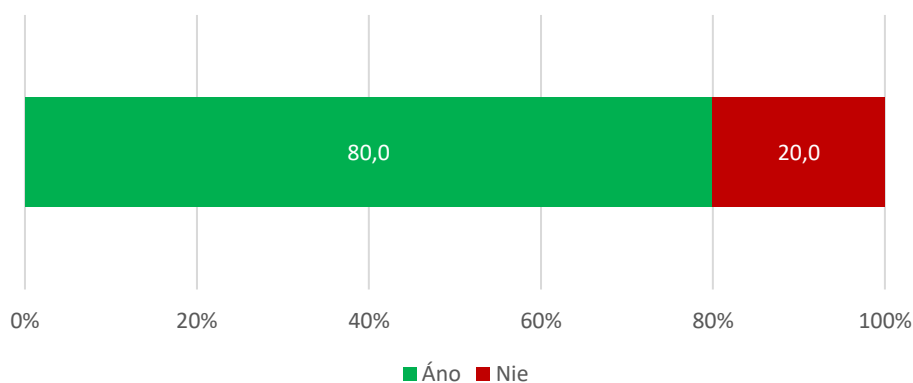
⁵⁴ Odpovede na otázku Pociťujete niečo z nasledovného ako prekážku Vášho ďalšieho vzdelávania? Označte všetky vyhovujúce možnosti.

3.3.7.3 Hodnotenie a spätná väzba na prácu učiteliek a učiteľov v základných umeleckých školách

Pre prácu učiteliek a učiteľov je dôležitá aj kvalitná spätná väzba od ľudí, ktorí rovnako pôsobia v školstve.

Viac ako tri štvrtiny (80 %) učiteliek a učiteľov dostali v uplynulých 12 mesiacoch profesionálnu spätnú väzbu. Nezanedbateľná časť a to pätina (20 %) vyučujúcich teda takúto spätnú väzbu nedostala.

Graf 101: Podiel učiteliek a učiteľov v základných umeleckých školách, ktorí dostali profesionálnu spätnú väzbu na svoju prácu v uplynulých 12 mesiacoch (v percentách)⁵⁵

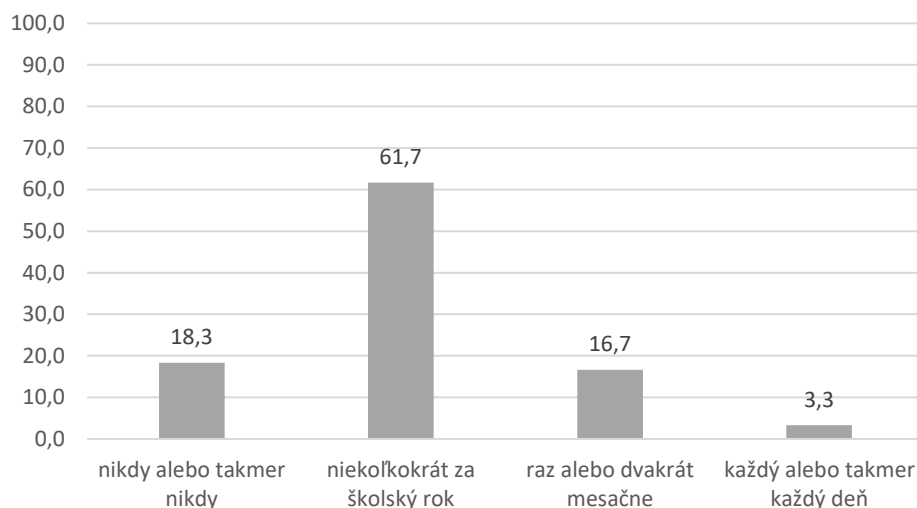


Zdroj: CVA

Viac ako polovica (61,7 %) vyučujúcich dostáva spätnú väzbu niekoľkokrát za rok. Len menšia časť učiteliek a učiteľov dostáva spätnú väzbu častejšie a to raz alebo dvakrát mesačne (16,7 %) či každý alebo takmer každý deň (3,3 %). Naopak, necelá pätina (18,3 %) zúčastnených nedostáva spätnú väzbu nikdy alebo takmer nikdy.

⁵⁵ Odpovede na otázku Dostali ste profesionálnu spätnú väzbu na Vašu prácu v uplynulých 12 mesiacoch? Vyberte jednu možnosť.

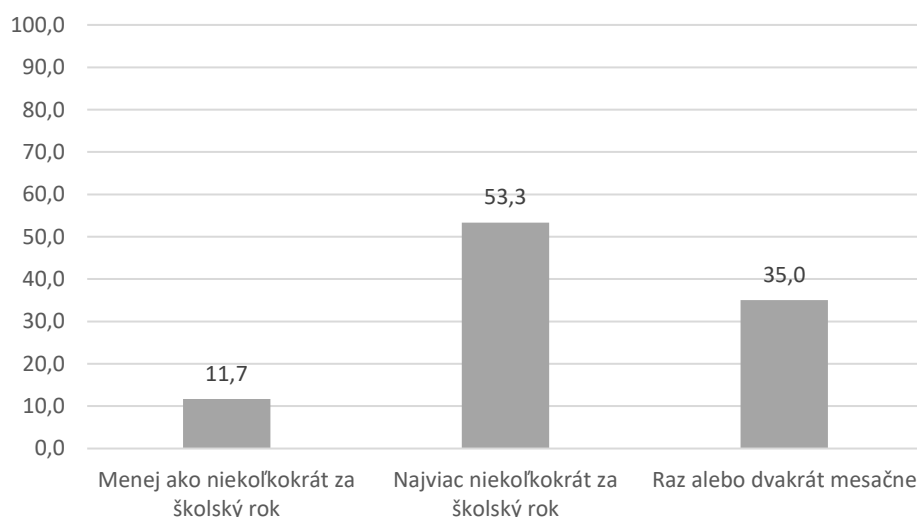
Graf 102: Frekvencia profesionálnej spätnej väzby na prácu učiteliek a učiteľov v základných umeleckých školách (v percentách)⁵⁶



Zdroj: CVA

Podľa všetkých zúčastnených vyučujúcich by učiteľky a učitelia mali dostávať profesionálnu väzbu. Podľa viac ako polovice (53,3 %) by spätná väzba mala byť niekoľkokrát za školský rok a podľa viac ako tretiny (35 %) raz alebo dvakrát mesačne.

Graf 103: Potreba profesionálnej spätnej väzby na prácu učiteliek a učiteľov v základných umeleckých školách (v percentách)⁵⁷



Zdroj: CVA

⁵⁶ Odpovede na otázku Ako často dostávate profesionálnu spätnú väzbu na Vašu prácu? Myslí sa tým spätná väzba od ľudí, ktorí rovnako pôsobia v školstve (teda nie od rodičov žiakov, Vašich priateľov a ľudí mimo profesie). Ohodnoťte na škále.

⁵⁷ Odpovede na otázku Ako často podľa Vás potrebujú učitelia a učiteľky profesionálnu spätnú väzbu? Vyberte jednu možnosť.

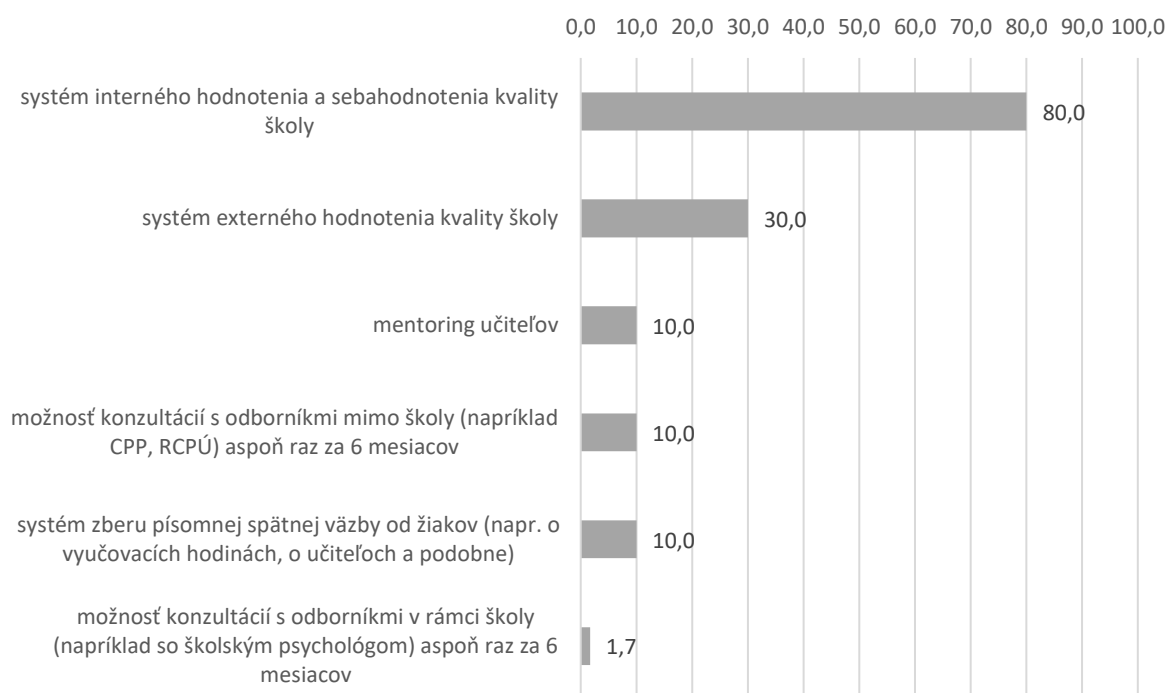
3.3.7.4 Zvyšovanie kvality základnej umeleckej školy

Učiteľiek a učiteľov sme sa pýtali aj na to, či sú v ich škole zavedené niektoré vybrané opatrenia zamerané na zvyšovanie kvality školy. Podľa odpovedí sa v školách najčastejšie vyskytuje systém interného hodnotenia a sebahodnotenia školy – takýto systém sa v škole vyskytuje podľa viac ako troch štvrtín (80 %) zúčastnených.

Ostatné nástroje boli prítomné v menšej miere. Menej ako tretina (30 %) vyučujúcich má v škole zavedený systém externého hodnotenia školy. Desatina (10 %) zúčastnených má v škole aj mentoring učiteľov, možnosť konzultácií s odborníkmi mimo školy a systém zberu písomnej spätnej väzby od žiakov.

Len minimum (1,7 %) učiteľiek a učiteľov má možnosť konzultácií s odborníkmi v rámci školy.

Graf 104: Opatrenia na zvyšovanie kvality základnej umeleckej školy (percento učiteľiek a učiteľov)⁵⁸



Zdroj: CVA

⁵⁸ Odpovede na otázku Sú vo Vašej škole zavedené niektoré z nasledovných opatrení zameraných na zvyšovanie kvality školy? Označte všetky vyhovujúce možnosti.

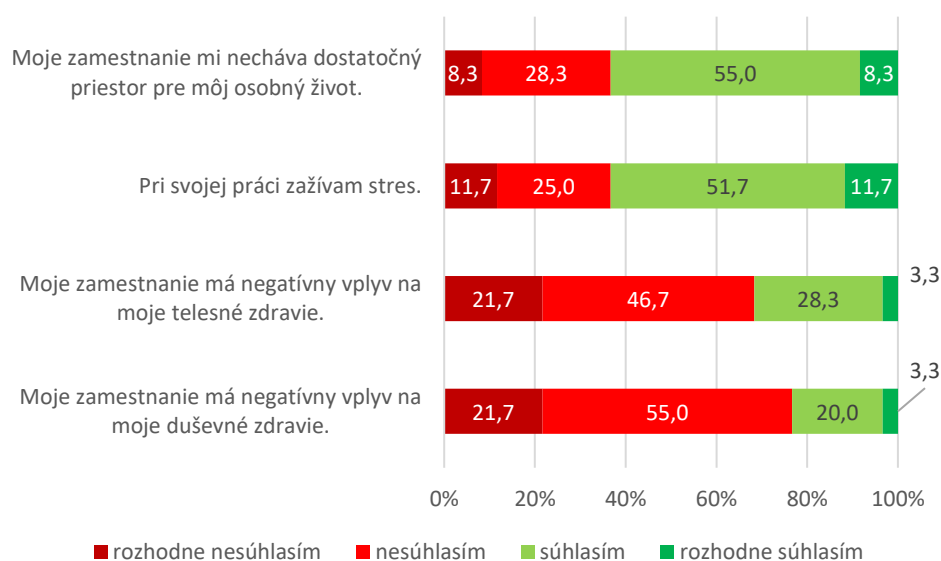
3.3.8 Stres a pracovná záťaž učiteliek a učiteľov v základných umeleckých školách

Podľa výskumov patrí učiteľské povolanie medzi vysoko stresujúce a zaťažujúce. Preto sme sa aj v našom prieskume pýtali učiteliek a učiteľov, ako vnímajú svoju pracovnú záťaž a čo ich stresuje.

3.3.8.1 Stres a vplyv zamestnania na duševné a telesné zdravie učiteliek a učiteľov v základných umeleckých školách

Podľa údajov zažívajú pri svojej práci stres necelé dve tretiny (63,3 %) zúčastnených učiteliek a učiteľov. Ďalší negatívny vplyv pociťuje menšia časť vyučujúcich. Viac ako tretina (36,7 %) kvôli zamestnaniu nemá dostatočný priestor na osobný život, podľa menej ako tretiny (31,7 %) ich zamestnanie negatívne vplyva na ich telesné zdravie a necelá štvrtina (23,3 %) pociťuje negatívny vplyv na duševné zdravie.

Graf 105: Vplyv zamestnania na stres a zdravie učiteliek a učiteľov v základných umeleckých školách (percento učiteliek a učiteľov)⁵⁹



Zdroj: CVA

⁵⁹ Do akej miery súhlasíte alebo nesúhlasíte s nasledovnými tvrdeniami? Ohodnoťte na škále.

Aj vo fokusových skupinách učiteľky a učítelia poukázali na to, že profesia môže byť psychicky náročná. Niektoré zúčastnené osoby informovali aj o fyzicky náročných aktivitách. Išlo predovšetkým o prenášanie vybavenia (napríklad modelárskej hliny či hudobných nástrojov), ktoré museli učiteľky a učítelia zabezpečiť sami.

Psychicky samozrejme, že to je ťažké, lebo sme zodpovední za niekoho, aj za celý vyučovací proces.

Učiteľka ZUŠ (ZUŠ2)

Nám keď príde 100 kíľ hliny – a 1 vreca má naozaj 10 kíľ – a my si to musíme nosiť samy kolegyně...

Učiteľka ZUŠ (ZUŠ2)

Ide aj o to, že pri tom prevážaní [hudobných nástrojov], to my nemáme žiadnu službu v škole, škola pri takej bohatej koncertnej činnosti...

Učiteľka ZUŠ (ZUŠ2)

Učiteľiek a učiteľov sme sa pýtali aj na to, čo podľa nich zvyšuje psychickú a fyzickú záťaž ich profesie. Niektoré zúčastnené osoby poukázali na to, že kvôli vysokej časovej náročnosti a niekedy aj viacerým zamestnaniam nemajú dostatok času na relax a osobný život.

Lenže tam už je zase tá finančná záležitosť, že veľmi veľakrát – a najmä tí mladí – nemajú na to možnosť, lebo musia mať ešte ďalšiu vedľajšiu prácu, aby ako tak žili. Čiže to pre nich nie je tak, že teraz ten čas, čo mi zostáva, tak pôjdem relaxovať do lesa alebo neviem čo, na jogu pôjdem. Ale jednoducho musia si zarábať.

Učiteľka ZUŠ (ZUŠ2)

Že to ako keby niekedy mám pocit, že nemáte nárok na súkromný život.

Učiteľka ZUŠ (ZUŠ2)

Psychickú náročnosť zvyšovali podľa niektorých zúčastnených osôb aj ďalšie faktory, napríklad rôznorodosť rol, ktoré museli zastávať, reagovanie na rôzne podnety od detí či zlá komunikácia na pracovisku.

[A]le v podstate ja napríklad viem, že musím mať pomaly 4 mozgy, aby som teda bola psychológ, kamarát, pedagóg a sociálny a všetko

Učiteľka ZUŠ (ZUŠ5)

Ešte k tej zodpovednosti za to dieťa, tak je psychicky náročné aj to, pri starších, prichádzajú aj deti s rôznymi názormi, s ktorými napríklad nesúhlasíte vy ako pedagóg, a deti sa zaujímajú o politiku, čo je na jednej strane dobre, ale toto pre mňa akože boli náročné výzvy.

Učiteľka ZUŠ (ZUŠ2)

[Č]astokrát, to ma úplne deptalo sa priznať, že keď sme sa stretli raz za čas tak sa vždy prebrali v podstate negatívne veci. (...) stretli sme sa raz za čas, bolo to negatívne, všetci odchádzali proste úplne zle naladení, zdeptaní. Toto je pre mňa stresový faktor.

Učiteľka ZUŠ (ZUŠ2)

Zúčastnených osôb sme sa ďalej pýtali na to, čo podľa ich názoru pomáha alebo by mohlo pomôcť pri zvládaní psychickej záťaže ich povolania. Viaceré učiteľky a učítelia vnímali, že vo všeobecnosti chýbajú nástroje na podporu psychohygieny vyučujúcich.

A ďalšia vec je, ja sa ešte vrátim naspäť, že myslím si, že veľa pedagógov má skills, teda zručnosti, na vykonávanie svojej profesie a že sa zdokonaľujú, ale podľa mňa je veľmi zanedbávaná ich psychohygienu. A to sa neberie vôbec na zreteľ...

Učiteľka ZUŠ (ZUŠ2)

Jedným z nástrojov, ktoré by mohli pomôcť k zlepšeniu situácie v tejto oblasti, bola podľa niektorých osôb podpora športových aktivít vyučujúcich. Školy by podľa nich mohli vyučujúcim preplácať multisport karty, prípadne by zriaďovateľ mohol pomôcť zabezpečiť bezplatný prístup k športoviskám alebo iným relaxačným aktivitám.

No, to, ja by som veľmi ocenila, keby škola prispievala aj na tú multišport kartu, že by sme akože vedeli, veď dá sa, keď sa chce. Akože aj si zaplatíme z tých svojich platov, ale že to by bol taký benefit. Kde v iných firmách to je úplne normálne, že niekto ide na pohovor a rovno sa spýta, že máte multisportku? Že je to naozaj také dôležité pre tých ľudí a že vlastne na tú psychohygienu o zaj nič nemáme.

Učiteľka ZUŠ (ZUŠ3)

A myslím si zase, že zriaďovateľ má toľko pod palcom vecí, že by vedel napríklad plavárne a neviem sauny wellnessy ako súčasť benefitu alebo nejakého kompenzovania starostlivosti o zamestnancov, že by vedel poskytovať alebo udržiavať tých zamestnancov v takej rovine aby boli, aby nevnímali nejakú psychickú alebo fyzickú náročnosť svojej profesie.

Učiteľka ZUŠ (ZUŠ2)

Okrem toho by niektoré zúčastnené osoby privítali navýšenie počtu dní dovolenky či príspevky na rekondičné pobyty.

Alebo prispievať na nejaké rekondičné pobyty raz do roka. To sú tiež úplne bežné benefity všade inde.

Učiteľka ZUŠ (ZUŠ3)

No, toto je napríklad jedna z vecí. Navýšiť o 5 dní dovolenky.

Učiteľka ZUŠ (ZUŠ3)

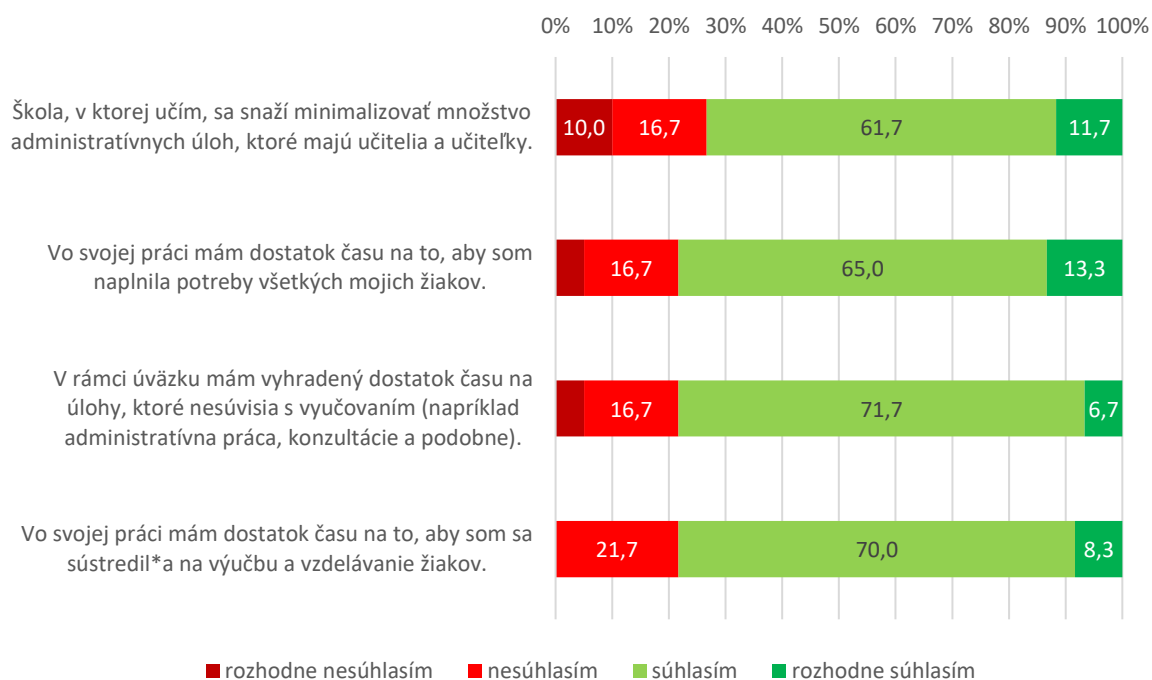
Pomôcť by podľa niektorých zúčastnených osôb mohla aj cielená psychologická podpora alebo podpora teambuildingových aktivít.

3.3.8.2 Časová náročnosť profesie učiteliek a učiteľov v základných umeleckých školách

Len menšia časť učiteliek nemá čas na vykonávanie dôležitých činností. Viac ako pätina (21,7 %) vyučujúcich nemá v práci dostatok času na napĺňanie potrieb všetkých žiakov, nemá vyhradený dostatok času na úlohy, ktoré nesúvisia s vyučovaním (administratíva, konzultácie a podobne) a nemá dostatok času na to, aby sa sústredila na výučbu.

K znižovaniu záťaže prispievajú aj samotné školy. Približne tri štvrtiny (73,3 %) opýtaných súhlasili s tým, že škola sa snaží minimalizovať množstvo administratívnych úloh.

Graf 106: Pracovná zaťaženosť učiteliek a učiteľov v základných umeleckých školách (percento učiteliek a učiteľov)⁶⁰

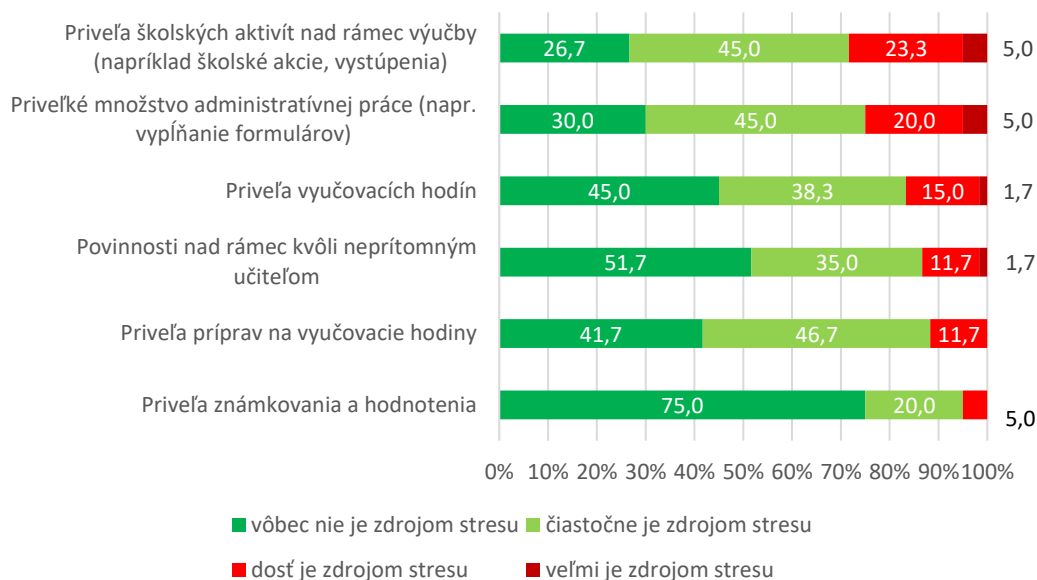


Zdroj: CVA

Z hľadiska časovej záťaže najväčšiu časť učiteliek a učiteľov a to viac ako štvrtinu (28,3 %) stresuje priveľa školských aktivít nad rámec výučby. Štvrtinu (25 %) vyučujúcich stresuje aj priveľké množstvo administratívnej práce a približne každú šiestu (16,7 %) učiteľku či učiteľa stresuje priveľa vyučovacích hodín. V menšej miere sú stresujúce povinnosti nad rámec kvôli neprítomným učiteľom (13,3 %), priveľa príprav na vyučovanie (11,7 %) a priveľa známkovania a hodnotenia (5 %).

⁶⁰ Do akej miery súhlasíte alebo nesúhlasíte s nasledovnými tvrdeniami? Ohodnoťte na škále.

Graf 107: Časová záťaž učiteliek a učiteľov v základných umeleckých školách (percento učiteliek a učiteľov)⁶¹



Zdroj: CVA

Na časovú náročnosť profesie sme sa pýtali aj v rámci fokusových skupín. Podľa niektorých učiteľov a učiteliek je vymedzený pracovný čas dostatočný na to, aby sa stíhali všetky potrebné činnosti. Viaceré zúčastnené osoby však poukázali na to, že pracovné zaťaženie sa výrazne mení počas školského roka.

Takže ten čas, ktorý je na to určený – a keď sa to využíva normálne, pracou –, tak je to zvládnuteľné a väčšinou to nie je nejako extra nad rámec. Ale keď máme sústredenie, prípravy na koncerty, to je akože už... Sú obdobia, ktoré sú, ako hovorím, naozaj také náročné, vyčerpávajúce, napríklad pred Vianocami, na konci školského roka, na začiatku školského roka a tak ďalej. Kedy ten čas niekedy aj nestačí, že robíme viac. Ale potom sú aj také hluchšie obdobia a týždne, keď napríklad tú nepriamu činnosť nikto nevykonáva, lebo už je to rozbehnuté. Takže sú také náročnejšie obdobia a také menej náročné.

Učiteľka ZUŠ (ZUŠ2)

Iné účastníčky a účastníci fokusových skupín ale považovali prácu v základnej umeleckej škole za vyčerpávajúcu a náročnú. Nevníмали, že by mali počas školského roka obdobia, ktoré by boli menej náročné.

A pred Vianocami sú otvorené hodiny, medzitým nacvičujem tanec, na pol roka je klasifikácia, vo februári sú jedny skúšky, v marci sú prázdniny, od marca každý mesiac vystúpenie s tromi, štyrmi skupinami naraz, medzitým Deň matiek, Deň učiteľov, neviem čo. Ja fakt mám pocit, že keď nastúpim (...) 1. septembra, že 1. júla sme všetci K.O. na totálku.

Učiteľka ZUŠ (ZUŠ2)

⁶¹ Odpovede na otázku Do akej miery sú nasledovné situácie zdrojom stresu pri výkone Vašej práce? Ohodnoťte na škále.

Učiteľky a učelia tiež poukázali na špecifické činnosti, ktoré nie sú dostatočne zohľadnené v ich úväzkoch. Išlo najmä na organizáciu rôznych podujatí (výstav, vystúpení a podobne), ktorých príprava zaberala veľké množstvo času.

Sú to napríklad prípravy výstav. Lebo keď robíte výstavu, tak akože hovorím to za seba teraz, tak si vymyslíte nejakú tému, robíte nejaký koncept, robíte k tomu sprievodné slovo, robíte k tomu grafický vizuál, celý ten koncept pripravujete, to tým, že som ja vedúci výtvarného odboru, pripravujete pre kolegyné tematické okruhy, predchádza tomu diskusia, kde sa stretávate v rámci diskusií predmetovej komisie a to je len výstava, robíme takýchto aktivít veľa.

Učiteľ ZUŠ (ZUŠ2)

Píšeme aranžmány, alebo (...) máme sústredenia v soboty, alebo ja som napríklad včera hrala v domove pre dôchodcov, to bolo úplne mimo mojej pracovnej doby. A za to dostanem možno pol hodinu náhradného voľna, čo je skoro nič. Čiže to sme cvičili aj mimo pracovnej doby a je to naša dobrá vôľa.

Učiteľka ZUŠ (ZUŠ2)

Ďalej poukazovali zúčastnené osoby na koncertovanie a korepetíciu. Najmä príprava na sprevádzanie a koncerty taktiež neboli dostatočne zohľadnené v úväzkoch.

Pokiaľ som korepetovala, tak som musela doma cvičievať, musela som sa pripravovať koľkokrát. Napríklad korepetítori, to je ďalšia kapitola, to je tiež nezaplatené, je to nad rámec, človek má, klavirista má, trebárs, hodinu alebo dve hodiny korepetíciu v úväzku.

Učiteľka ZUŠ (ZUŠ3)

Pre niektoré zúčastnené osoby zvyšovalo časovú náročnosť aj to, že kvôli nízkemu finančnému ohodnoteniu mali úväzok vo viacerých základných umeleckých školách. To spôsobovalo komplikácie pri zosúladovaní práce v oboch inštitúciách a navyšovalo celkový objem pracovného času.

No u nás napríklad je dosť veľký problém, že všetky učiteľky (...) majú druhé úväzky kvôli financiám. Takže ona odučí svojich 15 až 20 hodín. A ďalších 20 hodín učí na inom mieste. (...) Ja konkrétne učím 20 hodín u nás na ZUŠ-ke a mám ešte súkromné štúdio, kde učím 30 hodín. Takže ja učím každý týždeň 50 hodín. Ale to učím aj v nedeľu poobede dva kurzy, no.

Učiteľka ZUŠ (ZUŠ3)

Dôležitým faktorom, ktorý zvyšoval časovú aj celkovú náročnosť výkonu učiteľskej profesie, boli nedostatočné hodinové dotácie a zvyšovanie počtu žiakov. Základné umelecké školy sa podľa zúčastnených osôb usilovali vzdelávať čo najvyšší počet žiakov a pritom zachovať čo najnižší počet vyučujúcich. Z toho dôvodu museli učiteľky a učelia zvládať prípravu na veľký počet žiakov a skupín, prípadne boli skupiny príliš veľké. Nízke hodinové dotácie tiež učiteľkám sťažovali možnosti prebrať všetko potrebné učivo.

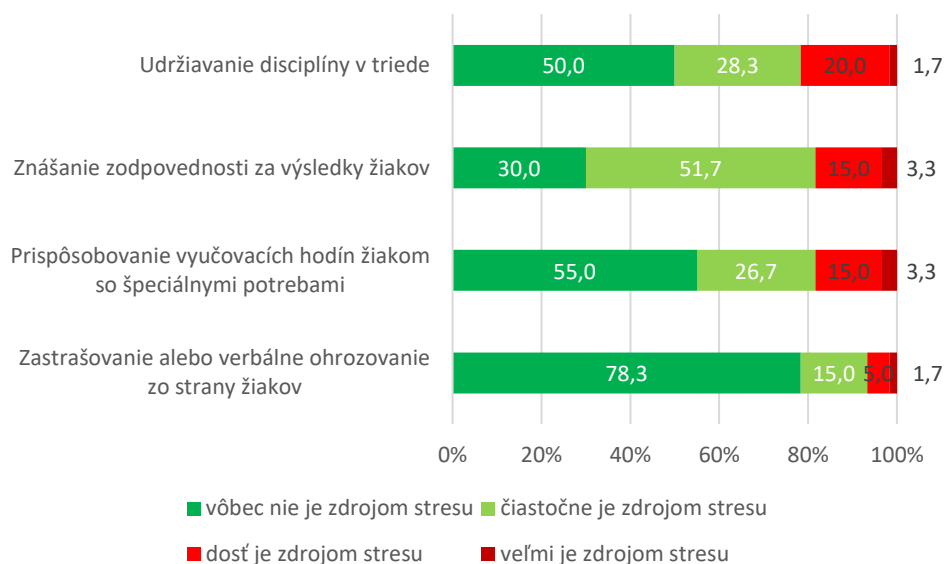
[U] nás je taká prax, že sa tie hodiny okliešťujú na čo najkratší čas, napríklad máme v učebných osnovách – všetci žiaci by mali mať štvorročnú alebo komornú hru. Ale ako učelia to do úväzku nedostanú, samozrejme, že ide o financie, ide o výšku nášho úväzku. Tú štvorročnú a komornú dostávajú len učelia, ktorí chodia vyslovene na súťaže, ostatní učelia, ktorí by podľa učebných osnov to mali dostať, tak nie. Tým pádom všetci učelia si musia nabrat' – hovorím teraz za klavírne oddelenie (...) – tak musíme si zobrať čo najviac detí (...)

Učiteľka ZUŠ (ZUŠ3)

3.3.8.3 Ďalšie zdroje stresu učiteliek a učiteľov v základných umeleckých školách

Zdrojom stresu je aj práca so žiakmi a žiačkami. Viac ako pätinu (21,7 %) vyučujúcich dosť alebo veľmi stresuje udržiavanie disciplíny v triede a menej ako pätinu (18,3 %) stresuje znášanie zodpovednosti za výsledky žiakov a prispôsobovanie vyučovacích hodín žiakom so špeciálnymi potrebami. Zastráňovanie alebo verbálne ohrozovanie zo strany žiakov je dosť alebo veľmi zdrojom stresu pre 6,7 % zúčastnených.

Graf 108: Závažnosť učiteliek a učiteľov v základných umeleckých školách zo strany žiačok a žiakov (percento učiteliek a učiteľov)⁶²

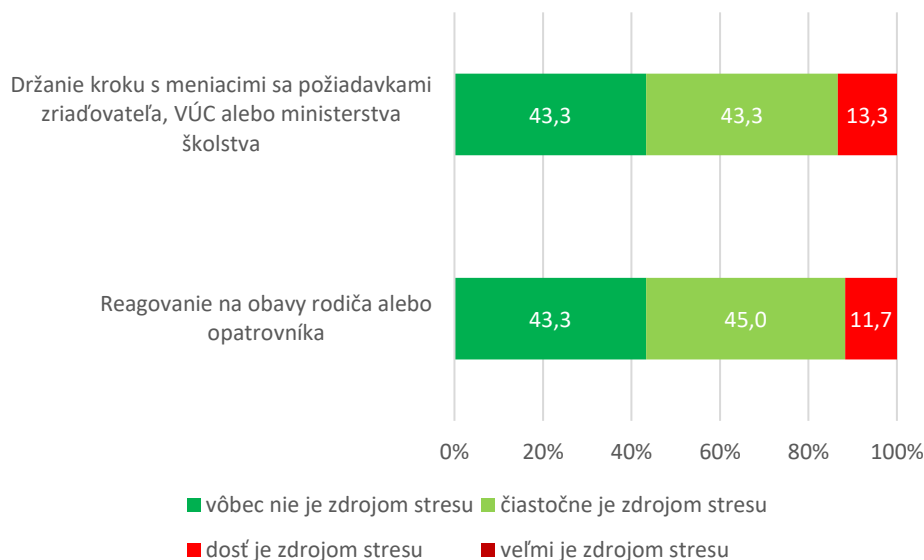


Zdroj: CVA

Do istej miery stres spôsobujú aj rodičia či zodpovedné inštitúcie. Viac ako desatinu vyučujúcich dosť stresuje držanie kroku s meniacimi sa požiadavkami zodpovedných orgánov ako zriaďovateľ alebo ministerstvo školstva (13,3 %) a reagovanie na obavy rodiča (11,7 %).

⁶² Odpovede na otázku Do akej miery sú nasledovné situácie zdrojom stresu pri výkone Vašej práce? Ohodnoťte na škále.

Graf 109: Závažnosť učiteliek a učiteľov v základných umeleckých školách zo strany iných aktérov vo vzdelávaní (percento učiteliek a učiteľov)⁶³



Zdroj: CVA

3.3.9 Vzťahy a spolupráca učiteliek a učiteľov v základných umeleckých školách na pracovisku

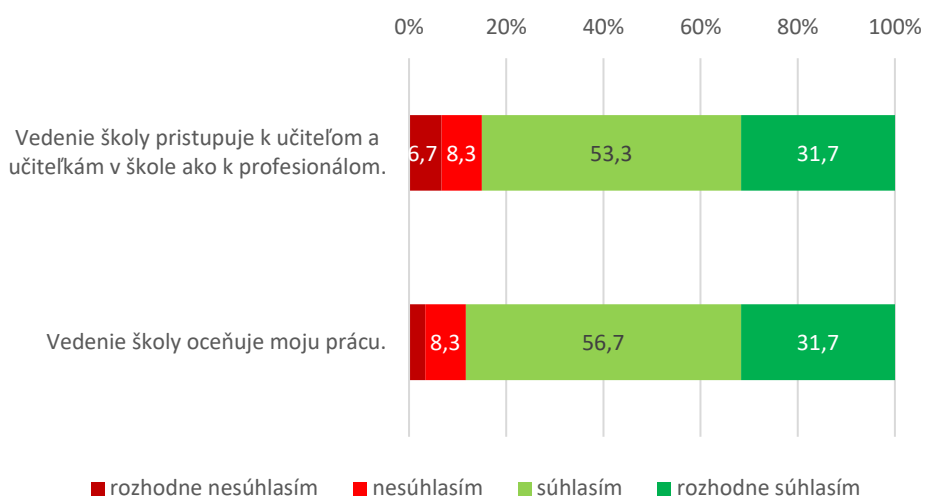
Pracovné podmienky učiteliek a učiteľov do značnej miery ovplyvňujú aj vzťahy na pracovisku. Preto sme sa pýtali, ako vyzerajú vzťahy a spolupráca vyučujúcich s ostatnými aktérmi školského prostredia (vedenie školy, kolegyne a kolegovia, žiactvo a rodičia). V súvislosti so žiakmi a žiačkami nás zaujímala aj ich disciplína či rizikové správanie.

3.3.9.1 Vzťahy a spolupráca učiteliek a učiteľov v základných umeleckých školách s vedením školy

Väčšina učiteliek a učiteľov má dobré skúsenosti s tým, ako vedenie školy pristupuje k ich práci. Značná väčšina vyučujúcich má vedenie, ktoré oceňuje ich prácu (88,3 %) a vedenie školy k nim pristupuje ako k profesionálom (85 %).

⁶³ Odpovede na otázku Do akej miery sú nasledovné situácie zdrojom stresu pri výkone Vašej práce? Ohodnoťte na škále.

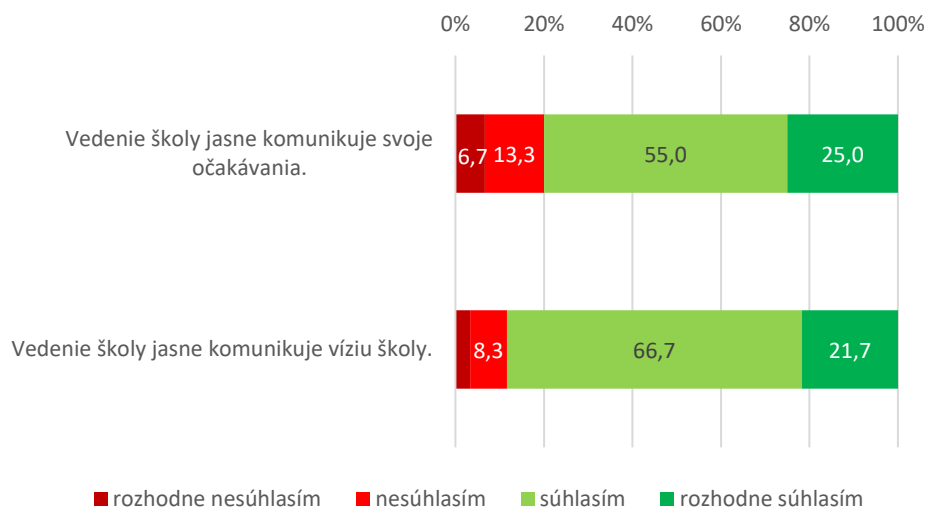
Graf 110: Prístup vedenia základnej umeleckej školy k práci zamestnancov a zamestnankyň (percento učiteliek a učiteľov)⁶⁴



Zdroj: CVA

Značná väčšina (88,3 %) učiteliek a učiteľov má vedenie školy, ktoré jasne komunikuje víziu školy a viac ako tri štvrtiny (80 %) vyučujúcich majú vedenie, ktoré jasne komunikuje svoje očakávania.

Graf 111: Komunikácia vedenia základnej umeleckej školy (percento učiteliek a učiteľov)⁶⁵



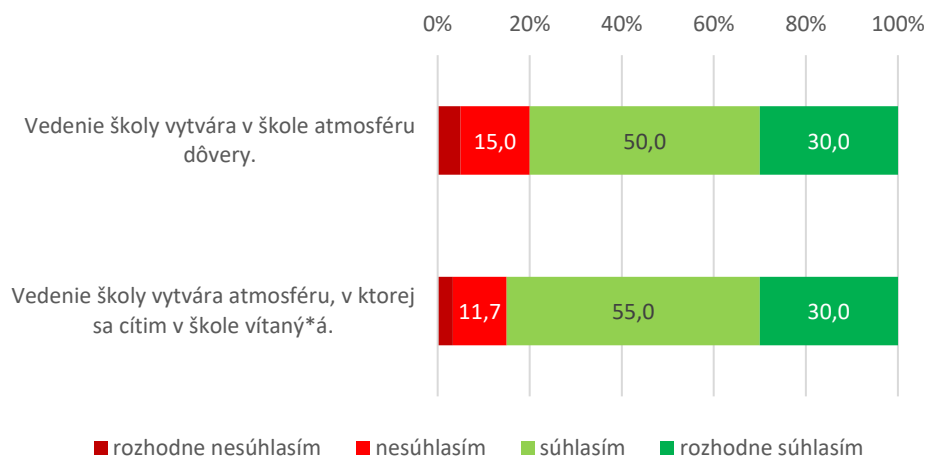
Zdroj: CVA

⁶⁴ Odpovede na otázku Do akej miery súhlasíte alebo nesúhlasíte s nasledovnými tvrdeniami? Zoberte, prosím, do úvahy obdobie tohto školského roka. Ohodnoťte na škále.

⁶⁵ Odpovede na otázku Do akej miery súhlasíte alebo nesúhlasíte s nasledovnými tvrdeniami? Zoberte, prosím, do úvahy obdobie tohto školského roka. Ohodnoťte na škále.

Väčšina učiteliek a učiteľov informovala, že vedenie školy pozitívne vplýva na atmosféru v škole. Podľa značnej väčšiny (85 %) vyučujúcich vedenie školy vytvára vítajúcu atmosféru. Viac ako tri štvrtiny (80 %) zúčastnených súhlasia, že vedenie školy vytvára atmosféru dôvery. Opak si teda myslí pätina (20 %) vyučujúcich.

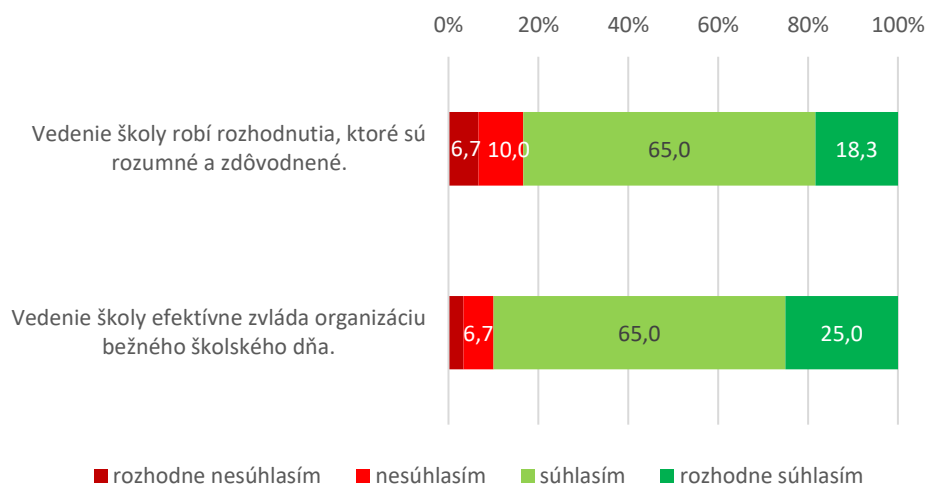
Graf 112: Vplyv vedenia základnej umeleckej školy na atmosféru v škole (percento učiteliek a učiteľov)⁶⁶



Zdroj: CVA

Podľa značnej väčšiny vyučujúcich vedenie školy efektívne zvláda organizáciu bežného školského dňa (90 %) a robí rozumné a zdôvodnené rozhodnutia (83,3 %).

Graf 113: Rozhodovanie vedenia základnej umeleckej školy (percento učiteliek a učiteľov)⁶⁷



Zdroj: CVA

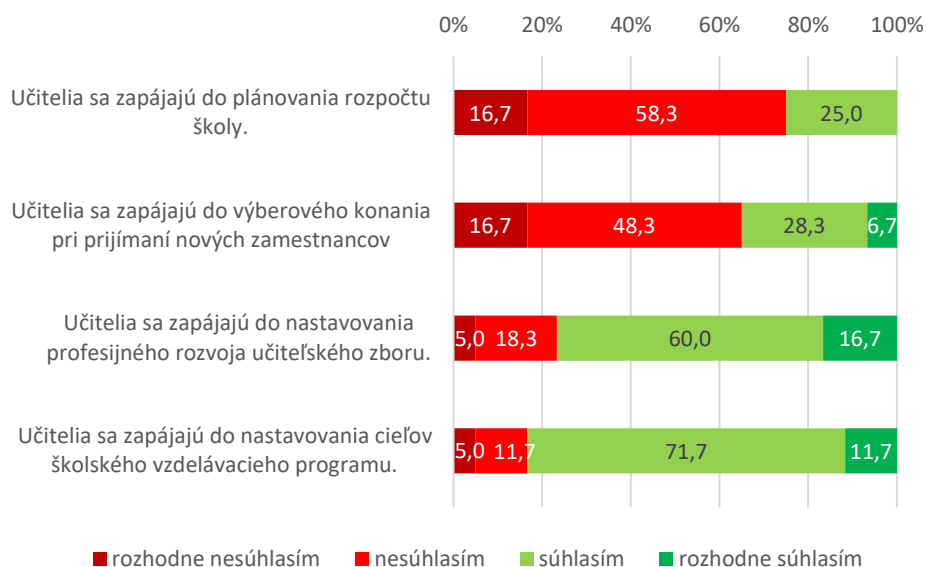
⁶⁶ Odpovede na otázku Do akej miery súhlasíte alebo nesúhlasíte s nasledovnými tvrdeniami? Zoberte, prosím, do úvahy obdobie tohto školského roka. Ohodnoťte na škále.

⁶⁷ Odpovede na otázku Do akej miery súhlasíte alebo nesúhlasíte s nasledovnými tvrdeniami? Zoberte, prosím, do úvahy obdobie tohto školského roka. Ohodnoťte na škále.

Väčšina učiteliek a učiteľov sa nezapája do plánovania rozpočtu školy (75 %) a výberového konania pri prijímaní nových zamestnancov (65 %).

Naopak, značná väčšina (83,3 %) zúčastnených sa zapája do nastavovania cieľov školského vzdelávacieho programu a viac ako tri štvrtiny (76,7 %) aj do nastavovania profesijného rozvoja učiteľského zboru. To však znamená, že takmer štvrtina (23,3 %) vyučujúcich sa nezapája do nastavovania profesijného rozvoja učiteľského zboru.

Graf 114: Zapájanie učiteliek a učiteľov v základných umeleckých školách do rozhodovania (percento učiteliek a učiteľov)⁶⁸



Zdroj: CVA

V rámci fokusových skupín niektoré učiteľky a učitelia informovali o tom, že ich vzťahy s vedením sú dobré, zatiaľ čo v iných prípadoch boli vzťahy hodnotené negatívne.

[K]ed' sa stretne, tak vždy máme nejaký normálny priateľský vzťah a to som veľmi rada, že ma podporujú obidve riaditeľky aj zástupcovia a keď mám nejaký nápad, že oni s tým súhlasia. Lebo napríklad tá predmetová komisia ma nejak nepodporuje v tom. A to by mala byť ako tá prvá úroveň a až potom riaditeľ, ale ja mám opačnú situáciu, že ma riaditeľka podporuje, ale vedúca vôbec. Ani sa neobjaví na mojom koncerte napríklad. Alebo mi nepomôže.

Učiteľka ZUŠ (ZUŠ2)

⁶⁸ Odpovede na otázku Do akej miery súhlasíte alebo nesúhlasíte s nasledovnými tvrdeniami? Zoberte, prosím, do úvahy obdobie tohto školského roka. Ohodnoťte na škále.

Niektoré zúčastnené osoby informovali aj o nekorektných formách správania, akým bolo napríklad ohováranie či neodzdravenie v prípade konfliktu.

Problém je potom s tým vedením, lebo vedenie, nie je to len môj pocit, ale aj pocit ostatných kolegov, že vedenie k nám pristupuje ako k menejcenným. A je to aj na tých poradách cítiť (...) ale čo sa mi nepáči, že trebárs ona [riaditeľka] povie názor a ja s ním nesúhlasím, že ona ma neodzdraví.

Učiteľka ZUŠ (ZUŠ3)

Nástrojmi na zlepšenie vzťahov by pritom podľa zúčastnených osôb mohli byť napríklad dotazníky na hodnotenie klímy v škole alebo spoločné aktivity a teambuildingy.

Moderátor: Ostatným niečo napadá, nejaké veci, ktoré tie vzťahy zhoršujú, alebo ktoré by ich mohli zlepšiť?

Respondentka: No to neviem, ale akože tie spoločné posedenia, podujatia...

Učiteľka ZUŠ (ZUŠ2)

Ale tieto dotazníky [na meranie klímy v škole] mi prídu strašne šikovná vec, je to rýchle, anonymné, hneď vedia.

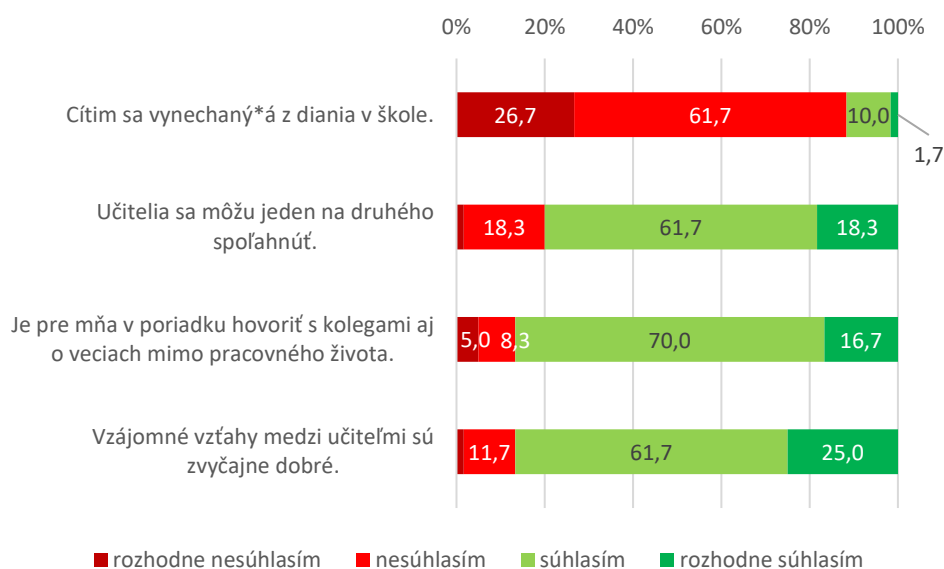
Učiteľka ZUŠ (ZUŠ2)

3.3.9.2 Vzťahy a spolupráca učiteliek a učiteľov v základných umeleckých školách s kolegami a kolegyňami

Väčšina učiteliek a učiteľov informovala o dobrých vzťahoch medzi kolegami a kolegyňami. Podľa značnej väčšiny zúčastnených sú vzájomné vzťahy medzi učiteľmi zvyčajne dobré (86,7 %) a je pre nich v poriadku hovoriť s kolegami aj o veciach mimo pracovného života (86,7 %).

Z diania v škole sa cíti byť vynechaná približne desatina (11,7 %) vyučujúcich. Podľa pätiny (20 %) zúčastnených sa učители nemôžu spoľahnúť jeden na druhého.

Graf 115: Vzťahy učiteliek a učiteľov v základných umeleckých školách s kolegami a kolegami (percento učiteliek a učiteľov)⁶⁹



Zdroj: CVA

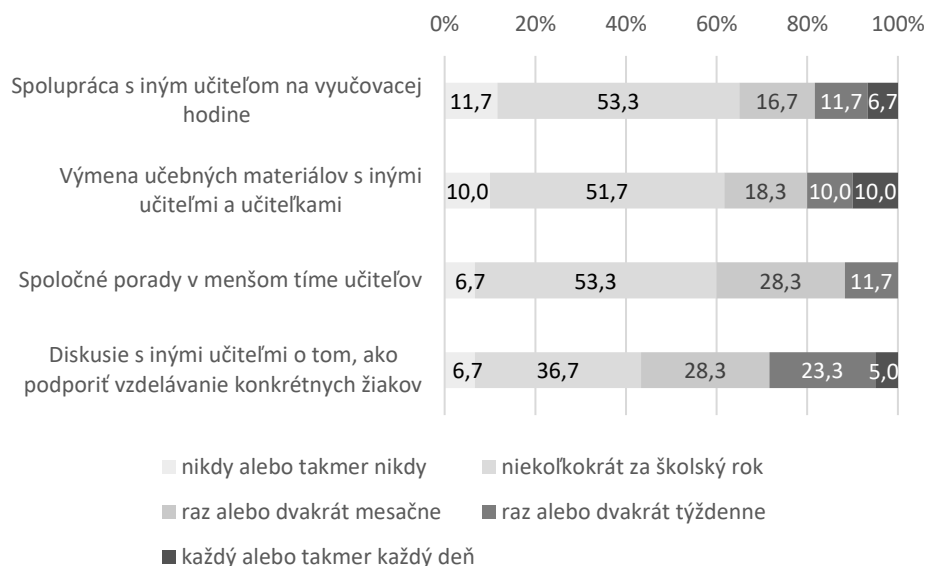
Učiteliek a učiteľov sme sa pýtali aj na charakter ich vzájomnej spolupráce. Z výsledkov vyplynulo, že najmenej bežná je spolupráca s iným vyučujúcim na vyučovacej hodine. Takúto spoluprácu nikdy alebo takmer nikdy nezažila viac ako desatina (11,7 %) zúčastnených.

10 % vyučujúcich si nikdy alebo takmer nikdy nevymenilo učebné materiály. Avšak rovnaký podiel opýtaných to robí každý alebo takmer každý deň. Ďalšia desatina (10 %) učiteliek a učiteľov si vymieňa učebné materiály raz alebo dvakrát týždenne.

Viac ako štvrtina (28,3 %) vyučujúcich pomerne často diskutuje o tom, ako podporiť vzdelávanie konkrétnych žiakov. Spoločné porady v menšom tíme absolvuje značná časť vyučujúcich, ale viac ako tri štvrtiny (81,7 %) vyučujúcich ich absolvujú menej často (niekoľkokrát za školský rok alebo raz alebo dvakrát mesačne).

⁶⁹ Odpovede na otázku Do akej miery súhlasíte alebo nesúhlasíte s nasledujúcimi tvrdeniami? Ohodnoťte na škále.

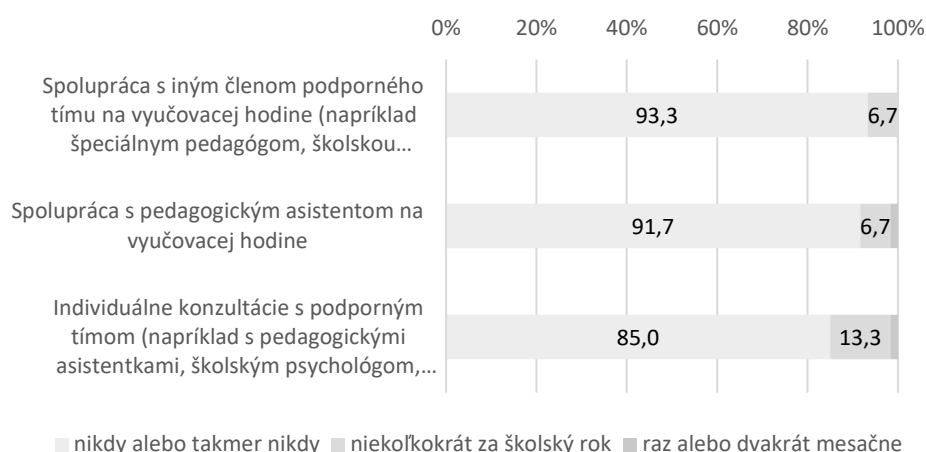
Graf 116: Spolupráca učiteliek a učiteľov v základných umeleckých školách s ostatnými zamestnancami a zamestnankyňami školy (percento učiteliek a učiteľov)⁷⁰



Zdroj: CVA

Väčšina učiteliek a učiteľov nespolupracuje so školským podporným tímom. Značná väčšina zúčastnených nikdy alebo takmer nikdy nespolupracuje na vyučovacej hodine s členom podporného tímu (93,3 %) alebo pedagogickým asistentom (91,7 %) a nemá s týmto personálom ani individuálne konzultácie (85 %).

Graf 117: Spolupráca učiteliek a učiteľov v základných umeleckých školách so školským podporným tímom (percento učiteliek a učiteľov)⁷¹



Zdroj: CVA

⁷⁰ Odpovede na otázku Približne ako často spolupracujete s ostatnými zamestnancami a zamestnankyňami školy v nasledovných oblastiach?

⁷¹ Odpovede na otázku Približne ako často spolupracujete s ostatnými zamestnancami a zamestnankyňami školy v nasledovných oblastiach?

Z fokusových skupín vyplynulo, že v niektorých školách prevládali dobré vzťahy, zatiaľ čo v iných ich zúčastnené osoby hodnotili negatívne.

My máme veľmi dobrú vnútornú klímu, sme kamaráti, chodíme po práci, rozmýšľame, že čo pôjdeme spolu robiť, že či pôjdeme aj na kurz varenia spolu a podobné veci.

Učiteľka ZUŠ (ZUŠ2)

U nás vzťahy sú katastrofálne. To som nezažila ešte naozaj. Ja som veľmi otvorený a zistila som, že aj naivný človek, lebo pokúšala som sa niekoľko rokov s tým pracovať. (...) Ale zistila som, že jednoducho tam sa hrá nejaká hra manipulatívna medzi kolegami a kolegyňami...

Učiteľka ZUŠ (ZUŠ2)

Učiteľiek a učiteľov sme sa pýtali aj na to, čo vzťahy na pracoviskách komplikuje. Podľa niektorých bolo zdrojom napätých vzťahov v škole vedenie školy.

Lebo tam je to vedenie a tam cítiť takú tú napätú atmosféru, že nie je to tam také, ako by som si predstavovala, že by mohlo byť.

Učiteľka ZUŠ (ZUŠ2)

Významnú rolu mohlo zohrávať aj to, že učiteľky a učelia základných umeleckých škôl pracujú na elokovaných pracoviskách, a preto sa navzájom veľmi nepoznajú. Okrem toho mnohé učiteľky a učelia pracovali na viacerých základných umeleckých školách. To tiež prispievalo k tomu, že sa vyučujúci vzájomne nepoznali, prípadne medzi nimi vznikalo napätie.

Tak my sme taký veľký kolektív, nás je 80 učiteľov a máme malú kmeňovú budovu, kde je aj vedenie. Čiže my sme roztrúsení po detašovaných pracoviskách. Tuším, že 5 pracovísk. My sa vlastne stretávame len na poradách, aj to nie všetci. Takže ja osobne mnohých kolegov vôbec ani nepoznám, to len niekedy pozerám, že aj tento u nás učí?

Učiteľka ZUŠ (ZUŠ3)

Ešte ja by som k tomu, akože čo sa týka tých medziľudských vzťahov, dosť to vnímam tak, ako by som to povedala, ľudia, ktorí sú na dvoch školách, majú tu pol úväzku, tu pol úväzku, lebo im to viac finančne vyhovuje, rozumiem tomu, ale u nás máme takú skúsenosť, že tí, ktorí sú aj tam, aj tam, nie sú lojálni ani v prvej škole, ani v druhej škole. (...) Potom kvôli tomu ľudia, ktorí sú x rokov tam, tak stále je na nich kladené viac, lebo však ty si tu, ty to poznáš, on nemôže, lebo on je na druhej škole.

Učiteľka ZUŠ (ZUŠ3)

Učitelia a učiteľky informovali aj o tom, že nástrojom na zlepšenie vzťahov by mohli byť spoločné aktivity vyučujúcich.

Bolo by to lepšie, keby ešte aj nejako častejšie sa niečo robí, niečo podobné [spoločné stretnutia] aj v skromnejších podmienkach. Lebo napríklad tá mailová komunikácia, to každý si prečíta podľa toho, v akom je psychickom rozpoložení. (...) zrazu vidí za tým mailom útok. Predsa len osobná komunikácia a stretávanie sa s tými ľuďmi, zaujímanie sa, aj okrem práce, o všetkom proste, alebo čokoľvek, tak to je veľmi dobré.

Učiteľka ZUŠ (ZUŠ2)

Prekážkou spoločných aktivít však bol nedostatok financií. Učiteľky a učitelia si v niektorých prípadoch museli hradiť náklady sami, prípadne sa aktivity konali v ich voľnom čase.

My máme teambuildingy, máme bowling. Pomohlo by, keby sme to nemuseli sami zaplatiť a keby to nebola sobota. Raz som tam prišla, boli sme ôsmi, a tam som si musela všetko zaplatiť sama, aj ten samotný bowling, aj topánky, aj všetko. Veľmi by pomohlo, keby škola iniciovala niečo, ale bezplatné, aby sa všetci tam pripojili. Lebo nechce každý svoju sobotu ničiť tým, že ide na bowling o štvrtej, takže si nič nevie zorganizovať. Alebo nechce niekto dávať vlastné peniaze na to, aby bol s kolegami, ktorých vidí každý deň.

Učiteľka ZUŠ (ZUŠ2)

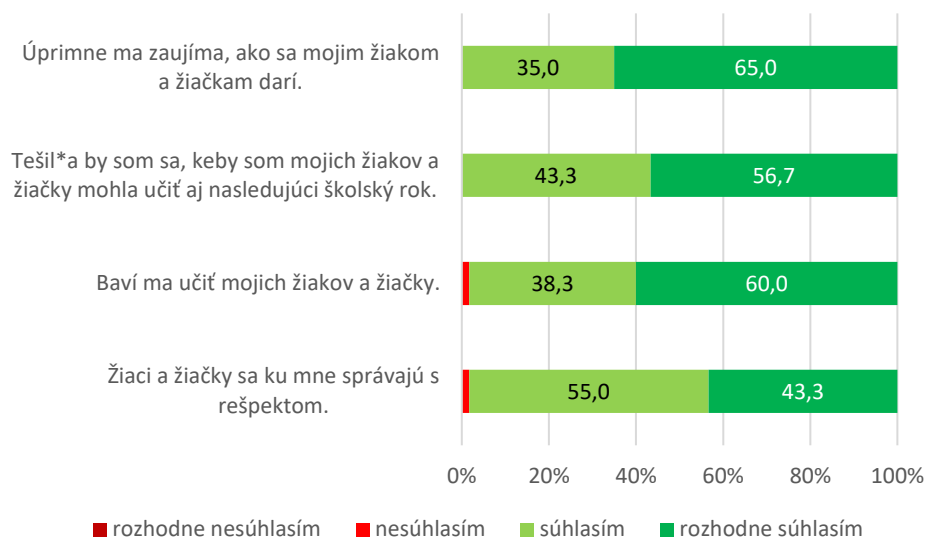
3.3.9.3 Vzťahy učiteliek a učiteľov v základných umeleckých školách so žiačkami a žiakmi

133

Prakticky všetky učiteľky a učitelia deklarujú, že ich úprimne zaujíma, ako sa ich žiactvu darí (100 %), že by sa tešili, keby ich mohli učiť aj nasledujúci školský rok (100 %) a že ich baví učiť žiakov a žiačky (98,3 %). K takmer všetkým (98,3 %) vyučujúcim sa žiactvo správa s rešpektom.

Graf 118: Vzťahy učiteliek a učiteľov v základných umeleckých školách so žiačkami a žiakmi (percento učiteliek a učiteľov)⁷²

⁷² Odpovede na otázku Do akej miery súhlasíte alebo nesúhlasíte s nasledovnými tvrdeniami? Ohodnoťte na škále.



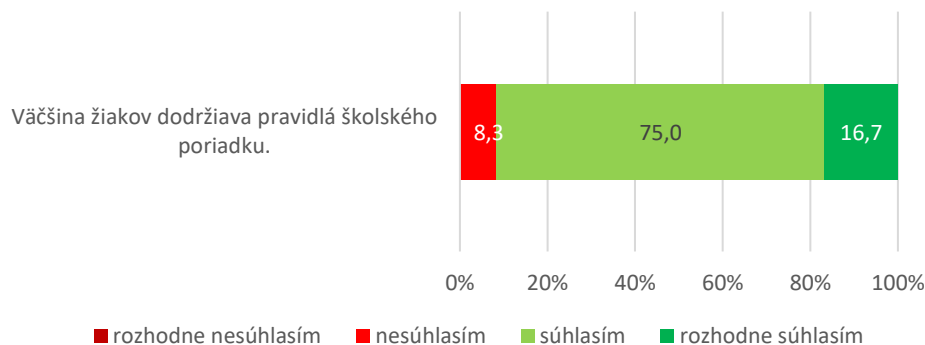
Zdroj: CVA

Zaujímalo nás aj to, ako učiteľky a učelia vnímajú a hodnotia disciplínu žiactva.

Podľa značnej väčšiny (91,7 %) vyučujúcich väčšina žiakov dodržiava pravidlá školského poriadku. Opak si myslí menej ako desatina (8,3 %) zúčastnených.

Graf 119: Dodržiavanie pravidiel školského poriadku zo strany žiačok a žiakov v základných umeleckých školách (percento učiteľiek a učiteľov)⁷³

134



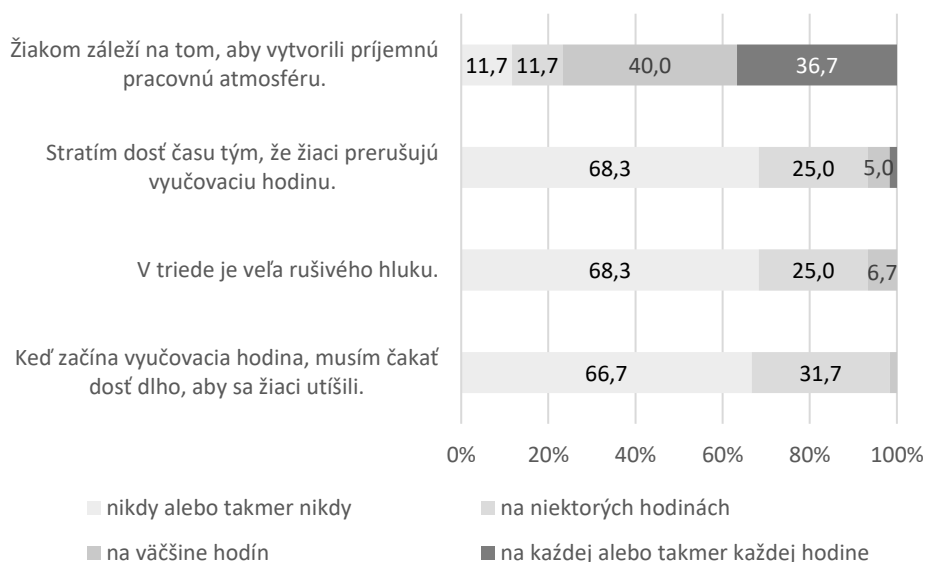
Zdroj: CVA

Len nízky podiel vyučujúcich informoval o tom, že musia pomerne často (na väčšine alebo na každej hodine) čakať dosť dlho, aby sa žiaci na začiatku vyučovacej hodiny utíšili (1,7 %), že žiaci a žiačky pomerne často prerušujú vyučovaciu hodinu (6,7 %) alebo spôsobujú veľa rušivého hluku (6,7 %).

⁷³ Odpovede na otázku Nakolko súhlasíte alebo nesúhlasíte s nasledovnými výrokmí?

Ohodnoťte na škále.

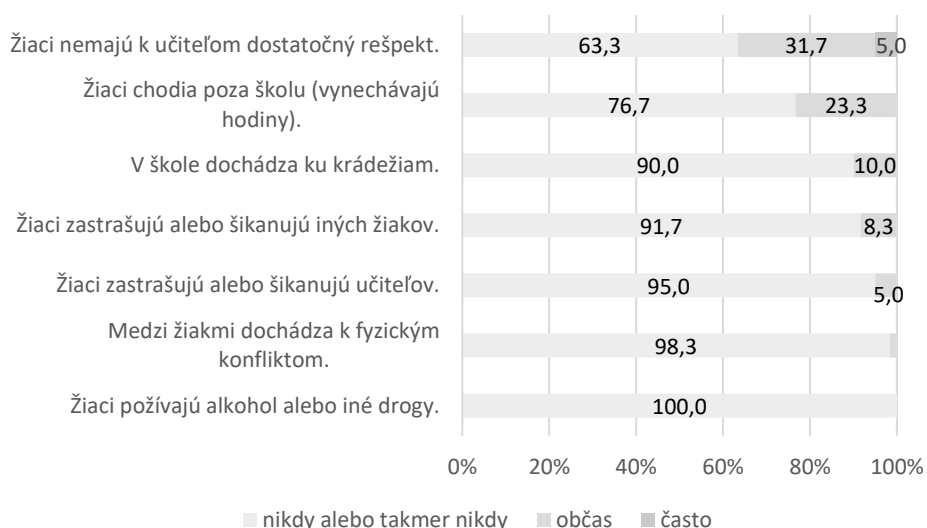
Graf 120: Disciplína žiakov a žiačok v základných umeleckých školách (percento učiteliek a učiteľov)⁷⁴



Zdroj: CVA

S rizikovým správaním žiakov a žiačok sa učiteľky a učelia stretávajú pomerne zriedkavo. 5 % vyučujúcich informovalo o tom, že žiaci a žiačky často nemajú k učiteľom dostatočný rešpekt. Podľa necelej štvrtiny (23,3 %) zúčastnených občas žiaci vynechávajú hodiny a podľa desatiny (10 %) občas dochádza ku krádežiam.

Graf 121: Rizikové správanie žiakov a žiačok v základných umeleckých školách (percento učiteliek a učiteľov)⁷⁵



Zdroj: CVA

⁷⁴ Odpovede na otázku Približne ako často dochádza na Vašich hodinách k nasledovným situáciám? Ohodnoťte na škále.

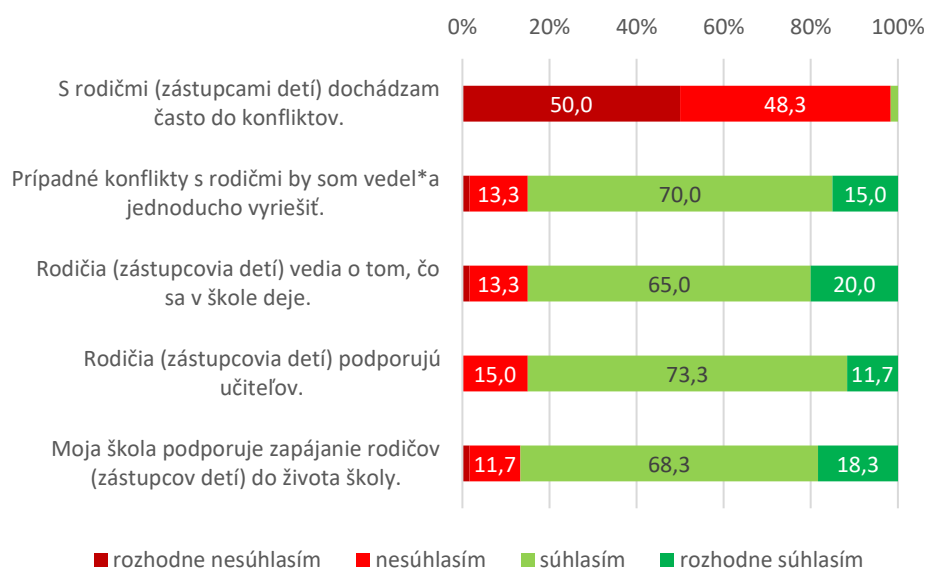
⁷⁵ Odpovede na otázku Ako často vo Vašej škole dochádza k nasledovným situáciám? Ohodnoťte na škále.

3.3.9.4 Vzťahy a spolupráca učiteliek a učiteľov v základných umeleckých školách s rodičmi žiakov a žiačok

Len minimum (1,7 %) učiteliek a učiteľov často dochádza do konfliktu s rodičmi detí. 15 % vyučujúcich nesúhlasí, že rodičia podporujú učiteľky a učiteľov a že prípadné konflikty by vedeli jednoducho vyriešiť.

Podľa značnej väčšiny vyučujúcich škola podporuje zapájanie rodičov do života školy (86,7 %) a rodičia vedia o tom, čo sa v škole deje (85 %).

Graf 122: Vzťahy a spolupráca učiteliek a učiteľov v základných umeleckých školách s rodičmi žiakov a žiačok (percento učiteliek a učiteľov)⁷⁶



Zdroj: CVA

Vo fokusových skupinách niektoré zúčastnené osoby informovali, že ich vzťahy s rodičmi sú zväčša dobré, problémy sa vyskytovali s jednotlivými rodičmi.

Iba stručne poviem, ja mám dobré vzťahy s rodičmi.

Učiteľka ZUŠ (ZUŠ2)

⁷⁶ Odpovede na otázku Nakoľko súhlasíte alebo nesúhlasíte s nasledujúcimi tvrdeniami? Ohodnoťte na škále.

[J]a mám veľmi príjemné vzťahy, akurát mám jedných veľmi konfliktných rodičov...

Učiteľka ZUŠ (ZUŠ3)

Ďalej zúčastnené poukazovali na konkrétne ťažkosti, s ktorými sa pri komunikácii s rodičmi stretávali. Išlo napríklad o nedostatočnú komunikáciu.

[T]o sa nedá, to je absolútne utópia, že zavolať si rodičov, máme valné zhromaždenia, rodičovské združenia, tam príde 4 rodičia zo 100. Nechodia na také.

Učiteľka ZUŠ (ZUŠ2)

Ďalšie zúčastnené osoby poukázali na to, že rodičia sa dostatočne nevenujú domácej príprave detí, v dôsledku čoho chodia deti na vyučovanie nepripravené. To ďalej sťažuje vzdelávací proces.

No záleží veľmi, aká je rodina a aké majú oni nastavenie, mne keď sa venovali rodičia, bola som pripravená, ale teraz na 80 percent prichádzam do styku s takou rodinou, že to dieťa mi dajú, nauč mi ho rozprávať, čítať a abecedu a vychovaj mi ho. Naozaj 80 percent. Čiže tam záleží od rodiny, česť výnimkám. S týmto sa potom musím boriť ako pedagóg, že čo teraz idem robiť. Lebo napríklad teraz v tom septembri mi prišlo polovička detí, že nevedia, ako vyzerá „A“, alebo ako sa píše.

Učiteľka ZUŠ (ZUŠ5)

[J]a musím písať maily, že, prosím vás, prečo ten neprišiel a prečo tam vôbec nebude chodiť celý rok. Lebo oni nechcú. A nemôžeš nechcieť chodiť na povinný predmet. Také nejaké veci sú strašne pre mňa demotivujúce a ja iba chcem robiť svoju prácu, odučiť, samozrejme, že to znamená aj organizovať ten čas a písať rodičom, ale nie že nútitiť ľudí, ktorí sú tam zapísaní, aby prišli na povinný predmet.

Učiteľka ZUŠ (ZUŠ2)

Ako sa ukázalo už skôr, problémom bolo aj to, že rodičia prihlasovali deti na veľké množstvo aktivít. V dôsledku toho nemali deti kapacitu dostatočne sa vzdelávať v danom odbore.

[K]eby rodičia boli viac vnímaví. A pochopili, že nemôžu dať svoje deti na 10 krúžkov a očakávať, že my budeme potom s nimi robiť nejaké zázraky. Lebo ja mám žiačku, ktorá chodí na 9 krúžkov a ona vníma aj tú gitaru ako krúžok. A ide aj na klavír, aj na tanečnú, iba v rámci tej 1 ZUŠ-ky. A ja ju neviem donútiť, aby na kvalitnej úrovni cvičila.

Učiteľka ZUŠ (ZUŠ2)

Učiteliek a učiteľov sme sa pýtali aj na to, čo by podľa nich mohlo zlepšiť alebo zlepšuje vzťahy s rodičmi. Jedným z faktorov bola podľa nich kvalitná komunikácia a nastavenie pravidiel.

Mne sa osvedčuje slušná a priama komunikácia. Ďalej nastavenie pravidiel, že nevybavujem proste o ôsmej večer mail, že keď mi píše cez víkend, tak čaká do tej pracovnej doby. Sú o všetkom informovaní. Vedia na začiatku školského roka, čo majú robiť. Že komunikujem s nimi. Mám dobré vzťahy, nemala som problém.

Učiteľka ZUŠ (ZUŠ2)

Ale my máme výhodu v tom, že sme dobrovoľná škola. Z mojej strany prebieha komunikácia v zmysle, že my máme nastavené pravidlá ak s nimi nesúhlasíte, kedykoľvek môžete, máte iné možnosti.

Učiteľka ZUŠ (ZUŠ2)

Dôležitým faktorom bola podľa niektorých učiteliek a učiteľov aj podpora zo strany vedenia školy.

[P]roste vedenie. Pokiaľ vy máte vo vedení oporu, tak je to v pohode. Lebo vždy sa medzi tými rodičmi nájde divný, aj ja mám takého. (...) Ale viem, že čokoľvek by sa dialo, tak mňa by podržala zástupkyňa, podržala riaditeľka.

Učiteľka ZUŠ (ZUŠ2)

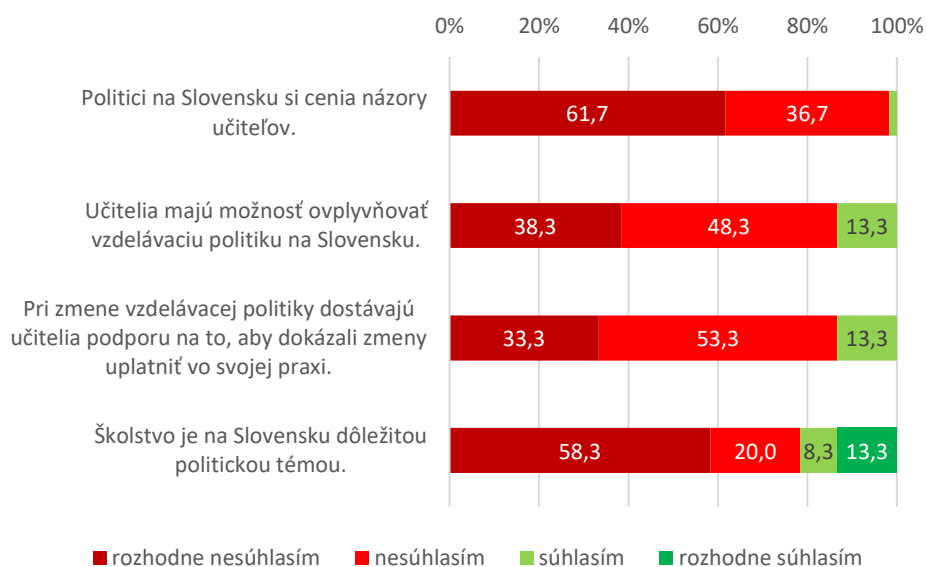
Už len vedenie aby robilo kompromisy medzi nimi [problémovými rodičmi] a nami, aby to trošku ťahalo z jednej a druhej strany a to je asi všetko.

Učiteľka ZUŠ (ZUŠ3)

3.3.10 Spoločenská pozícia učiteliek a učiteľov v základných umeleckých školách

Takmer všetky (98,3 %) zúčastnené učiteľky a učelia nesúhlasia s tým, že politici na Slovensku si cenia názory učiteľov. Značná väčšina (86,7 %) vyučujúcich nepocituje, že učelia majú možnosť ovplyvňovať vzdelávaciu politiku a že dostávajú podporu pri zavádzaní reforiem do praxe. Viac ako tri štvrtiny (78,3 %) zúčastnených nesúhlasia, že školstvo je dôležitou politickou témou.

Graf 123: Ocenenie a záujem o učiteľky a učiteľov v základných umeleckých školách zo strany politickej reprezentácie (percento učiteliek a učiteľov)⁷⁷

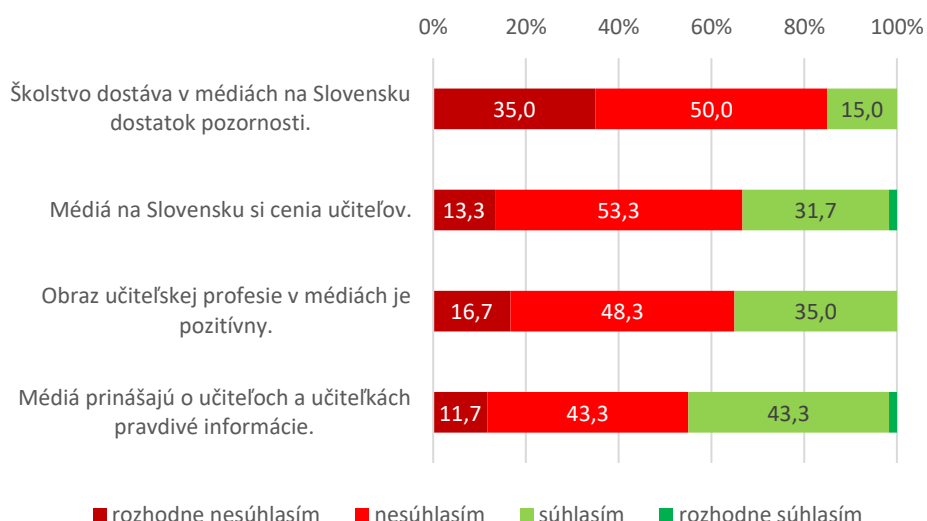


Zdroj: CVA

Učiteľky a učelia kriticky hodnotili aj prácu médií. Značná väčšina (85 %) z nich nesúhlasí s tým, že školstvo dostáva v médiách na Slovensku dostatok pozornosti. Približne dve tretiny nesúhlasia, že médiá si cenia učiteľov (66,7 %) a že obraz učiteľskej profesie je v médiách pozitívny (65 %). Viac ako polovica (55 %) vyučujúcich nesúhlasí, že médiá prinášajú pravdivé informácie o učiteľoch a učiteľkách.

⁷⁷ Odpovede na otázku Do akej miery súhlasíte alebo nesúhlasíte s nasledujúcimi tvrdeniami? Označte na škále.

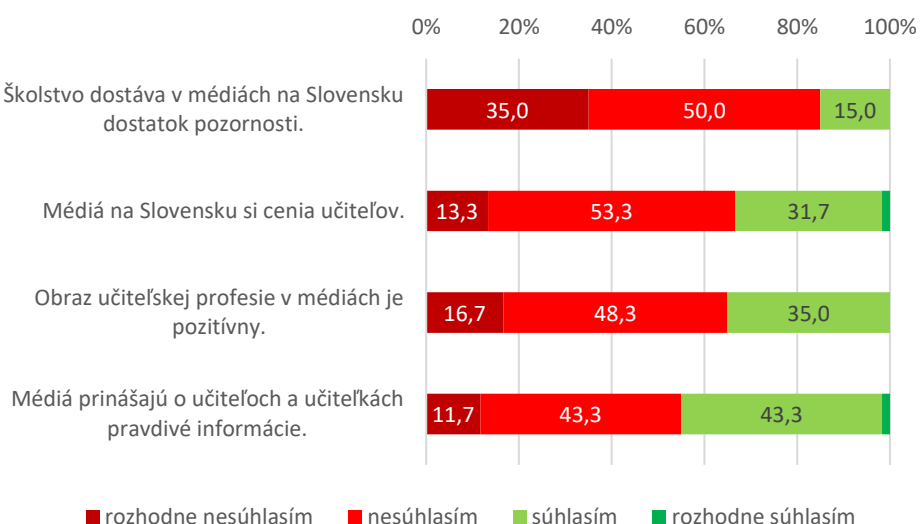
Graf 124: Ocenenie a záujem o učiteľky a učiteľov v základných umeleckých školách zo strany médií (percento učiteliek a učiteľov)⁷⁸



Zdroj: CVA

Učiteľky a učelia necítia ani podporu zo strany spoločnosti. Značná väčšina zúčastnených nesúhlasí, že učelia majú dobrý spoločenský status (90 %), že spoločnosť vníma učiteľov ako odborníkov a profesionálov (85 %) a že spoločnosť si váži ich prácu (85 %).

Graf 125: Ocenenie učiteliek a učiteľov v základných umeleckých školách zo strany spoločnosti (percento učiteliek a učiteľov)⁷⁹



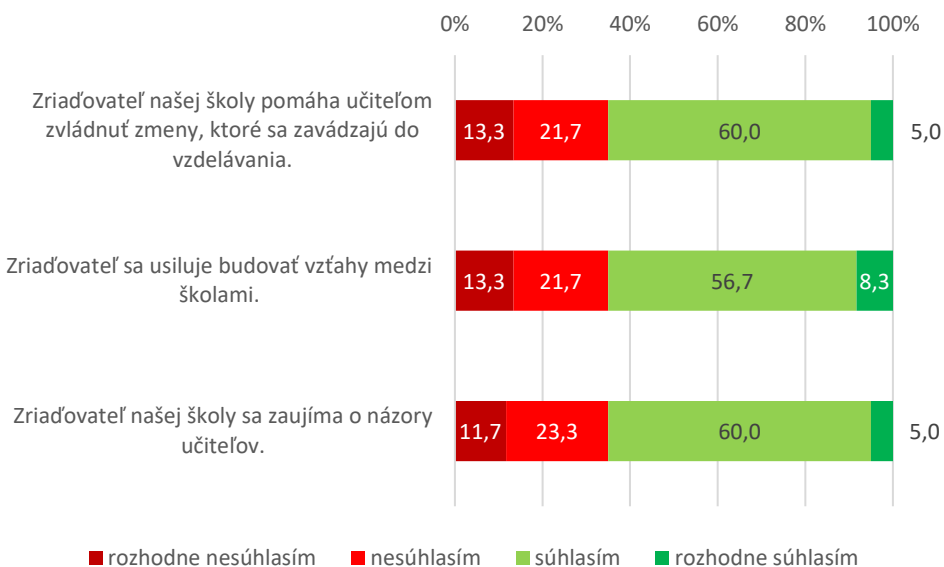
Zdroj: CVA

⁷⁸ Odpovede na otázku Do akej miery súhlasíte alebo nesúhlasíte s nasledujúcimi tvrdeniami? Označte na škále.

⁷⁹ Odpovede na otázku Do akej miery súhlasíte alebo nesúhlasíte s nasledujúcimi tvrdeniami? Označte na škále.

V prípade pôsobenia zriaďovateľa prevažovali skôr pozitívne názory. Približne dve tretiny (65 %) vyučujúcich súhlasia, že zriaďovateľ im pomáha zvládať zavádzané zmeny, že sa usiluje budovať vzťahy medzi školami a že sa zaujíma o názory učiteľov. Opak si teda myslí viac ako tretina (35 %) zúčastnených.

Graf 126: Podpora a záujem o učiteľky a učiteľov v základných umeleckých školách zo strany zriaďovateľa (percento učiteľiek a učiteľov)⁸⁰



Zdroj: CVA

⁸⁰ Odpovede na otázku Do akej miery súhlasíte alebo nesúhlasíte s nasledujúcimi tvrdeniami? Označte na škále.

4 Opatrenia na zníženie nedostatku učiteliek a učiteľov a zlepšenie pracovných podmienok vyučujúcich

Problém s nedostatkom učiteliek a učiteľov sa netýka len Bratislavy, ale aj mnohých iných miest a lokalít vo svete. Jednotlivé krajiny alebo regióny zavádzajú viaceré opatrenia, ako tento problém vyriešiť.

Časť dostupnej literatúry (See et al., 2020; Evans, Mendez Acosta, 2023) sa venuje mapovaniu riešení, ktoré sa uplatňujú v niektorých špecifických lokalitách, ako napríklad v lokalitách s vysokým zastúpením chudobných detí, na vidieku, alebo naopak v mestách s vysokými životnými nákladmi a vysokou konkurenciou zo strany iných zamestnaní. Na základe týchto zdrojov môžeme uplatňované opatrenia na riešenie nedostatku učiteliek a učiteľov rozdeliť do nasledujúcich skupín:

1. **Finančné stimuly** – napríklad bonusy za podpis pracovnej zmluvy, zvýšenie platu, štipendiá a pôžičky
2. **Iné nepriame finančné stimuly** – napríklad podpora v oblasti bývania, odchod do dôchodku, dôchodok, podpora v oblasti zdravotnej starostlivosti a starostlivosti o deti, príspevky na presťahovanie sa, príspevky na cestovné náklady
3. **Iné nefinančné stimuly** – napríklad alternatívne cesty k učiteľskej profesii, profesijný rozvoj, mentoring a uvádzanie, zníženie pracovnej záťaže, platené študijné voľno, behaviorálne postrčenia – nudges (napríklad poskytovanie informácií o pozitívnom dopade učiteľskej profesie)
4. **Ďalšie opatrenia** – napríklad povinná rotácia učiteliek a učiteľov

Uvedené typy opatrení však nemusia stačiť na to, aby sa problém nedostatku učiteliek a učiteľov vyriešil. Viaceré výskumy naznačujú, že nedostatok vyučujúcich môže súvisieť aj s vnímaním nízkeho spoločenského postavenia učiteľskej profesie, s nízkou pracovnou spokojnosťou a s ďalšími faktormi. Preto sa časť literatúry (See et al., 2024) venuje aj mapovaniu opatrení na zlepšenie pracovného prostredia, duševnej pohody a pracovnej spokojnosti učiteliek a učiteľov.

Na základe všetkých týchto zdrojov sme identifikovali opatrenia, ktoré majú najvyšší predpoklad, že dokážu prispieť k riešeniu nedostatku učiteliek a učiteľov. Uvedené štúdie totiž vyhodnocovali aj účinnosť jednotlivých opatrení.

Vo všeobecnosti sa však dá povedať, že literatúra neponúka žiadne jednoduché riešenia, ktoré dokážu garantovať úspech v znižovaní nedostatku učiteliek a učiteľov. V prípade všetkých typov intervencií existujú štúdie, ktoré naznačujú účinnosť týchto intervencií, ale aj také, ktoré ukazujú nulový vplyv intervencie. Rozdiely môžu byť spôsobené odlišnosťami v dizajne jednotlivých intervencií, rozdielmi v skúmaných vzorkách (napr. charakteristiky učiteliek a učiteľov, škôl, lokálnych trhov práce a podobne) a tiež rozdielmi v dátach a použitej metodike. Akákoľvek intervencia alebo kombinácia intervencií sa vyberie, vždy existuje riziko, že situácia sa nezlepší.

Zároveň treba zdôrazniť, že väčšina štúdií skúma koreláciu a nie kauzalitu medzi intervenciou a vplyvom. Aj tieto štúdie sa značne líšia v kvalite. Niektoré štúdie používajú dáta v takej kvalite a štruktúre, ktoré umožňujú zohľadniť mnohé faktory a tak ich výsledky môžeme vnímať s vyššou mierou istoty.

Zlatým štandardom pri odhaľovaní kauzálneho vplyvu je randomizovaný kontrolovaný experiment, v ktorom sa účastníci náhodne rozdelia medzi intervenčnú a kontrolnú skupinu. Rozdiely vo

výsledkoch týchto dvoch skupín tak môžeme vnímať ako kauzálny vplyv intervencie. Tieto štúdie však zväčša pracujú s relatívne malou vzorkou a preto sa objavuje otázka tzv. externej validity, teda či sú výsledky relevantné a uplatniteľné pre širšiu populáciu, ktorá môže mať iné charakteristiky ako účastníci experimentu.

Nižšie uvádzame podrobný opis jednotlivých opatrení, ktoré podľa literatúry majú najvyššiu pravdepodobnosť, že budú účinné na riešenie nedostatku učiteliek a učiteľov (finančné stimuly, mentoring a profesijný rozvoj, podpora duševného zdravia, vedenie škôl a organizačné klíma a alternatívne cesty k profesii).

Každé opatrenie obsahuje zhrnutie literatúry a v niektorých prípadoch aj konkrétne poučenia z literatúry, ktoré sú relevantné pre dizajn konkrétnych intervencií v praxi. Následne uvádzame príklady konkrétnych účinných intervencií s opisom intervencie, zhrnutím výsledkov hodnotenia a vyhodnotením kvality štúdie (nízka, stredná, vysoká).

4.1 Finančné stimuly pre učiteľky a učiteľov

Finančné stimuly pre učiteľky a učiteľov sú najlepšie preskúmané zo všetkých druhov nástrojov na zníženie nedostatku vyučujúcich. Doterajšie štúdie naznačujú, že finančné benefity môžu byť účinným spôsobom, ako prilákať absolventov a absolventky do učiteľskej profesie alebo prilákať existujúcich učiteľov a učiteľky do škôl, ktoré majú problémy s nedostatkom vyučujúcich. Musia však byť dostatočne štedré, aby dokázali vykompenzovať prácu v náročnejšom prostredí alebo aby umožňovali znížiť platové rozdiely oproti pracovným možnostiam mimo školstva v prípade absolventov nedostatkových predmetov, ako napríklad matematika či fyzika.

Z hľadiska účinku finančných stimulov na udržanie učiteliek a učiteľov v škole alebo v profesii sú existujúce štúdie menej jednoznačné. Najkvalitnejšie z nich ukazujú, že učiteľky a učители zostávajú iba pokým sú benefity v platnosti. Jednorazové bonusy za zotrvanie zväčša fungujú iba v prípade, že obsahujú povinnosť odpracovať nejaké obdobie a finančnú penalizáciu za skorší odchod.

143

Poučenia z odbornej literatúry:

- **Jasná komunikácia akejkoľvek finančnej schémy smerom k cieľovej skupine učiteliek a učiteľov je kľúčová pre maximálnu účinnosť.** O dôležitosti jasnej komunikácie vypovedá štúdia o finančnom bonuse v Severnej Karolíne. Bonus sa zameriaval na školy s vysokým počtom detí s nárokom na bezplatný obed a/alebo so slabými vzdelávacími výsledkami. Nárok na bonus však učiteľkám a učiteľom zostal aj v prípade, že škola, ktorá spočiatku splnila podmienky nároku, neskôr spadla pod hranicu nároku. Tento detail však nebol učiteľkám a učiteľom jasne komunikovaný, čo v školách mierne nad hranicou nároku znížilo výšku očakávaných bonusov v budúcnosti a zrejme znížilo účinnosť schémy (Clotfelter et al., 2008).
- **Účinnosť finančných stimulov môže závisieť od ekonomického cyklu a ideálne by mali byť nastavené procyklicky.** V recesii, kedy stúpa nezamestnanosť a klesá počet voľných pracovných miest mimo školstva, je stabilita spojená s učiteľským povoláním atraktívnejšia a fluktuácia prirodzene klesá aj bez finančných stimulov. Napríklad štúdia, ktorá skúmala schému finančných bonusov v San Franciscu v období globálnej krízy v rokoch 2008 až 2010 nenašla žiaden vplyv na udržanie učiteliek a učiteľov v škole alebo profesii, čo autori vysvetľujú tým, že v tomto období výrazne klesla fluktuácia na menej ako 10 % a tak schéma v podstate nemala čo znižovať (Hough, Loeb, 2013).

- **Geograficky ohraničené finančné benefity môžu mať negatívny vplyv na okolité územia.** Štúdia z Peru, ktorá skúmala vplyv finančného bonusu pre učiteľky a učiteľov vo vidieckych školách zistila, že kým v cieľovej skupine škôl fluktuácia klesla, v susedných školách, ktoré nespĺnili podmienky pre získanie bonusu, fluktuácia narástla. To bolo spôsobené tým, že časť vyučujúcich zo škôl bez nároku na bonus odišla učiť do škôl, ktoré mali nárok na bonus (Castro, Esposito, 2022). Problém sa tak čiastočne iba geograficky presunul na iné školy.
- **Pre maximálnu nákladovú efektívnosť má zmysel cieľiť finančné bonusy na učiteľov a učiteľky na začiatku kariéry.** Štúdia využívajúca administratívne údaje z amerického štátu Texas prišla na to, že negatívny vzťah medzi výškou platu a fluktuáciou je najsilnejší v prvých rokoch učiteľskej kariéry a sila tohto vzťahu začne výrazne klesať po siedmom až ôsmom roku v profesii. Na druhej strane tento vzťah sa nelíši podľa pohlavia ani podľa vyučovaného predmetu (Hendricks, 2014). Podľa amerických údajov je fluktuácia najvyššia v prvých rokoch kariéry.

Nižšie uvádzame príklady schém finančných stimulov:

4.1.1 Quality Teacher and Education Act (San Francisco Unified School District, USA)

Opis intervencie: Učiteľky a učelia nedostatkových predmetov (špeciálna pedagogika, matematika, prírodné vedy a bilingválne vzdelávanie) dostávali príplatok 1 000 amerických dolárov a učiteľky a učelia v školách s vysokým počtom detí z chudobného prostredia a z etnických minorít dostávali príplatok 2 000 dolárov. Zároveň učiteľky a učelia dostávali aj stabilizačný príplatok vo výške 2 500 dolárov, ak v škole zostali pracovať štyri roky a 3 000 dolárov po ôsmich rokoch. Vo výsledku platy učiteľov a učiteliek s menej ako šiestimi rokmi praxe narástli o 8 až 13 %, kým platy skúsenejších učiteľov narástli o 3 až 4 %.

144

Výsledky: Vďaka opatreniu sa zvýšil počet aj kvalita záujemcov o prácu v školskom obvode. Odhadovaná kvalita nových zamestnancov a zamestnankýň sa zvýšila v anglickom jazyku, ale nie v matematike. Opatrenie však nemalo vplyv na udržanie učiteliek a učiteľov. To však mohlo súvisieť aj s tým, že sa opatrenie zavádzalo počas ekonomickej krízy, ktorá viedla k odchodu ľudí z učiteľskej profesie.

Zdroj: Hough, Loeb, 2013

Kvalita štúdie: Stredná

4.1.2 Stabilizačný príplatok (Anglicko)

Opis intervencie: Učiteľky a učelia v prvých piatich rokoch kariéry vyučujúci matematiku alebo fyziku v štátnych školách, ktoré sa nachádzali vo vybraných regiónoch Anglicka so slabými vzdelávacími výsledkami žiakov a žiačok, získali nárok na stabilizačný príplatok (retention payment) vo výške 2 000 libier, čo predstavovalo 8 % minimálneho učiteľského platu.

Výsledky: Počas obdobia, kedy bola schéma v platnosti, vyučujúci s nárokom na bonus mali o 23 % nižšiu pravdepodobnosť odchodu zo štátneho školstva v porovnaní s podobnými vyučujúcimi, ktorí nárok nemali. Účinok bol v cieľovej skupine podobne silný bez ohľadu na počet odpracovaných rokov v školstve.

Zdroj: Sims, Benhenda, 2022

Kvalita štúdie: Stredná

4.1.3 North Carolina Bonus Program (Severná Karolína, USA)

Opis intervencie: Učiteľky a učitelia matematiky, prírodných vied a špeciálnej pedagogiky dostávali príplatok 1 800 dolárov ročne (čo zodpovedalo 4 % priemerného ročného platu učiteliek a učiteľov), ak pracovali vo verejných školách s vysokým podielom chudobných žiakov a/alebo so slabými vzdelávacími výsledkami.

Výsledky: Fluktuácia učiteliek a učiteľov, ktorí mali nárok na bonus, sa v porovnaní s podobnými vyučujúcimi bez nároku na bonus znížila v priemere o 17 % počas trvania schémy. Skúsenejšie učiteľky a učitelia reagovali na túto intervenciu najsilnejšie.

Zdroj: Clotfelter et al., 2008

Kvalita štúdie: Stredná

4.1.4 Talent Transfer Initiative (USA)

Opis intervencie: Učiteľky a učitelia s najlepšimi výsledkami dostali možnosť získať 20 000 amerických dolárov v piatich splátkach, ak pôjdu aspoň na dva roky učiť do škôl s najslabšími výsledkami. Najlepšie učiteľky a učitelia, ktorí už v školách s najslabšími výsledkami pôsobili, mohli dostať stabilizačné štipendium vo výške 10 000 dolárov v splátkach, ak v škole zostanú aspoň dva roky.

Výsledky: Vďaka opatreniu sa zvýšila obsadenosť voľných miest najkvalitnejšími učiteľkami a učiteľmi. Obsadenosť v intervenčnej skupine dosiahla 88 %, kým v kontrolnej skupine sa podarilo obsadiť iba 41 % voľných miest. Prijemcovia bonusu zostali na svojich pozíciách počas trvania schémy v oveľa väčšej miere (93 %) v porovnaní s učiteľkami a učiteľmi, ktorí obsadili voľné miesta v kontrolnej skupine škôl (70 %). Po skončení vyplácania bonusu odišiel zo sledovaných škôl podobný podiel učiteliek a učiteľov v oboch skupinách, avšak väčšina (60 %) najkvalitnejších učiteliek a učiteľov zostala pracovať v týchto znevýhodnených školách aj v ďalšom roku.

Zdroj: Glazerman et al., 2013

Kvalita štúdie: Stredná

4.1.5 Governor's Teaching Fellowship (California, USA)

Opis intervencie: Nové učiteľky a učitelia s výbornými akademickými výsledkami, ktorí sa rozhodli aspoň štyri roky učiť v školách so slabými výsledkami, dostali štipendium vo výške 20 000 amerických dolárov. Učiteľky a učitelia dostali plnú výšku štipendia hneď po vydaní rozhodnutia a za každý rok, počas ktorého nespĺnili svoj záväzok, museli vrátiť 5 000 dolárov.

Výsledky: Vďaka opatreniu sa zvýšila pravdepodobnosť, že vyučujúci s výbornými výsledkami nastúpia do daných škôl o 28 %. Aj napriek penalizácii však program nemal vplyv na udržanie učiteliek a učiteľov.

Kvalita štúdie: Stredná

Zdroj: Steele et al., 2010

4.1.6 Platová prémie (Nórsko)

Opis intervencie: Učiteľky a učители v školách s vysokým počtom voľných miest dostávali platovú prémie vo výške približne 10 % (počas rokov výška prémie stúpila zo 7,5 % na 12 %).

Výsledky: Opatrenie viedlo k tomu, že sa znížila pravdepodobnosť odchodu z učiteľskej profesie o 6 – 7 % a zvýšila sa aj miera získavania nových učiteliek a učiteľov o 4 – 7 %.

Zdroj: Falch, 2011

Kvalita štúdie: Stredná

4.1.7 Florida Critical Teacher Shortage Program (Florida, USA)

Program mal tri časti, pričom sa preukázal účinok dvoch z nich.

Opis intervencie: Jedna časť programu bola zameraná na odpustenie pôžičky a bola určená pre čerstvé absolventky a absolventov učiteľského štúdia, ktorí vo verejnej škole prvý rok vyučovali nedostatkový predmet. Podmienkou bolo, aby učiteľ vyučoval nedostatkový predmet aspoň 90 dní a mal kvalifikáciu na výučbu tohto predmetu. Prihláška sa musela podať na konci prvého roka, počas ktorého učiteľ vyučoval nedostatkový predmet. Učiteľ mohol získať maximálne 2 500 alebo 5 000 dolárov ročne (v závislosti od vzdelania). Maximálna odmena bola 10 000 dolárov za štyri školské roky. Zoznam nedostatkových predmetov sa zverejňoval vopred (6 až 8 mesiacov pred začiatkom školského roka).

Výsledky: Odpustenie pôžičky viedlo k tomu, že sa zvýšila pravdepodobnosť, že učители zostanú v škole pracovať aj v ďalšom roku – odchod zo školy sa znížil o 12 %.

Opis intervencie: Ďalšia časť programu sa skladala z náborového a stabilizačného príplatku. Príplatky boli určené pre učiteľky a učiteľov cudzích jazykov, prírodných vied, matematiky a špeciálnej pedagogiky. Stabilizačný príplatok vo výške 1 200 dolárov bol určený pre učiteľky a učiteľov, ktorí sa zaviazali, že budú v budúcom roku vyučovať príslušný predmet. Náborový príplatok vo výške 1 200 dolárov bol určený pre učiteľky a učiteľov, ktorí v danom školskom roku nastúpili do školy. Príplatok mohol slúžiť napríklad na úhradu výdavkov na sťahovanie alebo na nákup počítača.

Výsledky: Príplatok viedol k tomu, že sa znížila pravdepodobnosť odchodu zo školy o 25 %, avšak len počas vyplácania príplatku.

Zdroj: Feng, Sass, 2018

Kvalita štúdie: Stredná

4.2 Mentoring a profesijný rozvoj učiteliek a učiteľov

Existujúce dôkazy naznačujú, že rozličné programy profesijného rozvoja, vrátane mentoringu a uvádzania začínajúcich učiteliek a učiteľov konzistentne nedokazujú priaznivé účinky na stres a pohodu vyučujúcich. Silnejšie štúdie naznačujú zmiešané účinky, pričom niektoré zistili pozitívny vplyv na pracovnú spokojnosť, ale nie na ich duševnú pohodu.

Iné štúdie zistili, že profesijný rozvoj pozitívne ovplyvnil sebaúčinnosť vyučujúcich, ale nemal žiaden vplyv na ich rozhodnutie alebo zámer zostať v profesii (Gaikhorst et al., 2016).

Vysoko hodnotená štúdia zistila pozitívny vplyv programu profesijného rozvoja učiteliek a učiteľov na udržanie vyučujúcich v rámci školy. Tieto účinky však boli z hľadiska jednotlivých kohort nekonzistentné (Glazerman, Seifullah, 2012).

Štúdie navyše naznačujú, že účinnosť mentoringu môže závisieť od samotných mentorov. Zistilo sa, že činnosť mentorov v rovnakom vyučovacom predmete je účinná pri podpore učiteliek a učiteľov zvládať stres a pracovnú záťaž, zatiaľ čo pôsobenie mentorov z rovnakého ročníka ale v inom predmete nemalo žiaden viditeľný účinok (Mosley, McCarthy, 2023).

Výsledky štúdií skúmajúcich účinnosť podpory na začiatku kariéry v znižovaní fluktuácie učiteliek a učiteľov sú zmiešané. Korelačné štúdie založené na dátach z prieskumov vyučujúcich vo všeobecnosti ukazujú pozitívny vzťah medzi poskytovaním takejto podpory a udržaním učiteliek a učiteľov v škole či profesii, avšak takéto štúdie nedokážu potvrdiť, či tento vzťah je v skutočnosti kauzálny.

Poučenia z odbornej literatúry:

- **Komplexnejšie intervencie na podporu začínajúcich učiteliek a učiteľov sú zrejme účinnejšie ako menej ambiciózne riešenia.** Viaceré štúdie naznačujú, že rozsah podpory a aktivít spojených s adaptáciou nových učiteliek a učiteľov na prostredie školy je dôležitý pre zníženie ich fluktuácie (Smith, Ingersoll, 2004, Kapadia et al., 2007, Ronfeldt, McQueen, 2017). Výsledky týchto štúdií naznačujú, že jednotlivé opatrenia sa navzájom dopĺňajú a môžu mať synergické efekty. Dve z týchto štúdií skúmali aj otázku, ktoré konkrétne opatrenia alebo aspekty podpory sú najperspektívnejšie z pohľadu udržania nových učiteliek a učiteľov (Smith, Ingersoll, 2004, Ronfeldt, McQueen, 2017). Hoci výsledky sa medzi nimi trochu líšia, zhodli sa na dvoch opatreniach: 1. mentoring s rovnakým odborným zameraním mentora ako má vyučujúci a 2. spoločný čas na spoluprácu a plánovanie hodín s inými učiteľkami a učiteľmi v danom predmete.
- **Podpora učiteliek a učiteľov na začiatku kariéry nemusí postačovať na ich udržanie v školách s vysokým počtom chudobných žiakov a žiačok.** Štúdia, ktorá na dátach z prieskumu v USA skúmala vzťah medzi podporou začínajúcich učiteliek a učiteľov a fluktuáciou podľa socioekonomického zázemia žiactva zistila, že štatisticky významný vzťah existuje iba v školách, ktoré majú relatívne nižší podiel chudobných detí. Platí to aj po zohľadnení veľkého počtu organizačných faktorov a pracovných podmienok, ktoré sa zvyknú výrazne líšiť medzi „chudobnými“ a „bohatými“ školami (Ingersoll, Smith, 2004).
- **Pre účinnosť mentoringu je dôležité, aby stretnutia učiteľky alebo učiteľa s mentorom boli štruktúrované podľa špecifických oblastí a konali sa často.** Dáta z prieskumu začínajúcich učiteliek a učiteľov z USA potvrdzujú vzťah medzi prítomnosťou mentora na začiatku kariéry a zotrvaním v pôvodnej škole o päť rokov neskôr. Na zotrvanie začínajúceho učiteľa alebo učiteľky v škole pozitívne vplývalo sedem faktorov: v prvom roku bol vyučujúcemu pridelený mentor, mentor vyučoval rovnaký predmet, frekvencia podpory v

oblasti disciplíny v triede, frekvencia podpory pri používaní technológií, frekvencia podpory pri výbere a prispôsobovaní vzdelávacieho obsahu, podpora lepšieho manažmentu triedy a podpora rozmanitosti vyučovacích metód (Maready et al., 2021).

- **Učiteľky a učelia musia mať na aktivity v súvislosti s adaptáciou a mentoringom vyčlenený dostatočný čas.** Výskum implementácie Early Career Framework v Anglicku ukázal, že zníženie vyučovacích hodín o 10 % novým učiteľkám a učiteľom nestačilo na to, aby splnili všetky povinnosti, ktoré mali v rámci programu. Frustrácia, ktorú to medzi vyučujúcimi spôsobilo, môže byť jedným z dôvodov, prečo tento program nebol úspešný v udržaní nových učiteľiek a učiteľov v profesii (Walker et al. 2024).

Nižšie uvádzame príklady schém podpory začínajúcich učiteľiek a učiteľov:

4.2.1 3-ročný uvádzací program (Holandsko)

Opis intervencie: Na základe odbornej literatúry sa vytvorili usmernenia pre rozvoj nových učiteľiek a učiteľov, ktoré boli implementované vo vybraných školách pod dozorom špeciálne vyškolených univerzitných supervízorov. Jednotlivé školy mali značnú slobodu v tom, ako tieto usmernenia uviedli do praxe a teda nešlo o univerzálne riešenie pre všetky školy. Školy však museli navrhnúť a implementovať aktivity v týchto doménach: zníženie pracovnej záťaže, oboznámenie sa s kultúrou školy a vnútornými pravidlami, plánovanie profesijného rozvoja, pozorovanie vyučovania v triede a mentoring. Kým bežné uvádzanie nových učiteľiek a učiteľov trvá v Holandsku jeden rok, tento program bol nastavený na 3-ročné obdobie. Išlo o nízko nákladovú intervenciu, ktorá nezahŕňala žiadne dodatočné zdroje pre školy okrem poradenstva a monitoringu, ktoré poskytovali supervízori.

Výsledky: Za 3 roky, počas ktorých trvala intervencia, opustilo profesiu 12 % učiteľiek a učiteľov z intervenčnej skupiny a 14 % vyučujúcich z kontrolnej skupiny. Vplyv intervencie bol teda relatívne obmedzený. Autori tiež zistili, že v Holandsku je odchod z profesie oveľa častejší medzi necertifikovanými učiteľkami a učiteľmi ako medzi certifikovanými. Obmedzený vplyv intervencie tak vysvetľujú tým, že fluktuácia certifikovaných je aj tak veľmi nízka (9 % za 3 roky), takže intervencia nemala veľmi čo zlepšiť, a v prípade necertifikovaných učiteľiek a učiteľov sa nedá predpokladať, že úvodné školenia a mentoring dokážu výrazne vykompenzovať nedostatočnú pedagogickú prípravu. Ďalším výsledkom bolo, že intervenčná skupina učiteľiek a učiteľov zaznamenala výraznejšie zlepšenie učiteľských zručností v porovnaní s kontrolnou skupinou.

Zdroj: Helms-Lorenz et al., 2015

Kvalita štúdie: Vysoká

4.2.2 Early Career Framework (Anglicko)

Opis intervencie: Ide o dvojročný program podpory a profesijného rozvoja pre začínajúcich učiteľov a učiteľky vo verejných školách. Intervencia zahŕňa pravidelné stretnutia učiteľky alebo učiteľa s mentorom raz do týždňa, materiály na samoučenie v piatich oblastiach (manažovanie správania, pedagogika, kurikulum, hodnotenie a profesionálne správanie) a školenia pre učiteľky a učiteľov so stanoveným výstupmi a obsahom. Mentori mali k dispozícii pravidelné školenia. Pre účel programu mali začínajúci učelia a učiteľky znížený počet vyučovacích hodín o 10 % v prvom roku a 5 % v druhom roku. Zámerom bolo, aby na jednotlivých aktivitách strávili nie viac ako 131 hodín počas dvoch rokov, vrátane troch formálnych hodnotení počas prvého roku.

Výsledky: Výsledky ukazujú, že rozdiely v podiele učiteliek a učiteľov, ktorí zostali učiť vo verejnom školstve medzi intervenčnou skupinou a kontrolnou skupinou neboli štatisticky významné. Autori hodnotenia ako možné vysvetlenie uvádzajú pandémiu COVID-19, ktorá výrazne narušila implementáciu intervencií a zároveň viedla vládu k intenzívnejšej podpore začínajúcich učiteliek a učiteľov aj v regiónoch, ktoré neboli vybrané pre skoré zavedenie intervencie. Výsledky tiež ukazujú, že medzi vyučujúcimi, ktorí zostali vo verejnom školstve, vyšší podiel učiteliek a učiteľov v intervenčnej skupine zostal na pôvodnej škole po skončení programu v porovnaní s kontrolnou skupinou. Podľa štúdie to mohlo byť pre hlbšie vzťahové väzby s mentormi.

Zdroj: Walker et al., 2024

Kvalita štúdie: Stredná

4.2.3 Meesterschap (Amsterdam, Holandsko)

Opis intervencie: Išlo o program profesijného rozvoja pre začínajúce učiteľky a učiteľov v základných školách v Amsterdame. Cieľom programu bolo zvýšiť kvalitu vyučovania a prispieť k udržaniu začínajúcich učiteliek a učiteľov v mestskom vzdelávacom prostredí. Program sa sústreďoval na rozvoj kľúčových kompetencií pre výučbu v meste – zvládanie kultúrnej rozmanitosti a jazykových rozdielov, spolupráca v rámci školy a zabezpečenie bezpečnosti. Program sa skladal zo štyroch modulov: 1. škola a prostredie, 2. bezpečnosť, 3. jazyk a 4. kultúrna rozmanitosť. Program trval 1 rok a skladal sa z troch častí: skupinové stretnutia (teoretické vstupy od odborníkov a odborníčok, výmena skúseností a skupinové úlohy), aplikácia v triede (účastníci aplikovali nové poznatky vo svojej praxi) a prednášky. Okrem toho bola k dispozícii aj supervízia.

Výsledky: Program mal dlhodobý pozitívny vplyv na kompetencie a profesijnú orientáciu učiteliek a učiteľov. Na druhej strane sa neukázal pozitívny vplyv na sebaúčinnosť, pracovnú motiváciu a výber povolania. Vysvetlením môže byť to, že zapojené učiteľky a učitelia mali vysokú motiváciu už pred vstupom do programu.

Zdroj: Gaikhorst et al., 2016

Kvalita štúdie: Stredná

4.2.4 New York City Retired-Teachers-as-Mentors Program (New York City, USA)

Opis intervencie: Program zamestnával učiteľky a učiteľov na dôchodku ako mentorov pre začínajúce učiteľky a učiteľov v školách s vysokou fluktuáciou. Mentori sa vyberali na základe odporúčania riaditeľov škôl, v ktorých pracovali pred odchodom na dôchodok a tiež na základe „skúšok“ v ktorých museli okomentovať videozáznam reálnej vyučovacej hodiny, zanalyzovať výkon učiteľa a navrhnúť konkrétne rady a kroky na zlepšenie. Vybraní mentori sa zúčastnili na 4-dňovom workshope cez letné prázdniny a počas roka mali tri ďalšie semináre, kde mohli prebrať problémy, ktoré sa vyskytli počas ich práce. Každý mentor mal na starosti troch nových vyučujúcich a počas roka každému poskytol okolo 66 hodín konzultácií.

Výsledky: Program mal veľmi pozitívnu odozvu od všetkých zúčastnených – mentorov, učiteľov aj riaditeľov škôl. Autor poukazuje, že učitelia, ktorí mali prístup k mentorovi, zostali pracovať v školskom obvode vo väčšej miere ako učitelia, ktorí prístup nemali.

Zdroj: Gold, 1987

Kvalita štúdie: Nízka

4.2.5 Beginning Teacher and Mentor Program (North Carolina, USA)

Opis intervencie: Všetky začínajúce učiteľky a učiteľa vo vidieckych školách dostali mentora na obdobie 3 rokov. Úlohou mentorov bolo pravidelne sa stretávať so začínajúcimi učiteľmi, aby im pomáhali a viedli ich.

Výsledky: Program viedol k tomu, že sa zvýšila miera zotrvania začínajúcich učiteliek a učiteľov v učiteľskej profesii – podiel vyučujúcich, ktorí sa každý rok vrátili do vzdelávacieho systému stúpol z 84 % v školskom roku 2005/2006 /pred začatím programu) na 92 % v školskom roku 2007/2008.

Zdroj: Anthony, 2009

Kvalita štúdie: Nízka

Nižšie uvádzame príklady schém podpory všetkých učiteliek a učiteľov:

4.2.6 Chicago Teacher Advancement Programme – TAP (USA)

Opis intervencie: TAP je celoškolský program zameraný na profesijný rozvoj a finančné odmeňovanie učiteliek a učiteľov. V rámci TAP môžu učiteľky a učitelia získať extra finančnú odmenu a vyššiu zodpovednosť vďaka povýšeniu na mentora alebo majstrovského učiteľa. Zároveň majú nárok na výkonnostné odmeny na základe toho, ako prispeli k žiackym výsledkom a na základe pozorovania ich výkonu v triede. Program vyžaduje týždenné stretnutia učiteliek a učiteľov a mentorov a pravidelné pozorovania zo strany vedenia školy, ktoré majú učiteľkám a učiteľom pomôcť dosiahnuť ich výkonné ciele. Program je postavený na myšlienke, že poskytovanie výkonnostných stimulov pre učiteľky a učiteľov spolu s nástrojmi na sledovanie ich výkonu a zlepšovanie výučby pomôže školám prilákať a udržať talentovaných vyučujúcich a všetkým vyučujúcim pomôže zlepšiť žiacke výsledky.

Výsledky: Program viedol k tomu, že školy si vo vyššej miere udržali učiteľky a učiteľov, avšak to neplatilo pre všetky roky, kohorty a podskupiny učiteliek a učiteľov.

Zdroj: Glazerman, Seifullah, 2012

Kvalita štúdie: Vysoká

4.2.7 National STEM Learning Network (Anglicko)

Opis intervencie: NSLN je národný systém profesijného rozvoja v Anglicku zameraný na učiteľov STEM predmetov, ktorý poskytuje širokú škálu predmetovo špecifických školení pre učiteľky a učiteľov v rôznych formátoch, ako napríklad intenzívne rezidenčné školenia v špecializovanom zariadení, krátke prezenčné kurzy po celej krajine, konferencie a online školenia. Cieľom týchto programov je zlepšiť predmetové, pedagogické a kariérne vedomosti učiteliek a učiteľov, ich sebadôveru a motiváciu, kvalitu výučby a udržanie vyučujúcich v profesii.

Výsledky: Porovnanie učiteliek a učiteľov, ktorí absolvovali aspoň jeden kurz z ponuky NSLN s podobnými vyučujúcimi, ktorí takýto kurz neabsolvovali, naznačuje, že hoci NSLN nemá vplyv na udržanie učiteliek a učiteľov v konkrétnej škole, vplyv intervencie na udržanie vyučujúcich v profesii je výrazný.

Zdroj: Allen, Sims, 2017

Kvalita štúdie: Stredná

4.3 Podpora duševného zdravia učiteliek a učiteľov

Učiteľské povolanie sa všeobecne vníma ako jedno z najstresujúcejších povolání. Učiteľky a učitelia čelia vo svojej práci viacerým stresovým faktorom, ako sú napríklad rastúca byrokracia, očakávania, že dokážu manažovať rizikové správanie žiactva, rastúce nároky pri klesajúcich zdrojoch, nedostatok času na plánovanie, rastúci dôraz na rôzne hodnotenia a systémy zodpovednosti (Curry, O'Brien, 2012). Viaceré štúdie pritom ukázali súvislosť medzi stresom, resp. vyhorením a fluktuáciou učiteliek a učiteľov, resp. zámerom odísť z povolania (napr. Hakanen et al., 2006).

Existujú viaceré štúdie, ktoré skúmali účinok rôznych psychologických intervencií na znižovanie úrovne pociťovaného stresu medzi učiteľkami a učiteľmi (pozri von der Embse et al., 2019 pre zhrnutie literatúry). Hoci žiadne z nich neskúmali súvis s fluktuáciou, dá sa predpokladať, že takéto intervencie môžu byť dôležitou súčasťou stratégie na udržanie učiteliek a učiteľov v profesii.

Vo všeobecnosti sa dá povedať, že intervencie, ktoré obsahujú behaviorálny komponent, ako napríklad mindfulness a behaviorálne, či kognitívno-behaviorálne prístupy majú väčší efekt ako intervencie, ktoré učiteľkám a učiteľom ponúkajú iba informačný obsah. Intervencie taktiež musia byť dostatočne konzistentné, pravidelné a aplikované v rozsahu 8 až 10 týždňov a 60 až 90 minút týždenne, ak majú mať želaný efekt. Len málo štúdií meria stres s väčším časovým odstupom od intervencie. Dá sa predpokladať, že účinok intervencií časom slabne a je preto dôležité, aby bol učiteľkám a učiteľom poskytnutý pokračujúci koučing a podpora.

Dôkazy o účinnosti programov zameraných na mindfulness a emocionálnu reguláciu sú málo presvedčivé. Silnejšie štúdie naznačujú zmiešané výsledky. Pozitívne zmeny sa zaznamenali v niektorých meraniach stresu. Silnejšie štúdie nenaznačujú dlhodobý vplyv a vplyv na sebaúčinnosť. Ak sa použijú priamejšie merania (napríklad srdcová frekvencia, krvný tlak a fyzické symptómy), intervencie neukazujú žiadny vplyv (Roeser et al., 2013; Jennings et al., 2017).

Väčšina štúdií uvádzala pozitívne účinky pri meraniach, ktoré vychádzali zo sebahodnotenia zúčastnených a ktoré vyvinuli prístupy, ktoré sa na školeniach vyučovali.

Existujú dôkazy, že tréning mindfulness môže mať potenciálne nepriaznivé účinky na niektorých jednotlivcov. V porovnaní s inými aktivitami, ako napríklad relaxácia alebo psychoedukácia, intervencie založené na mindfulness nevedli k lepším výsledkom. Metaanalýza klinických štúdií ukázala zlepšenie v niektorých oblastiach, ako napríklad depresie, úzkosti a bolesti, ale žiadny vplyv na zníženie stresu (Kreplin et al., 2018).

Nižšie uvádzame príklady schém podpory duševného zdravia učiteliek a učiteľov:

4.3.1 Achiever Resilience Curriculum (USA)

Opis intervencie: ARC bolo vyvinuté ako intervencia zameraná na rozvoj a učenie konkrétnych zručností, návykov a rutín učiteliek a učiteľov s cieľom podporiť ich spokojnosť (wellbeing) a odolnosť. ARC je založené na princípoch pozitívnej psychológie, kognitívnej behaviorálnej terapie a terapie prijatia a záväzku. Intervencia sa realizovala počas 5 týždňov, pričom každý týždeň sa uskutočnilo jedno stretnutie, ktoré trvalo 2,5 hodiny. Zúčastnené učiteľky a učители sa venovali ôsmim praktickým oblastiam: 1. uvedenie a posilňovanie prostredníctvom mindfulness, 2. sústredenie sa na to pozitívne a cvičenie vďačnosti, 3. pomáhajúce druhým, 4. identifikácia neúčinných myšlienok a ich zmena tak, aby boli užitočnejšie, 5. dobrý spánok, pohyb a zdravá strava 6. objasnenie hodnôt a prijatie záväzku, 7. získanie kvalitnej sociálnej podpory, vzorov a mentorských vzťahov a 8. odmeňovanie samého seba oddychom a rekreáciou.

Výsledky: V porovnaní s kontrolnou skupinou učiteľky a učители, ktorí sa zúčastnili ARC programu, mali štatisticky významne lepšie výsledky v oblasti zníženia stresu spojeného s prácou, zvýšenia vnímanej sebaúčinnosti v práci a mali silnejší úmysel aplikovať do výučby postupy založené na dôkazoch.

Zdroj: Cook et al., 2016

Kvalita štúdie: Stredná

4.3.2 Relaxačná terapia (USA)

Opis intervencie: Relaxačná terapia je stratégia ovládania stresu, ktorá berie do úvahy vzťah medzi myšlienkami, pocitmi a fyziologickými reakciami. Intervencia spočívala v kombinácii meditácie, hlbokého dýchania a relaxačnej hudby pod profesionálnym vedením. Účastníci boli vedení k vizualizácii niektorých aspektov svojich žiakov a žiačok a priestorov školy v pozitívnom svetle. Účastníci sa stretávali raz do týždňa na 30 až 45 minút mimo vyučovacích hodín počas 4 týždňov.

Výsledky: Výsledky ukázali, že intervencia bola účinná v znižovaní celkového stresu a pracovného stresu a vo zvýšení spokojnosti so životom.

Zdroj: Kaspereen, 2012

Kvalita štúdie: Vysoká

4.3.3 Compassionate Mind Training program for Teachers (Portugalsko)

Opis intervencie: CMT terapia sa snaží kultivovať súcitnú myseľ a to schopnosť byť súcitný voči sebe, voči druhým a prijímať súcit druhých ľudí. Každý z týchto „tokov súcitu“ prispieva k pocitu spokojnosti a prosociálnemu správaniu. CMT používa širokú paletu postupov založených na dôkazoch, ako napríklad techniky dýchania, vizualizácie a behaviorálne cvičenia. Intervencia bola vyvinutá špecificky pre učiteľky a učiteľov a spočíva v ôsmich 2,5 hodinových skupinových stretnutiach s dvoma profesionálnymi facilitátormi počas ôsmich týždňov. Školenie je rozdelené do šiestich modulov a každý modul kombinuje prezentáciu relevantných teoretických konštruktov a praktické zážitkové cvičenia

Výsledky: Intervencia mala pozitívny vplyv na pocity súcitu účastníkov a ich motiváciu konať s cieľom znížiť utrpenie. Vďaka intervencii tiež účastníci častejšie pociťovali pozitívne pocity ako pokoj,

bezpečie a energiu a zvýšila sa aj ich spokojnosť s pracovným životom. Intervencia nemala štatisticky významný vplyv na pocity stresu, úzkosti, depresie či vyhorenia.

Zdroj: Matos et al., 2022

Kvalita štúdie: Stredná

4.3.4 Workplace Mindfulness Training (Kanada a USA)

Opis intervencie: Išlo o program, ktorý trval 8 týždňov a v rámci toho sa uskutočnilo 11 stretnutí. Učiteľky a učitelia absolvovali 36 kontaktných hodín. Program využíval rozličné pedagogické prístupy a aktivity na posilnenie mindfulness a súcitu so sebou samým.

Výsledky: Výsledky ukázali pozitívny vplyv na mindfulness a pracovný súcit so sebou samým. Učiteľky a učitelia pocítovali aj zlepšenie pozornosti a pracovnej pamäte a zníženie pracovného stresu, úzkosti, vyhorenia a depresie (Roeser et al. 2013). Objavil sa aj pozitívny účinok na kvalitu spánku, spokojnosť v práci a domácnosti a zlepšenie nálady (Crain et al. 2017).

Zdroj: Roeser et al., 2013, Crain et al., 2017

Kvalita štúdie: Stredná

4.3.5 Reconnected (Austrália)

Opis intervencie: Išlo o program postavený na mindfulness, ktorý trval 8 týždňov a zameriaval sa na mindfulness, súcit so sebou samým, vnímaný stres a emocionálnu reguláciu učiteľiek a učiteľov. Program obsahoval množstvo zážitkových, fyzických a každodenných cvičení, napr. joga, chôdza, jedenie, dýchanie a empatické počúvanie. Školenie prebiehalo mimo vyučovania, individuálne a v skupinách každý týždeň, pričom každé stretnutie trvalo 90 minút. Účastníci a účastníčky tiež dostávali e-maily s pripomienkami o tom, čo sa naučili, spolu s odkazmi na videoklipy a zvukové nahrávky.

Výsledok: Bezprostredne po intervencii program viedol k zníženiu vnímaného stresu a spánkových ťažkostí a k zvýšeniu mindfulness, súcitu so sebou samým a regulácie emócií. Tieto účinky pretrvali aj 6 týždňov po intervencii.

Zdroj: Hwang et al., 2019

Kvalita štúdie: Stredná

4.3.6 Cultivating Awareness and Resilience in Education – CARE (USA)

Opis intervencie: Program CARE je program profesijného rozvoja založený na mindfulness, ktorého cieľom je znížiť stres, podporiť sociálno-emocionálne kompetencie a zlepšiť učiteľský výkon a vzdelávacie prostredie v triede. Program kombinuje emocionálne zručnosti, mindfulness a aktivity na budovanie súcitu. Program sa realizoval 5 školiacich dní po 6 hodín (spolu 30 hodín). Účastníčky a účastníci dostali pracovný zošit a zvukové nahrávky o postupoch mindfulness na uľahčenie domácej praxe. Medzi jednotlivými stretnutiami mali učiteľky a učitelia k dispozícii sériu troch individuálnych koučovacích telefonátov. Účastníčky a účastníci mali aj tri podporné hovory v priebehu poskytovania programu, každý v priemere 26 minút.

Výsledky: Ukázalo sa, že vďaka programu učiteľky a učítelia pociťovali zlepšenie v oblasti wellbeingu, účinnosti, vyhorenia a mindfulness (Jennings et al. 2013). Ďalšia štúdia zistila zlepšenie v oblasti wellbeingu, ale nie vo vnímanom strese a sebaúčinnosti (Jennings et al., 2014). Iná štúdia zistila pozitívny účinok na reguláciu emócií, mindfulness, psychické utrpenie (distres) a časový tlak (Jennings et al. 2017).

Zdroj: Jennings et al., 2013, Jennings et al., 2014, Jennings et al., 2017

Kvalita štúdie: Stredná

4.3.7 Program založený na modeli schopností emocionálnej inteligencie (Valencia, Španielsko)

Opis intervencie: Intervenčný program bol založený na modeli schopností emocionálnej inteligencie a jeho cieľom bolo znížiť pracovný stres a zlepšiť psychickú pohodu rozvíjaním emocionálnych zručností. Učiteľky a učítelia boli v skupinách po 15 – 20 a počas troch mesiacov absolvovali sedem dvojhodinových stretnutí. Prvých päť stretnutí sa venovalo skupinovej súdržnosti a práci na štyroch schopnostiach modelu emočnej inteligencie. Posledné dve stretnutia sa zameriavali na uplatnenie emocionálnych zručností v reálnom svete.

Výsledky: Podľa výsledkov sa u zúčastnených učiteliek a učiteľov znížil syndróm vyhorenia a emocionálne symptómy a zvýšila sa ich sebaúcta a životná spokojnosť.

Zdroj: Schoeps et al., 2019

Kvalita štúdie: Stredná

154

4.3.8 Joga (Taliansko)

Opis intervencie: Išlo o program fyzických cvičení založených na joge, ktorý trval 8 týždňov. Program sa realizoval dva razy týždenne po 60 minút. Cieľom bolo zlepšiť duševnú a emocionálnu pohodu a znížiť vyhorenie u učiteliek a učiteľov.

Výsledky: Výsledky ukázali, že došlo k zníženiu emocionálneho vyčerpania a depersonalizácie a k zlepšeniu mindfulness a pocitu osobného úspechu a spokojnosti s kariérou.

Zdroj: Latino et al., 2021

Kvalita štúdie: Stredná

4.3.9 Pozitívna psychológia (Nemecko)

Opis intervencie: Cieľom školenia bolo ovplyvniť individuálne správanie a prežívanie zúčastnených učiteliek a učiteľov takým spôsobom, aby častejšie prežívali pozitívne emócie, menej prežívali negatívne emócie a mali vyššiu spokojnosť s vlastným životom. Metódami na dosiahnutie týchto cieľov boli pozitívna psychoedukácia, cvičenia a domáce úlohy v súlade s kognitívno-behaviorálnou terapiou, ako aj reflexia prežívania a správania v bežnom živote. Školenie trvalo 5 týždňov a zahŕňalo 1 výcvikový deň (6 hodín), 2 posilňujúce stretnutia (každé 2 hodiny) a malé domáce úlohy a cvičenia pred, počas a po stretnutiach.

Výsledky: Ukázalo sa, že zúčastnené učiteľky a učitelia pociťovali zlepšenie v pozitívnom wellbeingu (pozitívne emócie a životná spokojnosť) a zároveň sa znížil ich negatívny wellbeing (negatívne emócie, vnímaný stres a prežívanie emocionálneho vyčerpania).

Zdroj: Rahm, Heise, 2019

Kvalita štúdie: Stredná

4.4 Vedenie škôl a organizačná klíma

Postupy vedenia školy a organizačná klíma sa často objavujú ako faktory, ktoré môžu mať vplyv na duševnú pohodu a pracovnú spokojnosť učiteliek a učiteľov a ich zotrvanie v profesii. Účinné vedenie škôl, ktoré podporuje pohodu učiteliek a učiteľov, ich pracovnú spokojnosť a udržanie, zvyčajne vykazuje kombináciu rozličných charakteristík.

Korelačné analýzy naznačujú, že podporné vedenie môže mať pozitívny vplyv na pracovnú spokojnosť učiteliek a učiteľov, ich pohodu a zámer zostať v škole. Takíto vedúci poskytujú zdroje, udržiavajú disciplínu a chránia učiteľky a učiteľov pred vonkajšími tlakmi. Ďalšie vodcovské postupy, ako podpora spolupráce medzi kolegami, ponuka príležitostí na profesionálny rozvoj a zapojenie učiteliek a učiteľov do rozhodovania, prispievajú k nižšej fluktuácii. Účinní vedúci sú vnímaní ako spravodliví, podporní a inkluzívni.

Nenašli sa žiadne jasné dôkazy, že samotné posilňovanie je účinné pri posilňovaní duševnej pohody učiteliek a učiteľov a ich udržania. Silnejšia štúdia naznačuje, že posilňovanie funguje len vtedy, keď je pod vedením účinného vedúceho, ktorý zabezpečuje zavádzanie opatrení na lepšie organizovanie.

Nižšie uvádzame príklad schémy podpory vedenia škôl:

155

4.4.1 Balanced Leadership Professional Development (USA)

Opis intervencie: BLPD je dvojročný program profesijného rozvoja pre riaditeľky a riaditeľov škôl. Účelom BLPD programu je poskytnúť riaditeľkám a riaditeľom škôl na dôkazoch založené školenia zamerané na zvýšenie efektívnosti riadenia škôl a zlepšenie vzdelávacích výsledkov žiakov. Program prebieha prostredníctvom 10 dvojdňových školení. Program kladie dôraz na päť kľúčových postupov pre účinných riaditeľov a riaditeľky: 1. formovanie vízie o akademickom úspechu pre všetkých žiakov a žiačky; 2. vytváranie priaznivého prostredia pre vzdelávanie; 3. pestovanie vedenia iných; 4. zlepšenie výučby a 5. riadenie ľudí, údajov a procesov na podporu zlepšovania školy. V celom procese sa používali konkrétne prípady a riaditelia a riaditeľky uvažovali a diskutovali o skutočných problémoch zo života.

Výsledky: Ukázalo sa, že samotní riaditelia a riaditeľky sa vďaka programu cítili účinnejší vo svojej práci. Z pohľadu učiteliek a učiteľov sa však neukázal vplyv na účinnosť riaditeľa, spoluprácu medzi zamestnancami či školskú klímu. Intervencia mala významný vplyv na zníženie fluktuácie riaditeľov a učiteľov, čo však mohlo byť spôsobené aj tým, že zriaďovatelia sa zdráhali vymeniť riaditeľky a riaditeľov počas obdobia, kedy mali prístup k bezplatnému programu profesijného rozvoja. Nižšia fluktuácia riaditeliek a riaditeľov zároveň mohla sprostredkovať spôsobit nižšiu fluktuáciu učiteľov.

Zdroj: Jacob et al., 2014

Kvalita štúdie: Vysoká

4.5 Alternatívne cesty k učiteľskej profesii

K dispozícii sú aj výskumy, ktoré ukázali, že prilákať učiteľky a učiteľov do náročných škôl alebo oblastí môže aj to, ak sa vytvorí systém alternatívnych ciest k učiteľskej profesii. Teda ak sa vytvorí programy, prostredníctvom ktorých budú môcť do učiteľskej profesie vstúpiť ľudia, ktorí pôvodne pôsobili v iných oblastiach. Prehľadová štúdia identifikovala jeden program s preukázateľnými výsledkami:

4.5.1 Pathways to Teaching Careers Program (USA)

Opis intervencie: Program sa skladal zo štyroch prúdov, pričom sa vyhodnocovali dva z nich.

Prvý prúd programu sa zameriaval na identifikáciu a nábor paraprofesionálov a nekvalifikovaných učiteliek a učiteľov, ktorí pracovali vo verejných školách. Program im ponúkal štipendium a ďalšie podporné služby, aby získali bakalárske alebo magisterské vzdelanie, alebo aby splnili ďalšie podmienky na získanie kvalifikácie. Účastníčky a účastníci museli súhlasiť, že istý čas po absolvovaní programu budú pracovať vo verejných školách.

Druhý prúd identifikoval a podporoval potenciálne učiteľky a učiteľov spomedzi dobrovoľníkov Mierových zborov (Peace Corps). Vybrané štipendistky a štipendisti pracovali v školách a dostávali plat. Zároveň absolvovali dvojročný program, vďaka ktorému získali učiteľskú kvalifikáciu a magisterské vzdelanie.

Výsledky: Veľká časť účastníčok a účastníkov programu skutočne nastúpila na miesta v školách s nedostatkom personálu. Taktiež sa ukázalo, že ľudia, ktorí sa zúčastnili v programe, zostávali v týchto školách pôsobiť dlhšie než bola priemerná dĺžka zotrvania v tomto type škôl. Dôvodom však mohlo byť aj to, že tieto učiteľky a učители museli súhlasiť, že počas istého obdobia zostanú pracovať v danej škole. Navyše, niektorí vyučujúci už v danej škole pôsobili predtým.

Zdroj: Clewell, Villegas, 2001

Kvalita štúdie: Nízka

5 Odporúčania

5.1 Odporúčania pre zlepšenie situácie učiteliek a učiteľov v základných školách v Bratislave

1. **Zlepšiť finančné ohodnotenie a poskytnúť benefity**
 - a. **Zaviesť finančnú schému na prilákanie a udržanie učiteliek a učiteľov v školách.** V spolupráci so zriaďovateľmi škôl, súkromnými donormi a prípadne aj s ministerstvom školstva zaviesť celomestskú finančnú schému na prilákanie a udržanie učiteliek a učiteľov v školách.
 - b. **Preskúmať možnosti poskytovania bývania pre učiteľky a učiteľov.** Môže ísť o rozličné formy podpory, ako napríklad štartovacie byty, zvýhodnené alebo dotované nájomné a podobne.
 - c. **Poskytnúť učiteľkám a učiteľom benefity, ktoré sú v možnostiach Hlavného mesta Bratislava.** Môže ísť napríklad o odpustenie poplatkov alebo zľavy v oblasti dopravy, rekreácie a podobne.
2. **Podporiť duševné zdravie**
 - a. **Zaviesť programy na podporu duševného zdravia učiteliek a učiteľov.** V spolupráci s poradenskými zariadeniami a relevantnými organizáciami pôsobiacimi v oblasti duševného zdravia zaviesť programy na podporu duševného zdravia vyučujúcich.
 - b. **Podporiť zriadenie tichých alebo relaxačných miest v školách pre učiteľky a učiteľov.**
3. **Znížiť pracovnú záťaž**
 - a. **Identifikovať a zaviesť modely zabezpečovania suplovania a dozorov, ktoré odbremení učiteľky a učiteľov.**
4. **Zvýšiť odbornú podporu**
 - a. **Preskúmať možnosti na finančnú podporu posilnenia školských podporných tímov alebo preskúmať možnosti na zdieľanie podporného personálu viacerými školami.**
5. **Podporiť profesijný rozvoj**
 - a. **Finančne podporiť profesijný rozvoj (vrátane mentoringu) učiteliek a učiteľov a/alebo organizovať profesijný rozvoj v súlade s potrebami učiteliek a učiteľov.** Učiteľky a učitelia potrebujú profesijný rozvoj v oblastiach ako zručnosti triedneho učiteľa či práca so žiactvom s rozmanitými potrebami.
 - b. **Preskúmať kvalitu mentoringu a uvádzania začínajúcich učiteliek a učiteľov a v prípade potreby upraviť a posilniť uvádzanie začínajúcich učiteliek a učiteľov.**
6. **Podporiť vedenie škôl**
 - a. **Zaviesť programy na rozvíjanie a posilňovanie zručností vedenia škôl.** V spolupráci s relevantnými organizáciami vytvoriť program profesijného rozvoja a podpory vedenia škôl.
7. **Zlepšiť vzťahy s kolegyňami a kolegami**
 - a. **Podporiť organizáciu teambuildingových aktivít pre zamestnankyne a zamestnancov škôl.** Môže ísť o poskytnutie financií alebo priestorov a zariadení vo vlastníctve Hlavného mesta Bratislava.

5.2 Odporúčania pre zlepšenie situácie učiteliek a učiteľov v základných umeleckých školách v Bratislave

1. **Zlepšiť finančné ohodnotenie a poskytnúť benefity**
 - a. **Zaviest systém finančného odmeňovania učiteliek a učiteľov, ktorý bude zohľadňovať všetky vykonávané činnosti.**
 - b. **Poskytnúť učiteľkám a učiteľom benefity, ktoré sú v možnostiach Hlavného mesta Bratislava.** Môže ísť napríklad o odpustenie poplatkov alebo zľavy v oblasti dopravy, rekreácie a podobne.
2. **Zlepšiť priestory a materiálne vybavenie škôl**
 - a. **Vyhodnotiť stav budov škôl (vrátane elokovaných pracovísk) a zabezpečiť vhodné priestory na vzdelávanie.**
 - b. **Zvýšiť finančnú podporu a zaviesť transparentný systém zabezpečenia materiálneho vybavenia škôl.**
3. **Podporiť duševné zdravie**
 - a. **Zaviest programy na podporu duševného zdravia učiteliek a učiteľov.** V spolupráci s poradenskými zariadeniami a relevantnými organizáciami pôsobiacimi v oblasti duševného zdravia zaviesť programy na podporu duševného zdravia vyučujúcich.
4. **Znížiť pracovnú záťaž**
 - a. **Optimalizovať počet školských aktivít nad rámec výučby.** Napríklad stanoviť limit na počet vystúpení, výstav a podobne.
 - b. **Zabezpečiť primeranú veľkosť skupín žiakov a primeraný počet vyučovacích hodín.** Predovšetkým ide o to, aby sa nezvyšoval počet žiakov v skupinách na úkor počtu vyučovacích hodín.
5. **Zabezpečiť odbornú podporu**
 - a. **Zabezpečiť podporu učiteliek a učiteľov zo strany podporného personálu.** Napríklad sa môžu vytvoriť školské podporné tímy v jednotlivých školách alebo pre viac škôl.
6. **Podporiť profesijný rozvoj**
 - a. **Finančne podporiť profesijný rozvoj učiteliek a učiteľov a/alebo organizovať profesijný rozvoj v súlade s potrebami učiteliek a učiteľov.** Učiteľky a učitelia potrebujú profesijný rozvoj v oblastiach ako práca so žiactvom s rozmanitými potrebami.
7. **Podporiť vedenie škôl**
 - a. **Zaviest programy na rozvíjanie a posilňovanie zručností vedenia škôl.** V spolupráci s relevantnými organizáciami vytvoriť program profesijného rozvoja a podpory vedenia škôl.
8. **Zlepšiť vzťahy s kolegyňami a kolegami**
 - a. **Podporiť organizáciu teambuildingových aktivít pre zamestnankyne a zamestnancov škôl.** Môže ísť o poskytnutie financií alebo priestorov a zariadení vo vlastníctve Hlavného mesta Bratislava.

6 Literatúra

Allen, R., Sims, S. 2017. Improving Science Teacher Retention: do National STEM Learning Network professional development courses keep science teachers in the classroom? London: Wellcome Trust. Dostupné na: <https://wellcome.org/sites/default/files/science-teacher-retention.pdf>

Anthony, J. B. 2009. Teacher Retention: Program Evaluation of a Beginning Teacher and Mentor Program. Education Dissertations and Projects. Dostupné na: https://digitalcommons.gardner-webb.edu/education_etd/100

Bakker, A.B., Demerouti, E. 2007. The Job Demands-Resources model: state of the art. Journal of Managerial Psychology, Vol. 22 No. 3, pp. 309-328. Dostupné na: <https://doi.org/10.1108/02683940710733115>

Balberčáková, M., Erdélyiová Gancárová, M. 2022. Možnosti regionálneho odmeňovania pedagogických a odborných zamestnancov v školstve. Bratislava: Inštitút vzdelávacej politiky a Útvár hodnoty za peniaze. Dostupné na: <https://www.minedu.sk/komentar-022022-moznosti-regionalneho-odmenovania-pedagogickych-a-odbornych-zamestnancov-v-skolstve/>

Balberčáková, M., Janotíková, I. 2023. Už mi, láske, není dvacet let: Starnutie učiteľskej populácie. Bratislava: Inštitút vzdelávacej politiky. Dostupné na: <https://www.minedu.sk/komentar-042023-uz-mi-lasko-neni-dvacet-let-starnutie-ucitelskej-populacie/>

Balberčáková, M., Miklošovič, T. 2023. Prognóza počtu žiakov a učiteľov podľa okresov do roku 2030. Bratislava: Inštitút vzdelávacej politiky a Slovenská akadémia vied. Dostupné na: <https://www.minedu.sk/komentar-012023-prognóza-poctu-ziakov-a-ucitelov-podla-okresov-do-roku-2030/>

Castro, J. F., Esposito, B. 2022. The Effect of Bonuses on Teacher Retention and Student Learning in Rural Schools: A Story of Spillovers. Education Finance and Policy 2022; 17 (4): 693–718. Dostupné na: https://doi.org/10.1162/edfp_a_00348

Clewell, B. C., Villegas, A. M. 2001. Absence Unexcused: Ending Teacher Shortages in High-Need Areas. Washington: The Urban Institute. Dostupné na: <https://www.urban.org/sites/default/files/publication/61426/310379-Absence-Unexcused.PDF>

Clotfelter, C. T. et al. 2008. Teacher Bonuses and Teacher Retention in Low-Performing Schools: Evidence from the North Carolina \$1,800 Teacher Bonus Program. Public Finance Review, 36(1), 63-87. Dostupné na: <https://doi.org/10.1177/1091142106291662>

Cook, R. C. et al. 2016. Promoting secondary teachers' well-being and intentions to implement evidence-based practices: randomized evaluation of the achiever resilience curriculum. Psychology in the Schools, 54(1), 13-28. Dostupné na: <https://doi.org/10.1002/pits.21980>

Crain, Z. L. et al. 2017. Cultivating teacher mindfulness: Effects of a randomized controlled trial on work, home, and sleep outcomes. Journal of Occupational Health Psychology, 22(2), 138–152. Dostupné na: <https://doi.org/10.1037/ocp0000043>

Curry, J. R., O'Brien, E. R. 2012. Shifting to a Wellness Paradigm in Teacher Education: A Promising Practice for Fostering Teacher Stress Reduction, Burnout Resilience, and Promoting

Retention. Ethical Human Psychology and Psychiatry Vol 14 Issue 3. Dostupné na:
<http://dx.doi.org/10.1891/1559-4343.14.3.178>

Cviková, J., Filadelfiová, J. 2006. Rodový pohľad na školstvo. Bratislava: ASPEKT. Dostupné na:
https://www.aspekt.sk/storage/sites/default/files/Rodovy_pohlad_na_skolstvo.pdf

Evans, D. K., Mendez Acosta, A. 2023. How to recruit teachers for hard-to-staff schools: A systematic review of evidence from low- and middle-income countries, Economics of Education Review, Volume 95. Dostupné na:
<https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2023.102430>

Falch, T. 2011. Teacher Mobility Responses to Wage Changes: Evidence from a Quasi-natural Experiment. American Economic Review, 101 (3): 460–65. Dostupné na:
<http://dx.doi.org/10.1257/aer.101.3.460>

Feng, L., Sass, T. R. 2018. The impact of incentives to recruit and retain teachers in “hard-to-staff” subjects. Journal of Policy Analysis and Management, 37(1), 112–135. Dostupné na:
<https://doi.org/10.1002/pam.22037>

Gaikhorst, L. et al. 2016. The sustainability of a teacher professional development programme for beginning urban teachers. Cambridge Journal of Education, 47(1), 135–154. Dostupné na:
<https://doi.org/10.1080/0305764X.2015.1125449>

Glazerman, S. et al. 2013. Transfer incentives for high-performing teachers: Final results from a multisite randomized experiment. Executive summary (NCEE 2014-4004). National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, US Department of Education. Dostupné na: <https://ies.ed.gov/ncee/pubs/20144003/pdf/20144003.pdf>

Glazerman, S., Seifullah, A. 2012. An Evaluation of the Chicago Teacher Advancement Program (Chicago TAP) after Four Years. Final Report. Mathematica Policy Research, Inc. Dostupné na:
<https://www.mathematica.org/publications/an-evaluation-of-the-chicago-teacher-advancement-program-chicago-tap-after-four-years>

Gold, M. 1987. Retired teachers as consultants to new teachers: A new inservice teacher training model (Final report, American Association of State Colleges and Universities). Institute for Research and Development in Occupation Education. Dostupné na:
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED306928.pdf>

Hakanen, J. J. et al. 2006. Burnout and work engagement among teachers, Journal of School Psychology, Volume 43, Issue 6, 2006, 495-513. Dostupné na:
<https://doi.org/10.1016/j.jsp.2005.11.001>

Helms-Lorenz, M. et al. 2015. Longitudinal effects of induction on teaching skills and attrition rates of beginning teachers. School Effectiveness and School Improvement, 27(2), 178–204. Dostupné na: <https://doi.org/10.1080/09243453.2015.1035731>

Hendricks, M. D. 2014. Does it pay to pay teachers more? Evidence from Texas, Journal of Public Economics, Volume 109, 2014, 50-63. Dostupné na:
<https://doi.org/10.1016/j.jpubeco.2013.11.001>

Hough, H., Loeb, S. 2013. Can a district-level teacher salary incentive policy improve teacher recruitment and retention? Policy Brief 13-4, Policy Analysis for California Education, PACE.

Dostupné na: https://cepa.stanford.edu/sites/default/files/PACE%20Policy%20Brief%2013-4_LowRes.pdf

Hwang, YS et al. 2019. Mindfulness-Based Intervention for Educators: Effects of a School-Based Cluster Randomized Controlled Study. *Mindfulness* 10, 1417–1436. Dostupné na: <https://doi.org/10.1007/s12671-019-01147-1>

Jacob, R. et al. 2014. Exploring the Causal Impact of the McREL Balanced Leadership Program on Leadership, Principal Efficacy, Instructional Climate, Educator Turnover, and Student Achievement. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 37(3), 314-332. Dostupné na: <https://doi.org/10.3102/0162373714549620>

Janotíková, I., Balberčáková, M. 2024. Učeny nikto z neba nespadol: Nedostatok učiteľov z pohľadu odbornosti vyučovania. Bratislava: Inštitút vzdelávacej politiky. Dostupné na: <https://www.minedu.sk/komentar-012024-uceny-nikto-z-neba-nespadol-nedostatok-ucitelov-z-pohlada-odbornosti-vyucovania/>

Jennings, P. A. et al. 2013. Improving classroom learning environments by Cultivating Awareness and Resilience in Education (CARE): Results of a randomized controlled trial. *School Psychology Quarterly*, 28(4), 374–390. Dostupné na: <https://doi.org/10.1037/spq0000035>

Jennings, P. A. et al. 2014. Promoting Teachers' Social and Emotional Competence: A Replication Study of the Cultivating Awareness and Resilience in Education (CARE) Program. *Society for Research on Educational Effectiveness*. Dostupné na: <https://eric.ed.gov/?id=ED562749>

Jennings, P. A. et al. 2017. Impacts of the CARE for Teachers program on teachers' social and emotional competence and classroom interactions. *Journal of Educational Psychology*, 109(7), 1010–1028. Dostupné na: <https://doi.org/10.1037/edu0000187>

Johnson, S. M., Kraft, M. A., a Papay, J. P. 2012. How Context Matters in High-Need Schools: The Effects of Teachers' Working Conditions on Their Professional Satisfaction and Their Students' Achievement. In *Teachers College Record*, 114(10), 1-39. Dostupné na: <https://doi.org/10.1177/016146811211401004>

Kapadia, K. et al. 2007. Keeping New Teachers: A First Look at the Influences of Induction in the Chicago Public Schools. Consortium on Chicago School Research at the University of Chicago. Dostupné na: https://consortium.uchicago.edu/sites/default/files/2018-10/keeping_new_teachers012407.pdf

Kaspereen, D. 2012. Relaxation intervention for stress reduction among teachers and staff. *International Journal of Stress Management*, 19(3), 238–250. Dostupné na: <https://doi.org/10.1037/a0029195>

Kreplin, U. et al. 2018. The limited prosocial effects of meditation: A systematic review and meta-analysis. *Sci Rep* 8, 2403. Dostupné na: <https://doi.org/10.1038/s41598-018-20299-z>

Latino, F. et al. 2021. Effects of an 8-Week Yoga-Based Physical Exercise Intervention on Teachers' Burnout. *Sustainability*, 13(4), 2104. Dostupné na: <https://doi.org/10.3390/su13042104>

Maready, M. et al. 2021. Exploring Mentoring Practices Contributing to New Teacher Retention: An Analysis of the Beginning Teacher Longitudinal Study. *International Journal of Evidence*

Based Coaching and Mentoring, Vol. 19(2), pp.88-99. Dostupné na:

<https://doi.org/10.24384/rgm9-sa56>

Matos, M. et al. 2022. Nurturing compassion in schools: A randomized controlled trial of the effectiveness of a Compassionate Mind Training program for teachers. PLoS ONE 17(3).

Dostupné na: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0263480>

Mazúr et al. 2022. Bratislava 2030: Program rozvoja mesta 2022 – 2030. Analytická časť. Bratislava:

Metropolitný inštitút Bratislavy. Dostupné na: https://bratislava2030.sk/wp-content/uploads/2023/03/B-Analyticka-cast-Bratislava-2030_032023.pdf

Mosley, K. C., McCarthy, C. J. 2023. Beginning Teacher Mentoring: Associations between Mentoring Experiences and Stress Among First Year Teachers. The Teacher Educator, 58(4), 440–458.

Dostupné na: <https://doi.org/10.1080/08878730.2023.2175402>

Perignéthová, M. 2019. Atraktivita učiteľského povolania. Bratislava: Inštitút vzdelávacej politiky.

Dostupné na: <https://www.minedu.sk/komentar-032019-atraktivita-ucitelskeho-povolania/>

Rahm, T., Heise, E. 2019. Teaching happiness to teachers-development and evaluation of a training in subjective well-being. Frontiers in Psychology, 10, 2703. Dostupné na:

<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02703>

Rehúš, M., Ostertágová, A. 2022. V roku 2021 sa reálne platy učiteliek a učiteľov nezmenili, v tomto roku hrozí ich pokles. Bratislava: Centrum vzdelávacích analýz. Dostupné na:

<https://www.vzdelavacieanalyzy.sk/v-roku-2021-sa-realne-platy-uciteliek-a-ucitelov-nezmenili-v-tomto-roku-hrozi-ich-pokles/>

Roeser, R W. et al. 2013. Mindfulness training and reductions in teacher stress and burnout: Results from two randomized, waitlist-control field trials. Journal of Educational Psychology, 105(3), 787–804. Dostupné na: <https://doi.org/10.1037/a0032093>

Ronfeldt, M., McQueen, K. 2017. Does New Teacher Induction Really Improve Retention?

Journal of Teacher Education, 68(4), 394-410. Dostupné na:

<https://doi.org/10.1177/0022487117702583>

See, B. H. et al. 2020. What works in attracting and retaining teachers in challenging schools and areas? Oxford Review of Education, 46(6), 678–697. Dostupné na:

<https://doi.org/10.1080/03054985.2020.1775566>

See, B. H. et al. 2024. How can we make teaching attractive and raise the status of teachers?: A review of international evidence. Durham University. Dostupné na:

<https://www.durham.ac.uk/media/durham-university/research-/research-centres/durham-university-evidence-centre-for-education/Review-Report-15-November.pdf>

Schoeps, K. et al. 2019. Effects of emotional skills training to prevent burnout syndrome in schoolteachers. Ansiedad y Estrés, 25(1), 7-13. Dostupné na:

<https://doi.org/10.1016/j.anyes.2019.01.002>

Sims, S., Benhenda, A. 2022. The effect of financial incentives on the retention of shortage-subject teachers: evidence from England. Centre for Education Policy and Equalising Opportunities, UCL. Dostupné na:

<https://www.gatsby.org.uk/uploads/education/reports/pdf/the-effect-of-financial-incentives-on-the-retention-of-shortage-subject-teachers-evidence-from-england.pdf>

Smith, T. M., Ingersoll, R. M. 2004. What Are the Effects of Induction and Mentoring on Beginning Teacher Turnover? *American Educational Research Journal*, 41(3), 681-714. Dostupné na: <https://doi.org/10.3102/00028312041003681>

Steele, J. L. et al. 2010. Do financial incentives help low-performing schools attract and keep academically talented teachers? Evidence from California. *Journal of Policy Analysis and Management*, 29(3), 451–478. Dostupné na: <https://doi.org/10.1002/pam.20505>

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

von der Embse, N. et al. 2019. Teacher stress interventions: A systematic review. *Psychology in the Schools*, 56(8), 1328–1343. Dostupné na: <https://doi.org/10.1002/pits.22279>

Walker, M. et al. 2024. Evaluation of the early roll-out of the Early Career Framework. Education Endowment Foundation. Dostupné na: https://d2tic4wvo1iusb.cloudfront.net/production/documents/projects/ECF_early_year_rollout_evaluation_report.pdf?v=1738214231