



PEDAGOGICKÁ
FAKULTA
Univerzita Karlova

Duben 2020

Důvody nedostatku učitelů

Úvodní studie projektu

Jan Koucký



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

**MS
MT**
MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY



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



PEDAGOGICKÁ
FAKULTA
Univerzita Karlova

Důvody nedostatku učitelů

Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy řeší v období od dubna 2020 do prosince 2022 projekt *Důvody nenastoupení absolventů pedagogických fakult do profese učitele / pedagogického pracovníka*, který je reakcí na nedostatek učitelů v českém školství. Proto ho zkráceně nazýváme **Důvody nedostatku učitelů**.

Cílem projektu je analyzovat vývoj, současnou situaci, rozsah a dynamiku, i mezinárodní komparaci nedostatku učitelů v českém školství a jeho důvody. Například tedy zda, do jaké míry a proč absolventi pedagogických fakult a učitelských studijních programů na ostatních fakultách nenastupují k výkonu povolání, na které byli v průběhu svého vzdělávání připravováni. Nebo zda, do jaké míry a proč z profese učitele brzy odcházejí. Zároveň je ovšem cílem projektu identifikovat významné bariéry a faktory, které k nedostatku učitelů vedou, a to na různých úrovních:

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

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

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

Důvody nedostatku učitelů

Úvodní studie projektu

Jan Koucký

Duben 2020

Obsah

Úvodem	5
Souvislosti vývoje českého školství a nabídky a poptávky po učitelích	8
Vývoj výkonů českého školství a poptávka po učitelích	8
Proměny studia pedagogiky a učitelství	11
Absolventi pedagogických a učitelských oborů na pracovním trhu	15
Vybrané výzkumy zaměřené na učitele	19
Předpoklady a vzdělávací potřeby učitelů	19
Absolventi vysokých škol na pracovním trhu (draft Martin Zelenka)	21
SCIO: Obecné studijní předpoklady a zájem o práci učitele	25
OECD: TALIS a další projekty o učitelích	30
Talis 2013 a 2018	30
Další projekty OECD o učitelích	38
Evropská komise a Eurydice	47
Vývoj zájmu Evropské komise a Eurydice o učitele	47
Dlouhodobý program studia profese učitele v Evropě	53
Příloha: Znění vyhlášené výzvy OP VVV	60

Úvodem

Předkládaný text je I. pracovní verzí úvodní studie projektu, který pod názvem Důvody nenastoupení absolventů pedagogických fakult do profese učitele/ pedagogického pracovníka vyhlásil Řídící orgán OP VVV 27. 3. 2019 v rámci výzvy Inovace v pedagogice jako její podaktivitu B5 (text věcného zadání podaktivity B5 je uveden v příloze této studie). Na výzvu reagovala Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy (dále PedF UK), která v srpnu do výběrového řízení podala projektovou žádost na řešení tohoto projektu v období od 1. 4. 2020 do 31. 12. 2022. Na začátku prosince 2019 pak na fakultu dorazilo z MŠMT vyrozumění, že tento projekt získala.

Již v projektové žádosti jsme ovšem upozornili, že „důvodů kritického nedostatku učitelů je celá řada. Jedním z nich je nepochybně i vysoký podíl absolventů pedagogických programů, kteří nenastupují do povolání učitele nebo pedagogického pracovníka. ... Za nedostatkem učitelů na českých školách jsou však i mnohé další důvody, jimž je nutné věnovat pozornost. Jsou to například strukturální i programové změny v přípravě učitelů (nejen mateřských škol) a dalších pedagogických pracovníků nebo demografické příčiny, kdy silnou generaci učitelů, která v současné době odchází do důchodu, nestačí nahrazovat mladí absolventi z demograficky slabých ročníků apod. Také těmito dalšími důvody se v projektu budeme zabývat.“ Proto jsme pojetí projektové žádosti vlastně rozšířili na téma důvody nedostatku učitelů v českém školství, samozřejmě včetně důvodů nenastoupení absolventů. S tímto pojetím jsme také projekt získali. Proto dlouhý název projektu věcně rozšiřujeme a současně zkracujeme do pracovní verze: Důvody nedostatku učitelů.

Vedle tohoto věcného rozšíření zadání ovšem považujeme za významné pro co nejkvalitnější řešení

projektu ještě dvě jeho charakteristiky. Zaprvé řešení bude respektovat vývojové změny v čase, závěry tedy nebudeme vyvozovat pouze z výsledků jednorázových šetření, ale ve srovnání s jinými výsledky obdobných dřívějších výzkumů a šetření. Proto se snažíme o navázání našeho řešení na významné úspěšné projekty řešené již dříve. Zadruhé je pro adekvátní hodnocení výsledků výzkumů a pro jejich zasazení do odpovídajícího společenského kontextu důležité mezinárodní srovnání těchto výsledků. Poučení z jiných zemí je ovšem významné i pro inspiraci při hledání účinných a efektivních odpovědí na zjištěné problémy. Proto usilujeme o využití relevantních mezinárodních výzkumů, šetření a dat.

V předkládané úvodní studii projektu formulujeme takto rozšířený návrh věcného postupu jeho řešení, obohacený o vývojovou a srovnávací perspektivu, který obsahuje několik základních linií, jež se promítají do jednotlivých kapitol studie.

V první kapitole – Souvislosti vývoje českého školství a nabídky a poptávky po učitelích – předkládáme tři základní linie vývojových analýz, které je třeba realizovat v průběhu řešení projektu. Zaprvé jde o rozbor vývoje strany poptávky po učitelích v návaznosti na vývoj českého školství včetně draftu projekce této poptávky na příštích deset let. Zadruhé se jedná o analýzu vývoje strany nabídky učitelů, nejen z demografického hlediska, ale i s drobnohledem zaměřeným na absolventy pedagogického a učitelského studia; opět s draftem desetileté projekce této nabídky. A konečně zatřetí se jedná o analýzu přechodu absolventů těchto (ale i dalších) oborů studia do odvětví školství a povolání učitele a jejich setrvání v něm (rozbor tzv. *incomers, stayers, movers a leavers*).

Ve druhé kapitole – Vybrané výzkumy zaměřené na učitele – představujeme několik nových empirických šetření, která v rámci projektu provedeme. Zaprvé jde o nová šetření mezi učiteli a mezi studenty učitelství a kontrolním vzorkem studentů ostatních oborů, která budou v řadě směrů navazovat na obdobné české šetření z roku 2009 a na šetření TALIS 2018. Současně proběhnou i některé kvalitativní průzkumy (*Focus groups*). Zadruhé jde o robustní šetření mezi absolventy vysokých škol do pěti let po ukončení studia, které naváže na obdobná šetření Absolvent 2018 a Reflex 2013. V obou případech považujeme za důležitou možnost srovnání s výsledky předchozích výzkumů a tedy i analýzy změn klíčových ukazatelů a jejich citlivosti na vnější okolnosti. Za třetí půjde o důkladné sekundární využití výsledků (a případnou replikaci) šetření uchazečů o studium na pedagogických fakultách, která opakovaně realizovala agentura SCIO.

Ve třetí kapitole – OECD: TALIS a další projekty o učitelích – se zaměřujeme především na představení mimořádně bohatých možností, které využití nejen výstupů (reportů a rozborů) projektu OECD TALIS, ale především jeho rozsáhlé databáze ze šetření z roku 2013 a z roku 2018. Databáze totiž zahrnuje také reprezentativní, korektně získaný a skutečně robustní vzorek ředitelů a učitelů českých škol, který je navíc dokonale připravený pro analýzy, na nichž už také v rámci projektu pracujeme. Avšak nejen to. Údaje v databázi TALIS jsou sebrané za několik desítek dalších zemí, s nimiž tedy můžeme české výsledky srovnávat a v tomto kontextu hodnotit. Další výhodou je, že na konci letošního roku bude propojena s databází ze šetření PISA 2018, což dále znásobí naše možnosti využití. V rámci této kapitoly jsme však upozornili rovněž na některé další projekty OECD zaměřené na učitele, jejichž výstupy považujeme také za velice přínosné pro naši řešený projekt.

Ve čtvrté kapitole – Evropská komise a Eurydice – pokračujeme ve výkladu možností využití získaných

poznatků, faktů a údajů z dalšího zdroje, kterým je Evropská komise a především její agentura Eurydice. Již od začátku tohoto století jsou totiž v Eurydice systematicky řešeny projekty zaměřené na povolání učitele v evropských zemích (včetně České republiky). V posledních letech je toto úsilí Eurydice soustředěno na přípravu studií zacílených na nejvýznamnější charakteristiky a nejvážnější problémy profese učitele v dnešní Evropě, a po výstupech v roce 2015 a 2018 se proto můžeme těšit na další studii na přelomu letošního a příštího roku. Vedle toho však v Eurydice běží dlouhodobý projekt srovnávací a hodnotící platy a odměny učitelů a ředitelů škol v Evropě a některé další přínosné aktivity. Stejně jako u OECD, také v tomto případě považujeme za velice důležité připravit důkladný rozbor výsledků práce Eurydice a vytěžit z něj co nejvíce pro řešení našeho projektu.

Na závěr úvodu zmíníme naši představu o alespoň rámcových obrysech harmonogramu řešení projektu, kterou je samozřejmě třeba dále rozpracovávat a upřesňovat. Do určité míry je ovlivněna současnou epidemií, která komplikuje nebo dokonce znemožňuje realizaci nových empirických šetření. Prozatím však vycházíme z optimistického předpokladu, že během letošního roku tento problém pomine a v roce 2021 a na začátku roku 2022 tato šetření bude možné provádět. Nastane-li jiný scénář, bude pochopitelně nutné mu realizační postupy a harmonogram řešení projektu přizpůsobit.

V průběhu řešení projektu bude především analytická fáze práce (anamnéza) postupně doplňována vytvářením koncepčních a provázaných interpretačních a výkladových schémat, rámců a modelů. Ty představují druhou konceptuální fázi řešení (diagnózu) a povedou ke stále ucelenějšímu vysvětlování a argumentaci dosažených analytických výsledků. A konečně ve třetí syntetické fázi (terapie) půjde o výběr a koncentraci získaných poznatků a informací a na jejich základě formulování hlavních linií i konkrétních doporučení a ná-

vrhů na faktech založených střednědobých i krátkodobých školsko-politických strategií a opatření, která mohou zabránit prohlubujícímu se nedostatku kvalitních učitelů v českém školství.

Přestože se všechny tři fáze budou v průběhu celého řešení navzájem překrývat, doplňovat a zpětně ovlivňovat, je zřejmé, že každá z nich bude v určitém období převažovat. První analytická fáze (anamnéza) bude dominovat především v prvním roce řešení projektu (do jara 2021) a poté mírně ustupovat do pozadí. Druhá konceptuální fáze (diagnóza) se začne postupně objevovat v některých závěrech analytických prací a větší síly nabývat až zhruba v polovině řešení projektu (na podzim 2021). Třetí syntetická fáze (terapie) začne nejprve jen drobným a navzájem nepříliš provázaným sbíráním různých politických záměrů, realizovaných opatření a použitých nástrojů, která postupným sumarizováním v rámci vytvořených konceptuálních rámců začne v posledním roce řešení přerůstat ve formulaci ucelených politik, strategií a realizačních plánů (od jara 2022).

Hlavním výstupem projektu se – zcela podle zadání výzvy – stane závěrečná zpráva obsahující výsledky kvantitativního i kvalitativního výzkumu, mapující rozsah a důvody nedostatku učitelů a nenastoupení absolventů pedagogických fakult do profese, včetně předpokládaného vývoje v následujících letech. Nedílnou součástí zprávy budou rovněž doporučená opatření vedoucí k zatraktivnění učitelské profese. Součástí výstupů projektu se ovšem stane řada dalších podkladů zpracovaných v průběhu jeho řešení.

Souvislosti vývoje českého školství a nabídky a poptávky po učitelích

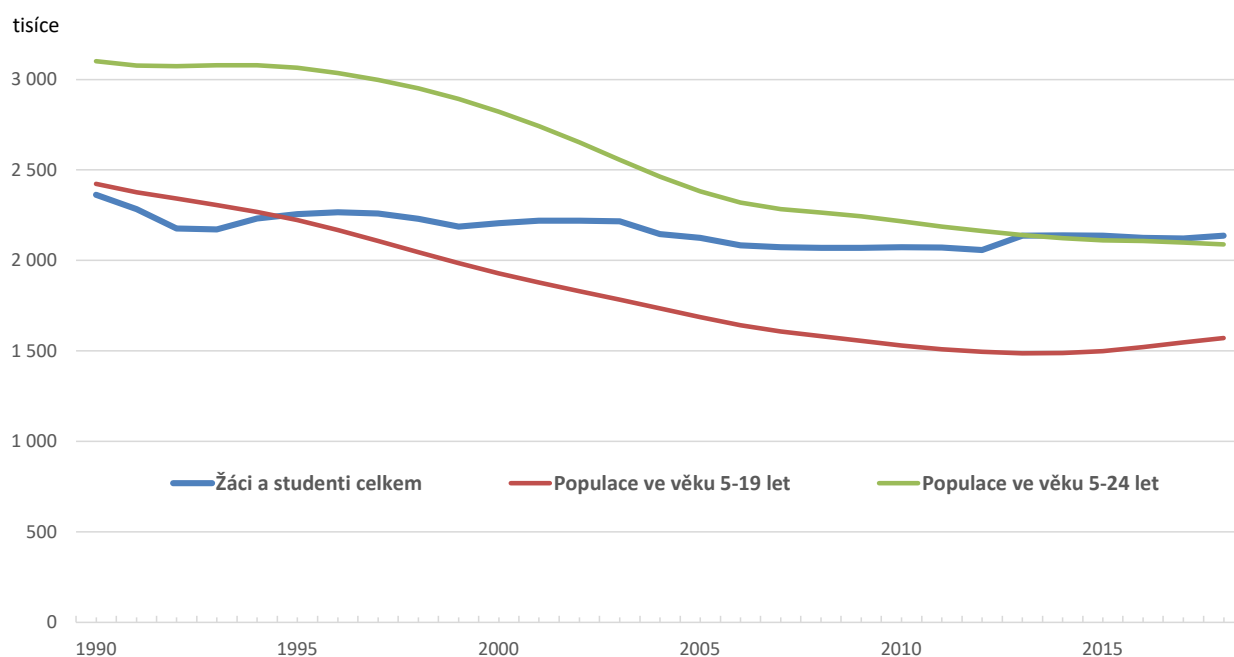
Vývoj výkonů českého školství a poptávka po učitelích

Za jednu ze základních linií, kterou je třeba v rámci projektu prozkoumat, považujeme dlouhodobý vývoj poptávky po učitelích a tedy vývoj počtu učitelů, pedagogických a ostatních pracovníků v českém školství a přímé i zprostředkované vlivy, které na něj působily. Pravděpodobně nejvýraznější přímý vliv na něj celkem pochopitelně mají výkony českého školství – tedy měnící se počty dětí, žáků a studentů různých stupňů a druhů škol. Ty v posledních 30 letech procházely poměrně značnými turbulencemi, způsobenými do značné míry (avšak nejenom) nerovnoměrným de-

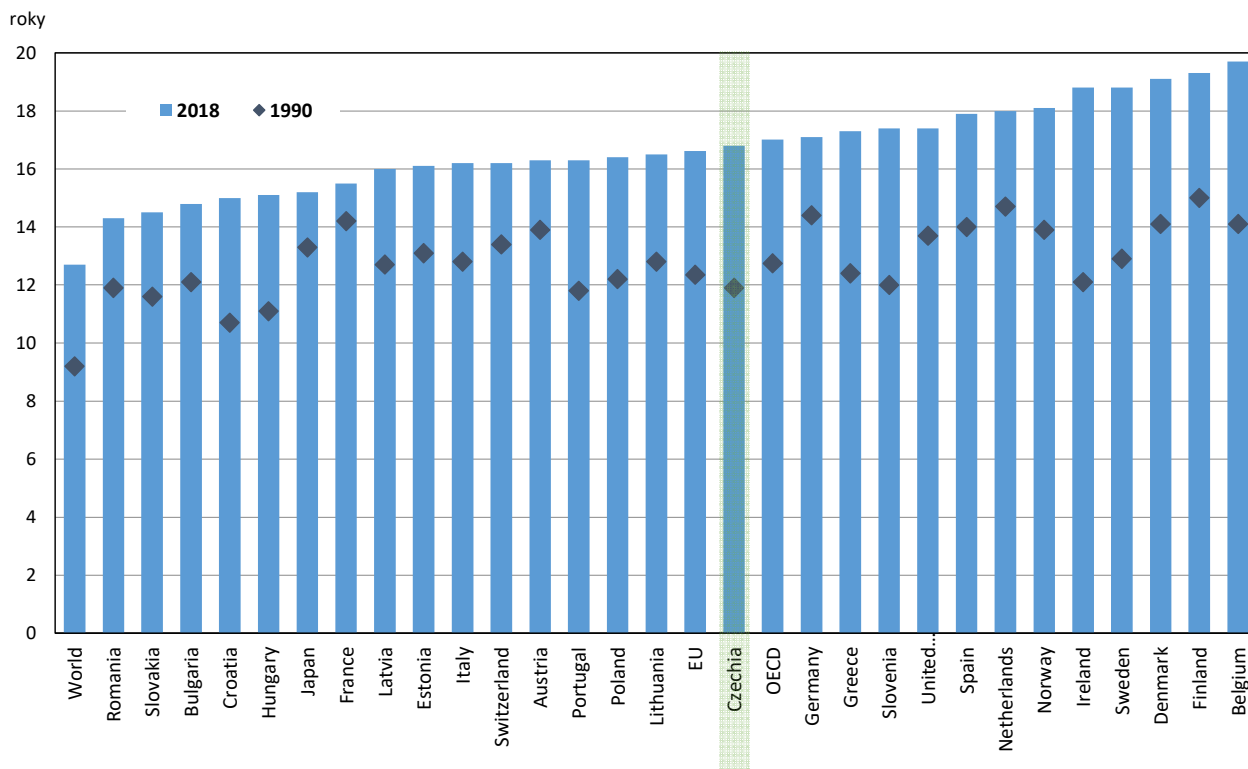
mografickým vývojem odpovídajících věkových kohort populace. Současně je však zřejmé, že demografický vývoj nebyl zdaleka jediným významným faktorem ovlivňujícím vývoj počtu žáků a studentů.

Následující graf ukazuje celkový vývoj počtu dětí, žáků a studentů (od mateřských až po vysoké školy) v České republice v letech 1990 až 2018 a současně dvě křivky znázorňující velikost odpovídajících věkových kohort ve věku 5–19 let a ve věku 5–24 let, které ukazují velikost dvou kohort tzv. školní populace. Je vidět, že zatímco v první polovině 90. let byl celkový počet všech dětí, žáků a studentů ve školách ještě o něco nižší než celá věková kohorta ve věku 5–19

Graf Populace školního věku a počty žáků a studentů
Česká republika 1990–2018 (v tis.)



Graf Průměrná délka školní docházky
Země OECD a EU 1990 a 2018 (v letech)



let, ve druhé polovině 90. let ji převýšil a postupně se od ní vzdaloval až do první poloviny současného desetiletí, kdy již protnul dokonce i širší věkovou kohortu ve věku 5–24 let.

Demografický vývoj sice představuje pravděpodobně nejviditelnější, ale zdaleka ne jediný významný faktor ovlivňující výkony (počty dětí, žáků a studentů) ve školství a z toho vyplývající poptávku po učitelích. Významně do ní zasahují také další faktory, které je nezbytné brát v úvahu, když se například snažíme odhadnout budoucí potřebu učitelů.

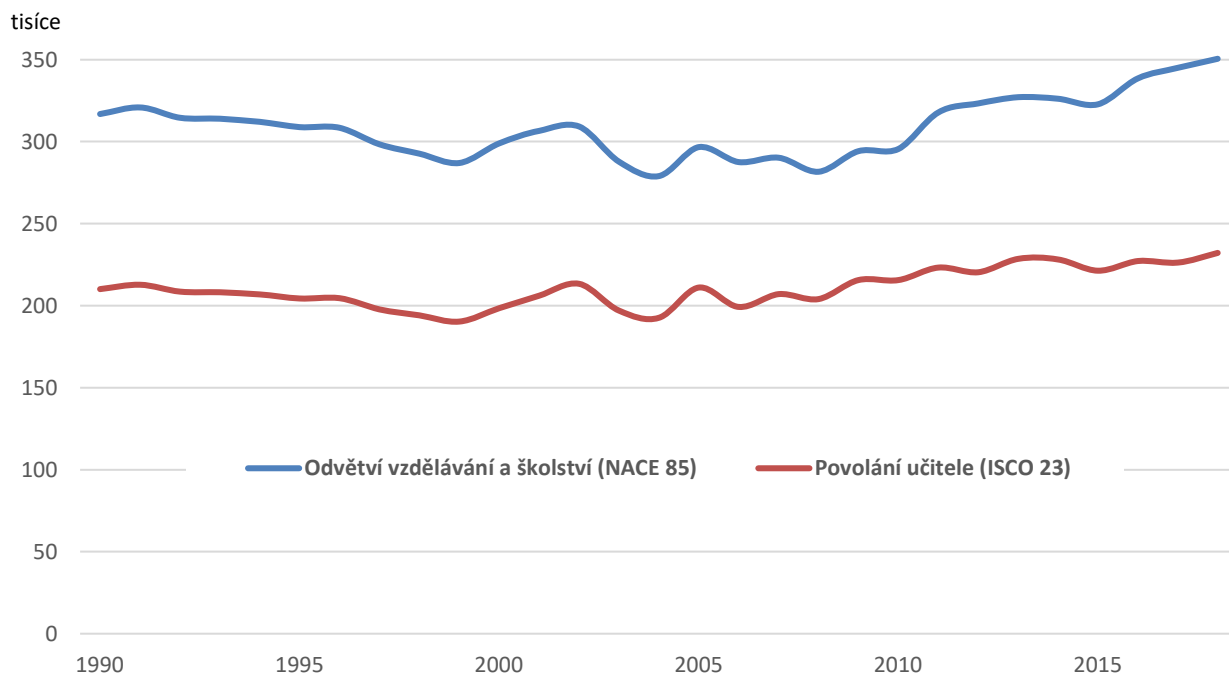
Mění se například účast (participace) mladých lidí na vzdělávání, jejímž ukazatelem je například tzv. očekávaná délka školní docházky (skutečný počet let, které děti, žáci a studenti během svého života stráví ve formálním vzdělávání; *school life expectancy*). Pro-

dložování školní docházky pochopitelně zvyšuje potřebu učitelů a dalších pracovníků ve školství. Za necelých 30 let (1990–2018) se u nás délka školní docházky v souhrnu prodloužila z 11,9 na 16,8 let a dostala se tak na průměrnou úroveň zemí EU nebo OECD a například před země jako je Rakousko, Švýcarsko nebo Francie, za nimiž v roce 1990 výrazně zaostávala (viz následující graf). Jedná se ovšem nejen o prodloužení školní docházky téměř o pět let, ale znamená to současné zvýšení výkonů o více než 40 %. Mezi 30 vyspělými zeměmi OECD a EU to byl čtvrtý vůbec nejrychlejší růst (po Irsku, Švédsku a Slovinsku). Tím vyvolaný růst výkonů školství měl samozřejmě výrazné dopady i na růst poptávky po učitelích.

Na potřebu zvyšování počtu učitelů má ovšem vliv rovněž významně se měnící poměr počtu žáků připadajících na jednoho učitele, který se vyvíjí veli-

Graf Pracovníci v odvětví vzdělávání a v povolání učitele

Česká republika 1990–2018 (tisíce osob)



ce proměnlivě v různých zemích, v různých časových obdobích a v různých stupních a druzích škol. Rovněž na tyto změny působí rozmanité vlivy a v jejich celkovém působení se není vždy jednoduché orientovat. Nezanedbatelný vliv mají kupříkladu i institucionální faktory (počty škol a jejich naplněnost – viz například výrazné změny ve velikosti, naplněnosti a potřebě učitelů a dalších školských pracovníků v českých učilištích).

Ilustrovat je to možné na následujícím zjednodušeném příkladu. V celku zemí EU (ve složení EU 28 k roku 2019) se mezi roky 1990–2018 poměr žáků na učitele snížil v pre-primárním vzdělávání ze 17,3 na 12,8, na primárním stupni z 16,2 na 13,3 a v sekundárním vzdělávání z 12,7 na 11,8 žáků na učitele. Současně se však především z demografických důvodů snížil rovněž počet žáků primárního vzdělávání o 8,0 % a rovněž žáků sekundárního vzdělávání o 6,4 %. Pouze v pre-primárním stupni vzdělávání se – přes demografický pokles, který v celku zemí EU 28 zasáhl i kohortu dětí

ve věku 3 až 5 let – především díky výraznému zvýšení účasti dětí (průměrná skutečná délka předškolního vzdělávání se mezi roky 1990 a 2018 prodloužila z 2,3 na 2,9 roku) jejich počet zvýšil o 9,7 %. Protichůdné působení všech tří faktorů (demografický pokles, prodlužující se délka vzdělávání a klesající poměr žáků na učitele) ve všech třech stupních vzdělávání (pre-primární, primární a sekundární) probíhalo pochopitelně v každé z členských zemí EU a v různých etapách tohoto třicetiletého vývoje jinak, ale v celku EU vyústilo ve zvýšení počtu učitelů o 10,5 %. Pokud by však poměr žáků na učitele zůstal na úrovni roku 1990, došlo by naopak k poklesu počtu učitelů o 4,9 %. Rozdíl přesahující 15 % ukazuje, jak silný vliv na počet učitelů má poměr počtu žáků na učitele.

Uvedené faktory pochopitelně ovlivňovaly vývoj počtu učitelů i v českém školství. A právě hlubší rozbor toho, které z nich a ve kterém období vedly ke změnám v poptávce po učitelích, bude představovat dal-

ší součástí této linie řešení projektu. Včetně projekce předpokládané poptávky po učitelích v následujícím desetiletí do roku 2030. Následující graf ukazuje vývoj počtu pracovníků v odvětví vzdělávání a školství (NACE 85) a v povolání učitele (ISCO 23). Je třeba upozornit, že se nejedná o údaje resortní statistiky, ale o údaje ČSÚ, která jsou sbírána v rámci tzv. EU LFS (*Labour Force Survey*) a jsou díky tomu také mezinárodně srovnatelná, pracují s mezinárodními definicemi odvětví (podle mezinárodní/evropské klasifikace odvětví *ISIC/NACE*) a povolání (podle mezinárodní klasifikace povolání *ISCO*), jež jsou poněkud širší, než resortní údaje o školství a učitelích.

Vedle důkladného rozboru vlivu uvedených faktorů na potřebu učitelů a poptávku po nich v českém školství se během řešení projektu zaměříme také na hlubší mezinárodní srovnání nejen současné situace, ale i vývojových trendů základních ukazatelů poptávky v dalších zemích EU a OECD. Díky tomu budeme totiž schopni rozlišit, nakolik se jedná o specificky český trend vývoje (například mateřské školy nebo právě učiliště), nebo zda jde o všeobecnější a dlouhodoběji probíhající mezinárodní tendence. Analýzy vlivu těchto faktorů spolu s demografickou projekcí jednotlivých věkových kohort navíc ukáží, jaké požadavky na počty učitelů a dalších pracovníků lze v českém školství očekávat v nejbližším desetiletí.

Přitom však musíme vzít v úvahu některé zcela nové okolnosti a s tím spjatý aktuální vývoj a zabývat následujícími otázkami. Jaký vliv bude mít na podobu školního vzdělávání v současnosti koronavirová pandemie a co bude pro vzdělávání a školství znamenat přechod na *new normal*? Do jaké míry a s jakou dynamikou může ovlivnit digitalizaci vzdělávání a třeba i jen částečný přechod na distanční nebo on-line výuku a vzdělávání? Nakolik dojde k diverzifikaci a k individualizaci školního vzdělávání? Jak a v jakém horizontu to ovlivní potřebu učitelů a dalších pedagogických i nepedagogických pracovníků ve školství a to jak z hlediska kvantita-

tivního, tak i kvalitativního? Jak je možné nejlépe zvládnout tuto transformaci a co je přitom třeba udělat pro učitele, kteří již učí, a co pro ty, kteří se na učení teprve připravují? Přestože se rýsují určité velice obecné globální trendy, které probíhající pandemie nepochybně posiluje nebo k nim dokonce vede, přinejmenším zatím je budoucí vývoj vzdělávání a školství velmi nejasný (viz například [Education responses to covid-19: Embracing digital learning and online collaboration](#). OECD, 23 March 2020).

Na závěr této části chceme zdůraznit, že v našem projektu je dlouhodobý vývoj nezbytné analyzovat nejen proto, že to umožní rozpoznat a porozumět právě dlouhodobým tendencím a trendům vývoje poptávky a nabídky učitelů. Důležité je to rovněž proto, že celoživotní kariéra učitele může po ukončení vysoké školy trvat i více než 40 let. Současně to ovšem znamená, že dnešní problémy s pokrytím poptávky po učitelích v českých školách nemusí být a také nejsou způsobeny jen procesy probíhajícími v posledních letech, ale mohou být a také jsou společně ovlivněny mnoha dalšími faktory vývoje v podstatně delším období.

Proměny studia pedagogiky a učitelství

Další zásadní oblastí, kterou chceme analyzovat, je tedy zcela logicky strana nabídky – kolik učitelů a dalších pedagogických pracovníků se vlastně pro uvedené potřeby odvětví školství v průběhu posledních desetiletí připravovalo. Pochopitelně musíme vzít v úvahu, že zdaleka ne všichni pedagogičtí pracovníci musejí získat pedagogické/učitelské vzdělání (mají ho necelé dvě třetiny učitelů): například někteří učitelé odborných předmětů a praktického vyučování, mistři odborného výcviku, učitelé na vyšších odborných a vysokých školách (tedy v terciárním vzdělávání na úrovni ISCED 5 až 8) a lektori dalšího vzdělávání. U velké části učitelů

Učitelé v českém školství podle dosaženého stupně a oboru vzdělání (v tisících)						
Stupeň a obor nejvyššího dosaženého vzdělání (zahrnuty jsou pouze ty údaje/řádky, v nichž v součtu působí více než tisíc zaměstnaných osob)	ISCO 23 Celkem Specialisté v oblasti výchovy a vzdělávání	ISCO 234 Učitelé v předškolní výchově a na 1. stupni ZŠ	ISCO 233 Učitelé na 2. stupni ZŠ a na SŠ (kromě odborných předmětů)	ISCO 232 Učitelé odborných předmětů apod. dalšího vzdělávání	ISCO 231 Učitelé na vysokých a vyšších odborných školách	ISCO 235 Ostatní specialisté v oblasti výchovy a vzdělávání
7 Doktorandské vzdělání						
01-Vzdělávání a výchova	1,1	0,1	0,2	0,1	0,5	0,2
02-Umění a humanitní vědy	2,2	0,0	0,3	0,0	1,7	0,2
03-Společenské vědy, žurnalistika a informační vědy	1,8		0,0	0,0	1,6	0,1
05-Přírodní vědy, matematika a statistika	3,5		0,0	0,1	3,4	0,0
07-Technika, výroba a stavebnictví	2,0		0,0	0,1	1,9	0,0
- ostatní obory	1,7			0,0	1,6	0,1
7 Doktorandské vzdělání celkem	12,3	0,1	0,6	0,3	10,6	0,6
6 Magisterské vzdělání						
01-Vzdělávání a výchova	93,4	27,8	44,5	8,3	1,9	10,8
02-Umění a humanitní vědy	13,0	0,5	3,7	1,5	2,2	5,0
03-Společenské vědy, žurnalistika a informační vědy	4,9	0,4	1,0	1,2	1,3	1,1
04-Obchod, administrativa a právo	2,4	0,1	0,5	0,5	0,5	0,8
05-Přírodní vědy, matematika a statistika	7,6	0,3	2,2	1,1	3,4	0,7
06-Infračenní a komunikační technologie (ICT)	1,2		0,1	0,5	0,6	0,1
07-Technika, výroba a stavebnictví	7,4	0,2	1,1	3,5	2,3	0,2
08-Zemědělství, lesnictví, rybářství a veterinářství	2,1	0,1	0,5	0,8	0,6	0,2
09-Zdravotní a sociální péče, péče o příznivé životní podmínky	1,5	0,2	0,1	0,3	0,7	0,3
10-Služby	1,2		0,5	0,2	0,2	0,3
6 Magisterské vzdělání celkem	134,7	29,6	54,2	17,9	13,6	19,5
5 Bakalářské vzdělání						
01-Vzdělávání a výchova	11,4	5,6	2,3	1,2	0,0	2,3
02-Umění a humanitní vědy	2,2	0,2	0,3	0,1	0,3	1,3
- ostatní obory	3,0	0,5	0,3	0,6	0,2	1,4
5 Bakalářské vzdělání celkem	16,6	6,2	2,9	1,9	0,5	5,0
4 Vyšší odborné vzdělání na VOŠ a konzervatoři						
01-Vzdělávání a výchova	3,7	1,9	0,3	0,5		1,0
02-Umění a humanitní vědy	3,0	0,0	0,1	0,1		2,8
- ostatní obory	1,5	0,2		0,3		0,9
4 Vyšší odborné vzdělání na VOŠ a konzervatoři celkem	8,2	2,1	0,4	0,8	0,0	4,8
3 Středoškolské vzdělání s maturitní zkouškou						
00-Programy a kvalifikace – všeobecné vzdělání	3,4	0,8	0,6	0,1	0,0	1,8
01-Vzdělávání a výchova	25,4	19,8	0,2	0,8		4,7
02-Umění a humanitní vědy	2,9	0,0	0,1	0,5		2,4
04-Obchod, administrativa a právo	2,5	0,5	0,1	0,7		1,2
07-Technika, výroba a stavebnictví	2,9	0,0	0,2	1,8	0,0	0,8
09-Zdravotní a sociální péče, péče o příznivé životní podmínky	3,6	0,5	0,1	0,2	0,1	2,8
- ostatní obory	1,5	0,2	0,0	0,7	0,0	0,6
3 Středoškolské vzdělání s maturitní zkouškou celkem	42,2	21,8	1,3	4,7	0,2	14,3
ostatní stupně a obory vzdělání	1,0	0,3	0,0	0,4	0,0	0,3
Celkem	215,2	60,2	59,4	26,1	24,9	44,5

Poznámka: V tabulce uvedené údaje jsou z českého souboru LFS (*EU Labour Force Survey*, v české verzi Výběrové šetření pracovních sil), které podle společné evropské metodiky Eurostatu pravidelně každé čtvrtletí již od roku 1994 sbírá Český statistický úřad (ČSÚ). Učitelé jsou proto na základě této metodiky definováni podle mezinárodní klasifikace povolání ILO (*International Standard Classification of Occupation*, ISCO 2008) na druhé rozlišovací úrovni jako skupina povolání ISCO 23 Specialisté v oblasti výchovy a vzdělávání, která je v tabulce dále rozdělena i na třetí úrovni klasifikace ISCO. Stupně a obory vzdělání jsou definovány podle mezinárodní klasifikace vzdělání UNESCO (*International Standard Classification of Education*, ISCED 2011). (Kvůli zvýšení přesnosti uvedených údajů se jedná o průměrné počty za roky 2014–2018.)

se však takové vzdělání předpokládá. Následující tabulka ukazuje současnou kvalifikační strukturu učitelů v českém školství (údaje v tabulce jsou uvedeny v tisících zaměstnaných).

Zatímco počet všech učitelů pracujících v odvětví školství představuje zhruba 215 tisíc, počet těch, kteří získali vzdělání v oborech *ISCED 01 Vzdělávání a výchova*, činí asi 135 tisíc, tedy 63 % ze všech učitelů. V předškolní výchově a na I. stupni základních škol je jich ovšem 92 %, zato na vysokých a vyšších odborných školách jen 10 %. Vysokoškolské vzdělání získalo 76 % učitelů; zatímco v předškolní výchově a na I. stupni základních škol má vysokoškolské vzdělání 60 % učitelů, na vysokých a vyšších odborných je jich více než 99 %.

Odpověď na otázku, kolik absolventů vysokých škol v posledních 30 letech úspěšně ukončovalo pedagogické nebo učitelské obory vzdělání, není z několika důvodů úplně jednoduchá. Nalézt ji v údajích ČSÚ nebo MŠMT (dříve ÚIV) totiž komplikuje nejednotnost klasifikací stupňů a oborů vzdělání, které se navíc mění i v čase. ČSÚ vychází již od roku 1993 z mezinárodní klasifikace stupňů a oborů vzdělání *ISCED*, která ovšem sama od té doby prošla několika zásadními revizemi, naposledy revizí klasifikace oborů vzdělání, tzv. *ISCED-F* od roku 2013. Mezinárodní klasifikace *ISCED* ovšem není příliš využitelná pro podrobnější členění pedagogických a učitelských oborů studia.

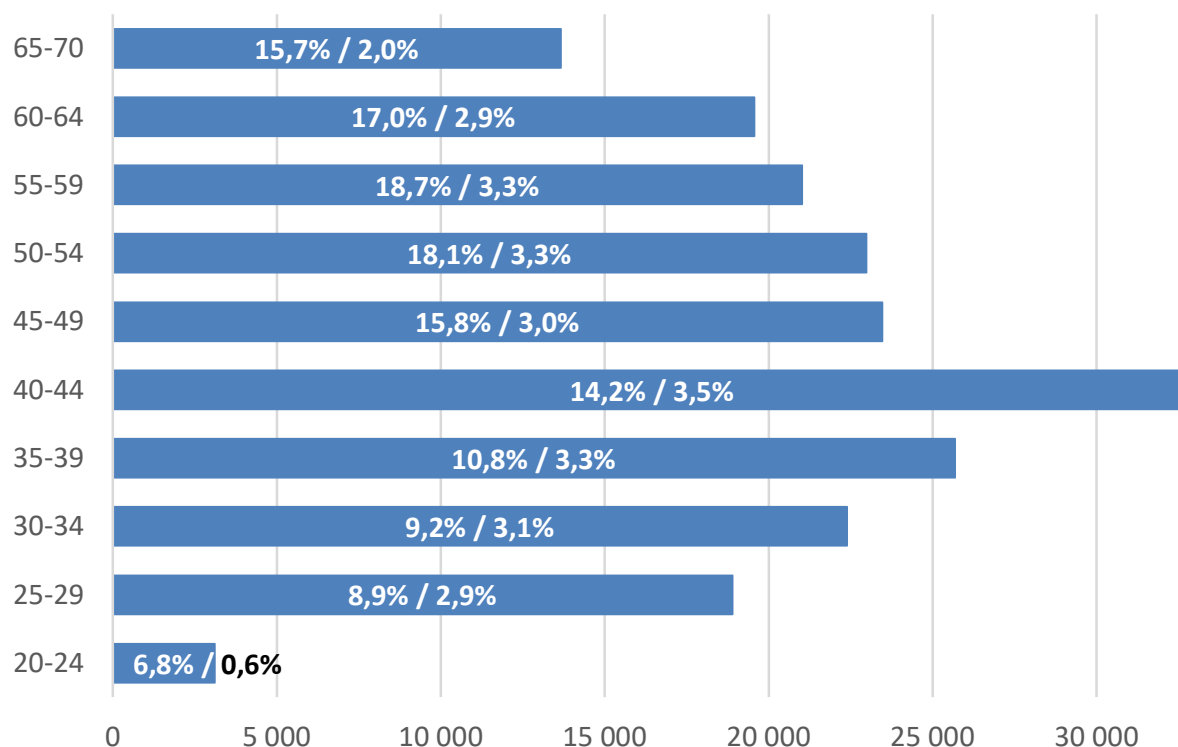
MŠMT (do roku 2011 ÚIV) pro studijní programy, které jsou východiskem pro resortní statistiku (a jsou zavedeny rovněž v matrice studentů *SIMS*), používá podrobnější národní klasifikaci *KKOV* (Klasifikace kmenových oborů vzdělání; *KKOV 75* zahrnuje studijní programy v Pedagogice, učitelství a sociální péči), ani ta však pro důkladnější analýzy není zcela vyhovující. Rovněž klasifikace *KKOV* samozřejmě prochází revizemi a změnami, takže ještě komplikovanější je realizovat podrobnější analýzu v delším časovém vývoji.

Na základě analýzy dlouhodobých údajů lze však prokázat, že podíl absolventů ve studijních programech *KKOV 75* ze všech absolventů vysokých škol se dramaticky snížil z 23 % v roce 1990 až na pouhých 11 % v roce 2018. Uvedený propad se společně s demografickým poklesem pochopitelně promítá do absolutního počtu nových absolventů těchto programů, kteří opouštějí vysoké školy. Zatímco po roce 2010 ukončovalo studijní programy *KKOV 75* každý rok kolem 13 tisíc absolventů, v roce 2018 jich už není ani 8 tisíc a jejich počet se tak jen v posledním desetiletí snížil o více než 40 %. Pak se ovšem není možné divit, že nových učitelů do školství přichází stále méně.

Nejpodrobnější údaje o zaměření absolvovaného studia obsahuje kombinace studijního programu a studijního oboru, jehož uvádění pro statistické účely a také v *SIMS* ovšem není pro vysoké školy povinné. Dodejme, že v případě studijních oborů navíc nejde v pravém slova smyslu o klasifikaci, ale spíše o pouhé očíslování akreditovaných studijních oborů, v nichž školy evidují studenty. Je proto nutné je analyzovat individuálně, na každé škole a fakultě zvlášť. Ještě větším problémem však je, že se od novelizace zákona v roce 2017 – bohužel obdobně jako klasifikace studijních programů *KKOV* – postupně přestává ve statistikách používat (v oficiálních statistikách MŠMT je poslední údaj o počtu absolventů podle skupin studijních programů uveden právě za rok 2017).

Přesto se domníváme, že kombinací různých postupů a s využitím různých informačních zdrojů dokážeme s dostatečnou vypovídací schopností monitorovat, kolik absolventů vysokých škol a případně na kterých školách a fakultách ukončovalo v posledních desetiletích studium pedagogických a učitelských oborů. Jakou roli v tomto vývoji hrála například právě transformace většiny tzv. samostatných pedagogických fakult v 90. letech na regionální univerzity (a transformaci mnoha odborných kateder těchto pedagogických fakult na celé nově zakládané fakulty), či postupné utlu-

Graf Vysokoškoláci s učitelským vzděláním podle věku
ČR 2018



Poznámka: Zatímco modrý sloupeček u každé věkové skupiny znázorňuje absolutní počet vysokoškoláků s učitelským vzděláním, dva lomítkem oddělené procentuální podíly, které jsou uvnitř sloupečků uvedeny, vyjadřují jejich podíl zaprvé ze všech absolventů vysokých škol daného věku a zadruhé z celé populace daného věku.

mování středoškolského studia učitelství pro mateřské školy a jeho přesun na vyšší odborné školy a pedagogické fakulty vysokých škol nebo dlouhodobější neotevírání učitelských oborů na některých tradičních (nepedagogických) fakultách univerzit (například na pražské FF UK) apod.

Údaje SIMS o studijních programech na 9 pedagogických fakultách českých veřejných vysokých škol například ukazují, že v průběhu posledních let (údaje za roky 2013–2018 sebrané a analyzované v rámci projektu Absolvent 2018) měly akreditováno dohromady 929 studijních programů (v klasifikaci KKO).

Z nich 768 studijních programů (tedy 83 %) patří do skupiny KKO 75 Pedagogika, učitelství a sociální péče. Zatímco na pedagogických fakultách velkých tradičních univerzit je tento podíl skutečně vysoký (MU Brno 100 %, UP Olomouc 99 % a UK Praha 98 %), na pedagogických fakultách menších univerzit, které vznikaly většinou v 90. letech právě na bázi původně samostatných pedagogických fakult, je podstatně nižší. Na TU Liberec, kde se již podle názvu jedná o Fakultu přírodovědně-humanitní a pedagogickou, spadá do skupiny KKO 75 jen o málo více než třetina (37 %) studijních programů. Na Pedagogické fakultě UJEP Ústí nad Labem jsou to dvě třetiny (68 %) a na Pedagogic-

ké fakultě UO v Ostravě tři čtvrtiny (77 %) studijních programů.

Pokles podílu i počtu absolventů s učitelským vzděláním se mimo jiné projevuje i v tzv. věkovém stromu učitelů, který uvádí následující graf se zatím posledními dostupnými údaji za rok 2018. Ve středních a vyšších věkových skupinách je celkový počet absolventů s učitelským vzděláním i jejich podíl mezi všemi vysokoškoláky nebo jejich podíl z celé populace daného věku poměrně vysoký (věková skupina 40-44 let má zcela extrémní absolutní hodnoty, neboť se jedná o mimořádnou demografickou kohortu narozenou v polovině 70. let, tzv. *Husákovy děti*). Zato v mladších věkových skupinách do 40 let se absolutní počet i oba relativní podíly postupně spíše snižují, na čemž se toho příliš nezmění, i když vezmeme v úvahu, že řada absolventů dnes končí svá studia ve vyšším věku (uváděný graf představuje zatím spíše příklad analytických možností, v rámci projektu je samozřejmě nezbytné provést podstatně důkladnější rozbor).

Absolventi pedagogických a učitelských oborů na pracovním trhu

Další oblastí našeho zkoumání se stane ekonomická aktivita absolventů pedagogických a učitelských oborů. Zaprvé jaká část z nich je ekonomicky neaktivní a vůbec tedy nefiguruje na pracovním trhu a jaké má pro to důvody (například se ukazuje, že jedním z nich je komparativně velmi výhodná mateřská/rodičovská dovolená v ČR). Zadruhé jak se vyvíjí podíl nezaměstnaných absolventů těchto oborů. A zatřetí jaká část z nich sice pracuje, avšak mimo povolání, pro něž byli připravováni (a to jak z objektivního, tak i ze subjektivního hlediska). Předpokládáme, že především díky podrobným údajům českého souboru LFS (které podle společné evropské metodiky Eurostatu pravidelně každé čtvrtletí sbírá ČSÚ již od roku 1994) to bude

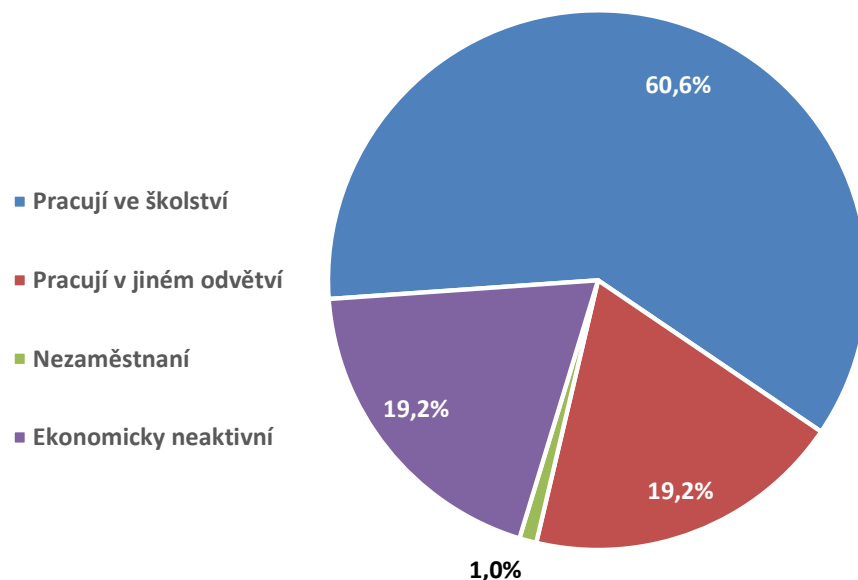
možné nejméně za posledních 20 let. Umožní to zjistit, zda se podíl absolventů, kteří nenastupují do učitelského povolání, dlouhodobě skutečně zvyšuje.

V současnosti již v SVP PedF UK pracujeme s některými údaji z uvedeného šetření z prozatím posledního roku 2018. V následujícím koláčovém grafu jsou znázorněny podíly vysokoškoláků do 70 let věku, kteří získali vzdělání v některém z oborů skupiny *ISCED 01 Vzdělávání a výchova* a kteří jsou rozděleni podle toho, zda pracují ve školství nebo pracují mimo školství v některém jiném odvětví, zda jsou nezaměstnaní nebo ekonomicky neaktivní (pokračují ve studiu, jsou v domácnosti, odešli do důchodu apod.).

Z obrázku je patrné, že v roce 2018 zaprvé zhruba 60 % vysokoškoláků s učitelským/pedagogickým vzděláním ve věku do 70 let pracovalo ve školství a zadruhé, že stejný podíl necelých 20 % pracuje v jiném odvětví nebo v současnosti nepracuje. Jen 1 % takto definovaných vysokoškoláků spadá mezi nezaměstnané. Z tabulky v předchozí části můžeme zjistit, že velká většina z těch, kteří pracují ve školství, získala magisterský diplom, i to, ve které části školství právě pracují. Důležité ovšem bude také to, jaké konkrétní povolání (profesi) zastávají a do jaké míry využívají svoji kvalifikaci.

Zajímavější však bude rozbor dvou pětiových skupin vysokoškoláků s učitelským vzděláním – obě jsou totiž potenciálně možným zdrojem zvýšení počtu stávajících učitelů. U první skupiny se budeme snažit odpovědět například na otázky: ve kterém odvětví pracují, od kdy a proč nevyužívají získanou kvalifikaci, jestli někdy pracovali ve školství a zda je možné je pro učitelství opět získat atd. A u druhé skupiny chceme zjistit nejen to, jaká část z nich ještě studuje či je na rodičovské dovolené nebo již odešla do důchodu, ale také například zda se chystají či jsou ochotni a za jakých podmínek pracovat jako učitelé, případně proč ne atd.

Graf Vysokoškoláci s učitelským vzděláním podle ekonomické aktivity
Česká republika 2018 (v %)



Je však třeba odpovědět i na klíčovou otázku, zda těch 60 % je málo či dost. Nepochybně tomu pomůže například rozbor vývoje v posledních desetiletích, avšak nejen to. Pro hodnocení podílu těch, kteří pracují či nepracují v odpovídajícím odvětví (školství) a povolání (učitele), provedeme komparativní analýzu jak s ostatními evropskými zeměmi (na základě podrobných údajů EU LFS), tak i s jinými skupinami povolání. Umožní to nejen ukázat, nakolik je u nás povolání učitele kvalifikačně uzavřenou nebo otevřenou profesí (tzv. kvalifikační koncentrace a kvalifikační exkluzivita povolání), ale také vyhodnotit, zda a případně v čem a proč je česká situace odlišná (lepší či horší) oproti jiným evropským zemím a jak se to v posledních letech mění.

Podrobný rozbor údajů o učitelích v českém souboru LFS ovšem umožní získat a v časové řadě monitorovat ještě další významné ukazatele o pohybu (fluktuaci) učitelů do a z povolání. Na základě inspirativního amerického modelu, který již byl přenesen a použit i v čes-

kém kontextu (viz [Hanušová S. a kol.: Chtějí zůstat nebo odejít?](#)), by se mělo podařit naplnit ukazatele o každoročním pohybu (fluktuaci) čtyř skupin učitelů, kteří:

- nově vstupují do povolání učitele (*incomers*);
- zůstávají nejen ve svém povolání, ale i na stejné škole (*stayers*);
- mění zaměstnání (školu) avšak nadále zůstávají učiteli (*movers*);
- odcházejí z povolání učitele (*leavers*).

Přitom současně například u nově nastupujících učitelů rozpoznáme, odkud do povolání přicházejí (ze školy, z jiného povolání, z mateřské/rodičovské dovolené, z nezaměstnanosti apod.). U odcházejících učitelů zase zjistíme, kam směřují (do důchodu či do jiného druhu ekonomické neaktivity, do jiného povolání, mezi nezaměstnané apod.).

Pravidelné monitorování sady těchto ukazatelů v českém školství a jejich každoroční vyhodnocování může sloužit jako velice vhodný lakmusový papírek toho, jak funguje školská politika vůči učitelům a zda nedochází k nežádoucím výkyvům. Proto považujeme vytvoření takové sady ukazatelů alespoň za několik posledních let a jejich interpretaci za podstatný záměr řešeného projektu.

Pro analýzu vývoje a současné situace v České republice využijeme nepochybně mnohé inspirativní zkušenosti ze světa. Podobně postupuje například první výroční zpráva britského NFER (*National Foundation for Educational Research*) o učitelích jako pracovní síle z roku 2019 (*Teacher Labour Market in England – NFER Annual Report 2019*), která hodnotí klíčové ukazatele trhu práce učitelů a jejich pracovní podmínky. Nábor, profesní a kvalifikační rozvoj a udržení kvalitních učitelů a vedoucích pracovníků škol pokládá zpráva za klíčový předpoklad úspěšného vzdělávacího systému. Současně konstatuje, že anglické školství stojí před závažnými a stále se prohlubujícími problémy, jak pro školy zajistit dostatečný počet kvalitních a odpovídajícím způsobem kvalifikovaných učitelů.

Zvlášť pro základní i střední školy zpráva definuje hlavní ukazatele a monitoruje jejich vývoj v letech 2010–2018; u některých ukazatelů i s předpokládanou projekcí do roku 2025. Jde o Vývoj poptávky po učitelích (*Demand for teachers*); Míru odchodu ze školství (*Teacher retention*); Přijetí do učitelské přípravy (*Entry into teacher training*); Nedostatek učitelů (*Teacher shortages*).

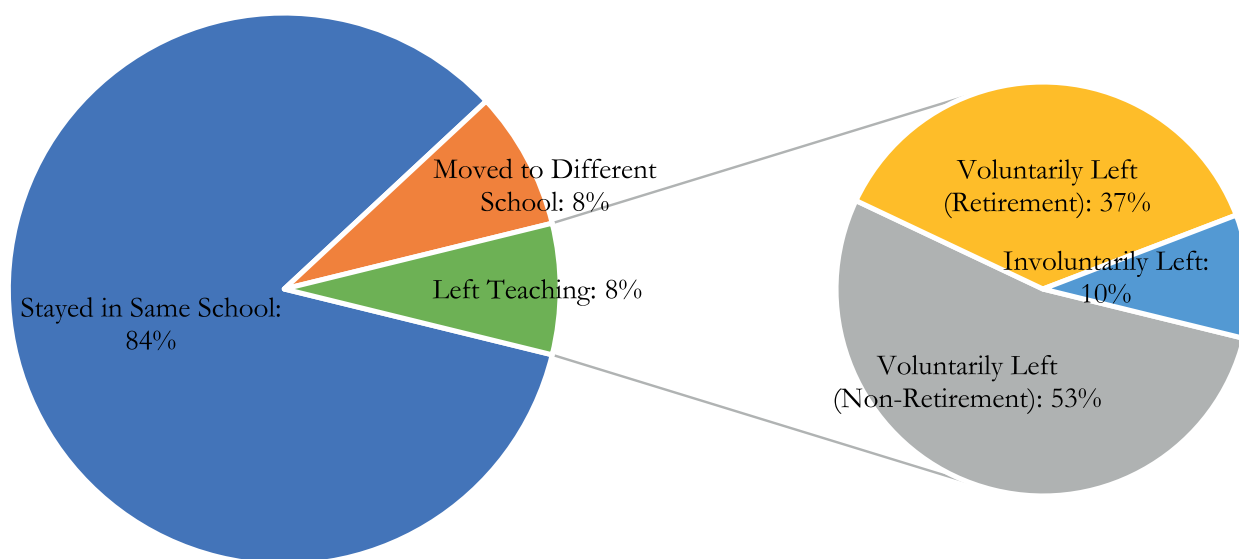
Ukazatele, které jsou ve zprávě NFER použity a analyzovány, vycházejí z různých informačních zdrojů a společně zdůrazňují trendy, které popisují vývoj a současnou situaci učitelů. Zlepšování jejich celkových pracovních podmínek označuje zpráva za zdaleka nejvýznamnější způsob, jak získávat a poté ve školách udržet nejlepší učitele. Proto se zabývá rovněž údaji

o pracovních podmínkách učitelů a srovnává je s podobnými profesemi na trhu práce v Anglii.

Zpráva například uvádí, že v souvislosti se svým povoláním pocituje neustálý stres pětina anglických učitelů, zatímco u ostatních vysokoškolských povolání je to v průměru „jen“ 13 %. Sleduje vývoj ukazatelů, jako je Spokojenost v zaměstnání (*Job satisfaction*); Skutečná pracovní doba učitelů (*Teachers' working hours*); S prací související stress (*Job-related stress*); Vyvážení pracovního a osobního času (*Teachers' work-life balance*); Platy učitelů (*Teachers' pay*); Spokojenost učitelů s příjmy (*Teachers' income satisfaction*); Vysoká jistota zaměstnání (*High job security*) apod.

Jako jiný názorný příklad podobného postupu uvádíme graf s posledními dosažitelnými údaji o fluktuaci učitelů základních a středních veřejných škol v USA (*Condition of Education 2019*. U. S. Department of Education, NCES 2019 a Podolsky A., Kini T., Darling-Hammond L., Bishop J. – *Strategies for Attracting and Retaining Educators: What Does the Evidence Say?* Learning Policy Institute 2019). Zatímco ti, kteří v průběhu daného roku zůstávají v povolání i na své škole (*stayers*), představují 84 % ze všech učitelů, školu mění (*movers*) a povolání učitele opouští (*leavers*) shodně 8 % (dohromady tvoří kategorii tzv. *turnover*, což je celkový podíl učitelů, kteří v daném roce odcházejí buď pouze z dané školy a přecházejí do jiné, nebo odcházejí z povolání učitele vůbec). V pravé části grafu je například vidět, že z 8 % učitelů, kteří opouštějí svoji profesi, odchází více než polovina z vlastního rozhodnutí do jiné aktivity (do jiného povolání, do domácnosti apod.), více než třetina do důchodu a desetina opouští profesi učitele nedobrovolně kvůli ukončení pracovního poměru ze strany zaměstnavatele.

K uvedení právě tohoto grafu nás však vedl ještě další důvod. Chceme jím upozornit a odkázat na práci, kterou v zaměření, odpovídajícímu zadání našeho projektu (*teacher shortage, teacher turnover* apod.),



realizuje americký *Learning Policy Institute (LPI)*, a na výstupy, které zveřejňuje. Kromě řady publikací institutu z posledních let na tato témata (lze stáhnout na webu institutu) je možné určitě doporučit i shrnující a aktuální monotematické číslo časopisu *Education Policy Analysis Archives* z roku 2019, které pod zastřešujícím názvem *Understanding and Solving Teacher Shortages: Policy Strategies for a Strong Profession* připravili převážně právě pracovníci institutu.

Pro náš projekt je důležité, že LPI ve svých zprávách nejen monitoruje uvedené ukazatele odchodu učitelů ze škol a jejich narůstající nedostatek v americkém školství a uvádí faktory, které k tomuto nepříznivému vývoji vedou. Současně totiž předkládá doporučení, jak zmírnit odchody učitelů a jak zvrátit jejich vážný nedostatek na amerických školách (viz například *Teacher Turnover: Why It Matters and What We Can Do About It*. LPI 2017 nebo *A Coming Crisis in Teaching? Teacher Supply, Demand, and Shortages in the U.S.* LPI 2016).

Obdobné zprávy a studie pochopitelně vznikají i na jiných pracovištích v USA. Pro nás je nepochybně zajímavý například projekt šesti studií na obdobná témata, který dokončují ve Washingtonském *Economic*

Policy Institute (viz především úvodní studii *The teacher shortage is a growing national crisis*. EPI 2019). Inspirativní jsou ovšem rovněž americké postupy při kvantifikaci (nejen) finančních nákladů spojených s odchodem učitelů a s přijímáním nových (například *The High Cost of Leaving: An Analysis of the Cost of Teacher Turnover* nebo *The Hidden Costs of Teacher Turnover*. 2020).

Vybrané výzkumy zaměřené na učitele

Předpoklady a vzdělávací potřeby učitelů

Na základě zakázky MŠMT realizovalo *Factum Invenio* (dnes *ppm factum research*) v roce 2009 zajímavá šetření zaměřená na podobné otázky jako náš projekt. Jednalo se o dvě kvantitativní šetření: mezi studenty vysokých škol a mezi učiteli základních a středních škol, a o kvalitativní šetření.

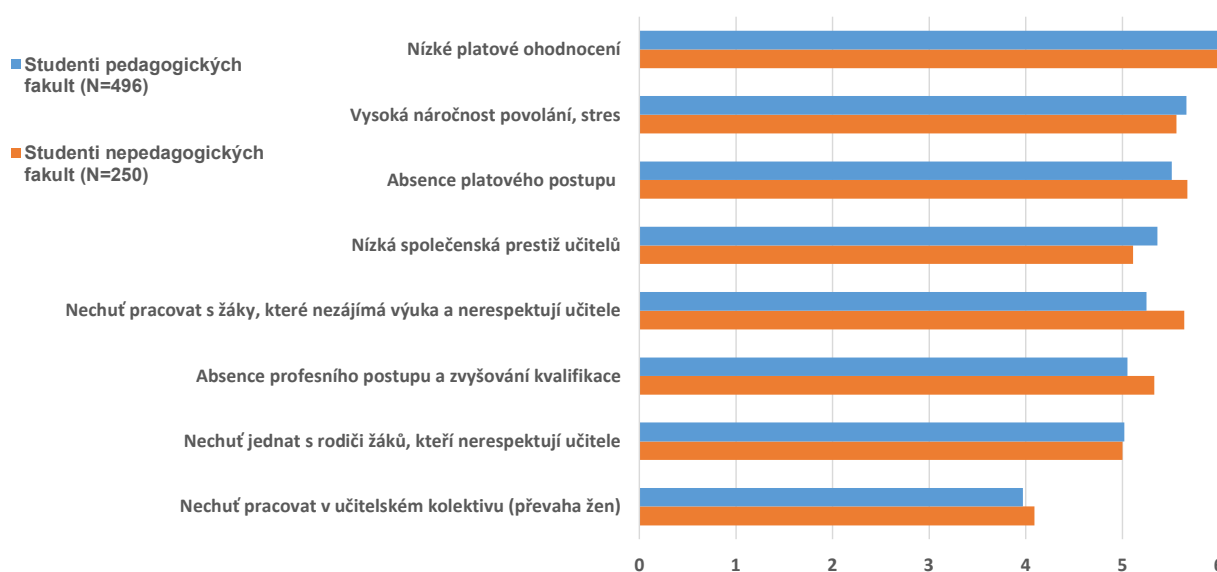
Kvantitativní šetření proběhla mezi studenty pedagogických fakult a mezi studenty ostatních (nepedagogických) fakult vysokých škol v České republice. Jejich cílem bylo zmapovat důvody pro volbu studia na pedagogických fakultách, zjistit názory studentů na přednosti a nedostatky probíhající vysokoškolské přípravy, posou-

dit klady a zápory učitelské profese (důvody proč pracovat či naopak nepracovat jako učitel), popsat představy studentů pedagogických fakult o jejich budoucí učitelské profesi a případný (ne)zájem studentů nepedagogických oborů o povolání učitele a konečně zjistit názory studentů na probíhající reformu ve školství.

Šetření mezi studenty vysokých škol tak hledala odpovědi na řadu otázek, které klade i náš projekt. Jako zajímavý příklad výstupu, který je převzat ze závěrečné zprávy z uvedených šetření (*Analýza předpokladů a vzdělávacích potřeb pedagogických pracovníků pro zkvalitňování jejich práce: Studenti pedagogických fakult a Studenti nepedagogických oborů*. Factum Invenio 2009), uvádíme graf, jenž znázorňuje význam důvodů odmítání učitelské profese jak ze strany studentů pe-

Graf Jak důležité jsou následující důvody pro to, že si mladí lidé příliš často nevolí profesi učitele?

Průměrné hodnoty na škále – 1 zcela nevýznamné, – 7 velmi důležité (N = 1002)



Graf Jak důležité jsou následující důvody pro to, abyste zvažoval/a odchod z profese učitele?

Průměrné hodnoty na škále – 1 zcela nevýznamné, – 7 velmi důležité (N = 1002)



dagogických fakult, tak ze strany studentů ostatních nepedagogických fakult.

Další kvantitativní šetření, které v rámci zakázky pro MŠMT realizovalo v roce 2009 *Factum Invenio*, proběhlo mezi učiteli základních a středních škol. Cíle šetření se zaměřily na jedné straně na to zjistit jejich názory na učitelskou profesi, motivační faktory, individuální přesvědčení a důvody, proč lidé volí tuto profesi a proč u ní zůstávají, jak vnímají svoji profesní identitu, a na druhé straně zmapovat přednosti a nedostatky přípravy na učitelské povolání, identifikovat obtížné stránky současné učitelské praxe a dalšího vzdělávání učitelů, zjistit jak učitelé vnímají výzvy současného vzdělávacího systému, jak jim rozumějí a jak je reflektují ve svých postojích i praxi, jak realizují změny ve výuce a ve vzdělávání žáků.

Rovněž v tomto případě odpovídalo šetření na řadu otázek našeho projektu, tedy proč absolventi

vysokých škol chtějí, či nechtějí pracovat jako učitelé, proč povolání učitele opouštějí nebo v něm naopak zůstávají apod. Vybraný příklad výstupu ze závěrečné zprávy z šetření učitelů základních a středních škol (*Analýza předpokladů a vzdělávacích potřeb pedagogických pracovníků pro zkvalitňování jejich práce: Učitelé základních a středních škol*. Factum Invenio 2009) představuje graf, jenž ukazuje význam různých důvodů a skutečností, které mohou vést k odchodu z povolání učitele.

Součástí zakázky byla i realizace kvalitativních šetření, která zahrnovala zaprvé 4 Focus Groups (FG) s čerstvými absolventy pedagogických fakult do dvou let praxe (2 FG s absolventy, kteří učí, a 2 FG s absolventy, kteří pracují v jiném povolání) a zadruhé 25 individuálních interview (zkušení ředitelé a učitelé ZŠ a SŠ a odborníci na danou oblast).

Vedle dvou závěrečných zpráv, které lze stáhnout z webu ministerstva, má *ppm factum research* stále ještě k dispozici data z kvantitativních šetření i dokumentaci z kvalitativních šetření. Zatímco dotazníky ke kvantitativním šetřením jsme od nich získali, další podklady a data nám na základě smluvních podmínek s MŠMT poskytnout nemohou. Domnívají se však, že na ministerstvu jsou k dispozici.

Po prostudování obou zpráv i rozsáhlé mailové a telefonické komunikaci s kompetentním zástupcem *ppm factum research* jsem přesvědčen, že ministerská zakázka z roku 2009 byla celkem dobře formulována a do značné míry naplňovala i zadání našeho současného projektu. Opakování obdobně nastavených šetření (jen částečně upravených přímo na tělo našeho projektu) tak přinese nejen odpovědi na řadu otázek, které zadání projektu klade, ale navíc i velice přínosné srovnání se situací před 12 lety (šetření by mohla proběhnout nejlépe v roce 2021). A tedy i poznatky o tom, zda a co se za tu dobu případně změnilo.

Absolventi vysokých škol na pracovním trhu

(draft této části připravil Martin Zelenka, SVP PedF UK)

Linie zkoumání bude založena na datech z národních šetření absolventů vysokých škol. Tato šetření nejsou primárně zaměřena na absolventy pedagogických fakult, učitelství nebo pedagogických oborů a nevěnují problematice jejich přechodu na trh práce nijak speciální pozornost, nicméně výsledné vzorky za tyto absolventy jsou velmi solidní a zároveň řeší řadu otázek, které jsou pro problematiku našeho projektu velmi relevantní a které navíc dosud nebyly nikde plnohodnotně zodpovězeny. Výraznou výhodou těchto šetření je možnost srovnání s absolventy ostatních fakult a vzdělávacích oborů a možnost sledovat nejen to, zda

absolventi učitelství učí, ale také to, z kterých dalších oborů se mladí (začínající) učitelé rekrutují. Jinak řečeno šetření umožňují vykreslit komplexnější obrázek, než kdyby se jednalo čistě o absolventy pedagogických fakult a učitelských nebo pedagogických oborů. Data budou využita zejména ze dvou šetření – REFLEX 2013 a Absolvent 2018.

Projekt REFLEX 2013: Zaměstnatelnost a uplatnění absolventů vysokých škol na pracovním trhu a hodnocení získaného vysokoškolského vzdělání (dále jen REFLEX 2013) navázal na řadu projektů, které SVP PedF UK realizovalo pod názvem REFLEX od poloviny minulého desetiletí. Celé to začalo mezinárodním projektem REFLEX v letech 2004 až 2007 v 16 evropských zemích a v Japonsku. V České republice proběhlo šetření v rámci tohoto mezinárodního projektu v roce 2006. Na něj pak navázal již čistě národní projekt REFLEX 2010. Obě šetření se týkala absolventů 4 až 5 let po absolvování. V roce 2006 čítal výsledný vzorek respondentů, kteří vyplnili celý nebo téměř celý dotazník, 6 794, v roce 2010 jich bylo 8 629. Využití dat z těchto dvou projektů ještě zvážíme, neboť by mohlo jít o skutečně zajímavé srovnání v delším vývoji. Možnost srovnání je však s různých důvodů přeci jen komplikovanější.

Samotný projekt REFLEX 2013 byl realizován v letech 2013 až 2014, dotazování proběhlo mezi dubnem a srpnem 2013. Cílovou skupinou byli absolventi, kteří studium ukončili v letech 2008 až 2012, tedy 1 až 5 let před šetřením. Projektu se účastnilo 20 veřejných, jedna státní a 15 soukromých vysokých škol. Zúčastnily se tak všechny veřejné vysoké školy s výjimkou čtyř malých uměleckých a dvou nově vzniklých škol (VŠPJ Jihlava, VŠTE České Budějovice). Výsledný datový soubor zahrnuje 34 665 téměř nebo plně vyplněných dotazníků. 35 % jsou absolventi bakalářského, 61 % absolventi magisterského a 4 % absolventi doktorského studia. 73 % absolvovalo v prezenční a 27 % v distanční nebo kombinované formě studia. Z pohledu účasti jednotlivých

vých škol je zejména důležité, že se projektu zúčastnily všechny veřejné vysoké školy, které mají jednu z pedagogických fakult, a důležitá je také účast soukromé vysoké školy UJAK. Celkově soubor zahrnuje 3 249 absolventů jedné z devíti pedagogických fakult a 1 378 absolventů UJAK. Zároveň je zde 1 693 absolventů učitelství a 3 244 absolventů ostatních pedagogických oborů. Z pohledu vykonávané práce je například velmi podstatný údaj o pracujících ve skupině ISCO 23 Specialisté v oblasti výchovy a vzdělávání (učitelé): ve své první práci po absolvování v ní pracovalo 3 143, v poslední práci v době šetření 2 889.

Nejnovější projekt **Absolvent 2018** řešilo SVP PedF UK společně s CSVŠ v letech 2018 až 2019. Dotazování absolventů proběhlo mezi říjnem a prosincem 2018. Šetření se zúčastnilo celkem 37 vysokých škol – 23 veřejných a 14 soukromých – a soubor využitelný pro analýzy čítá 21 166 vyplněných dotazníků. Téměř čtvrtina (24,5 %) respondentů jsou absolventi bakalářského, 70 % absolventi magisterského a 5,5 % absolventi doktorského studia. 71 % absolvovalo v prezenční a 29 % v distanční nebo kombinované formě studia. Šetření Absolvent 2018 se tak zúčastnilo více veřejných škol než v roce 2013, bohužel se však nezúčastnily ZČU Plzeň, SU Opava a VŠPJ Jihlava. Cílovou skupinou byli absolventi vysokých škol z let 2013–2017 (1 až 5 let po získání diplomu), kteří již nestudovali další studijní program vedoucí k získání akademického titulu. Z pohledu našeho projektu je nepříjemná neúčast ZČU Plzeň a její pedagogické fakulty. Ostatní pedagogické fakulty i UJAK se však šetření plnohodnotně zúčastnily. V souboru je tak 2 427 absolventů pedagogických fakult – 728 absolventů UJAK a 730 absolventů učitelství a ostatních pedagogických oborů z jiných fakult. Ve skupině ISCO 23 Specialisté v oblasti výchovy a vzdělávání (učitelé) je jich zaměstnáno 2 264 jeden rok po absolvování a 2 386 v době šetření. Z uvedených hodnot z obou šetření je patrné, že oba vzorky absolventů jsou velmi robustní, takže umožňují i velmi podrobné analýzy.

Některé z uvedených hodnot (zejména pak počty absolventů učitelství a pedagogických oborů) budou upřesněny. V případě šetření Absolvent 2018 zejména proto, že v rámci celého projektu bude potřeba teprve přesně vymezit, které kombinace studijní program – studijní obor patří do těchto kategorií. V případě šetření REFLEX 2013 bude také značnou roli hrát přesné vymezení vzorku srovnatelného s šetřením Absolvent 2018. Výsledné hodnoty využívané v analýzách zde budou tedy určitě o něco nižší.

Srovnání výsledků šetření Absolvent 2018 s výsledky z šetření REFLEX 2013 považujeme za velmi důležité. Z několika důvodů však bude potřeba postupovat velice obezřetně. V šetření REFLEX 2013 je totiž trochu jinak vymezena cílová skupina, šetření probíhalo v jiné části roku a tedy i s jiným odstupem od absolvování, nezúčastnila se ho stejná množina vysokých škol, není zde otázka na práci jeden rok po absolvování, ale na první práci a jsou zde některé odlišnosti i ve způsobu dotazování na absolvovaný obor studia, ekonomickou aktivitu a současné povolání.

Obsahově obě šetření pokrývají následující témata: studijní kariéra, motivace ke studiu na vysoké škole, hodnocení vysokoškolského studia, přechod na trh práce, první práce (REFLEX 2013) nebo práce jeden rok po absolvování (Absolvent 2018), práce v době šetření, kompetence, geografická mobilita a sociální zázemí. Dotazníky z obou šetření sice nejsou totožné, přesto je však řada otázek stejná.

Pro náš projekt je využitelnost dat z těchto šetření poměrně vysoká. V zásadě je to možné shrnout do tří okruhů:

1. Zmapování celého procesu (ne)přechodu do učitelských a pedagogických povolání, opouštění a naopak přicházení do těchto profesí.
2. Analýza vztahů determinujících vykonávání nebo nevykonávání učitelské profese.

3. Srovnání absolventů pedagogických fakult, učitelství a pedagogických oborů s ostatními absolventy vysokých škol v některých oblastech, které výzkumy sledují.

Napříč těmito tématy budou absolventi analyzováni v několika analytických skupinách, které budou definovány na základě řady dimenzí. Tyto dimenze lze rozdělit na tři oblasti: 1. sociodemografické charakteristiky – pohlaví (mužské, ženské), věk; 2. vzdělávací charakteristiky – stupeň studia (bakalářský, magisterský, doktorský), forma studia (prezenční, kombinované a distanční), vysoká škola nebo fakulta (např. pedagogické fakulty, příbuzné, ostatní), obor studia (např. učitelství, ostatní pedagogické obory a ostatní obory) a počet let od absolvování; 3. charakteristiky postavení na trhu práce – situace hned po absolvování či jeden rok po absolvování (pracuje jako učitel, pedagogický pracovník, vykonává jiné povolání, nepracuje), situace v době šetření (pracuje jako učitel, pedagogický pracovník, vykonává jiné povolání, nepracuje).

Neznamená to, že všechny tyto dimenze a jejich kategorie budou plně využity. Podstatné bude zejména to, aby skupiny byly dostatečně vnitřně homogenní a zároveň dostatečně početné. Vytvoření těchto dimenzí bude teprve součástí budoucích analýz. Pro lepší představu, co je tím zamýšleno – jednou z analytických skupin mohou například být absolventi učitelství prezenčního studia, kteří po absolvování vykonávali a stále vykonávají učitelskou profesi.

Součástí zmapování celého procesu přechodu do učitelských a pedagogických profesí, opouštění a naopak přicházení do těchto profesí bude podrobná analýza, kdo pracuje jako učitel krátce po absolvování, kdo v této profesi zůstává, kdo tuto profesi opouští anebo ji naopak začíná vykonávat poté, co předtím dělal něco jiného. Díky tomu bude možné odpovědět na jedny ze základních otázek celého projektu Učitel. Tedy jaký podíl absolventů učitelství a pedagogických

oborů nastupuje do učitelské profese, jaký podíl v této profesi zůstává a jaký podíl ji po prvních zkušenostech opouští.

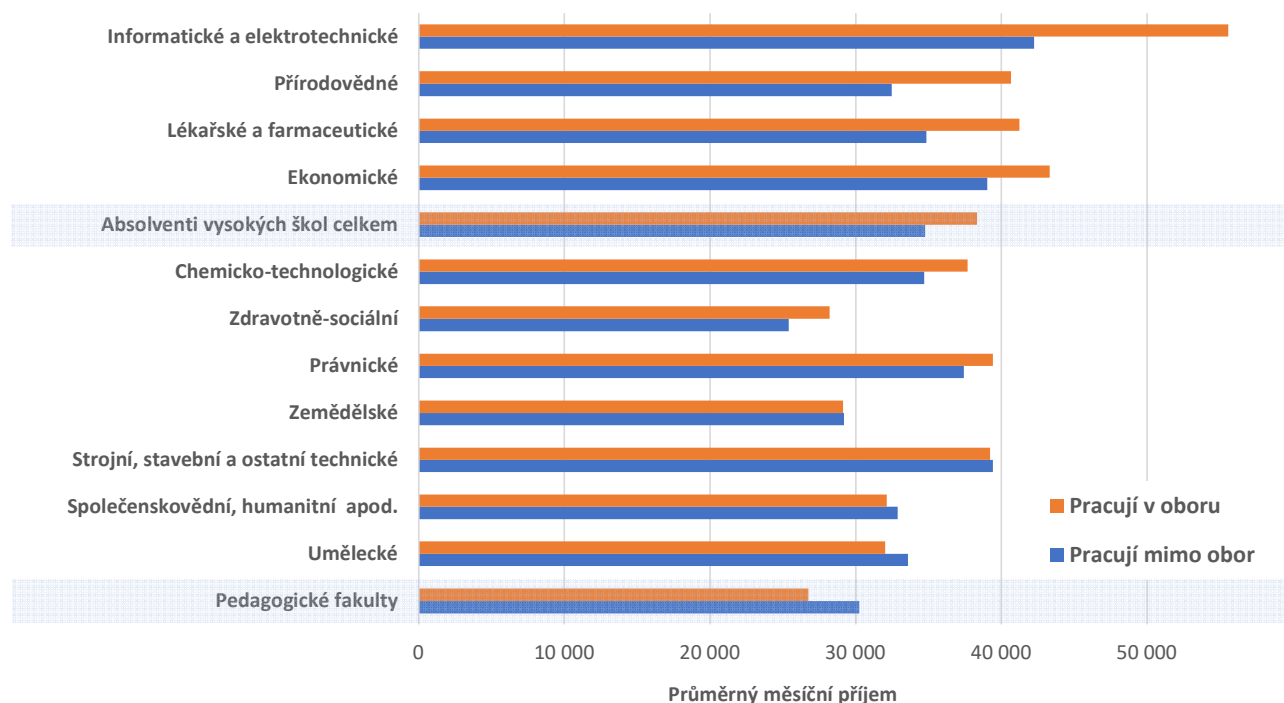
Druhým zásadním využitím dat z národních absolventských šetření bude analýza determinant (ne) nástupu do učitelské profese (neboli, které faktory a charakteristiky korelují s tím, že někdo (ne)vykonává učitelskou nebo pedagogickou profesi) a analýza determinant opouštění nebo zůstávání v učitelské profesi (neboli které faktory a charakteristiky korelují s tím, že někdo zůstává v nebo naopak opouští učitelskou nebo pedagogickou profesi. Výsledkem bude vytvoření mapy vztahů determinujících vykonávání nebo nevykonávání učitelské profese.

Třetím využitím dat je srovnání některých charakteristik absolventů pedagogických fakult, učitelství a pedagogických oborů s charakteristikami ostatních fakult a oborů. Tyto charakteristiky přitom budou hrát značnou roli již v rámci předchozího využití. Srovnání se bude týkat například těchto témat:

- motivace ke studiu vysokoškolského studia;
- hodnocení studia (např. teoretické nebo praktické zaměření studia);
- průběh přechodu na trhu práce (např. kdy začal pracovat, jak si našel práci, problémy s nezaměstnaností);
- práce jeden rok po absolvování (kvalifikační náročnost povolání, výše úvazku, typ smlouvy, nejvhodnější úroveň vykonávaného zaměstnání, subjektivní hodnocení práce v oboru, příjem);
- současná práce (kvalifikační náročnost povolání, výše úvazku, typ smlouvy, nejvhodnější úroveň vykonávaného zaměstnání, subjektivní hodnocení práce v oboru, subjektivní příčina práce

Graf Průměrný měsíční příjem absolventů vysokých škol v roce 2018

Oborové zaměření fakulty a práce v oboru nebo mimo absolvovaný obor



Poznámka: Typy fakult jsou seřazeny podle velikosti rozdílu mezi příjmem absolventů pracujících v oboru a absolventů pracujících mimo vystudovaný obor.

mimo obor, příjem, spokojenost s prací, druhá práce apod.);

- kompetence (úroveň vlastních kompetencí vůči požadované úrovni kompetencí);
- geografická mobilita (kde absolvent žil v 16. 1 rok po absolvování, v současnosti).

Zajímavým příkladem takového srovnávání jsou údaje o příjmech absolventů jednotlivých oborových zaměření fakult podle toho, jestli pracují v oboru nebo mimo vystudovaný obor (posouzení, zda jde o práci v oboru nebo mimo něj, je v tomto případě založeno na vyjádření samotných absolventů). Výsledky znázor-

něné v následujícím grafu ukazují, že absolventi vysokých škol mají obecně podstatně vyšší příjmy, pokud pracují ve vystudovaném oboru: v celkovém průměru všech absolventů činí rozdíl +3 562 Kč. Zvláště výrazný je rozdíl u absolventů informatických a elektrotechnických fakult: +13 311 Kč. Absolventi pedagogických fakult jsou však zcela jiný případ. V průměru totiž mají naopak ti, kteří pracují v oboru o -3 515 Kč nižší příjem, než ti absolventi pedagogických fakult, kteří pracují mimo vystudovaný obor. Uvedený rozdíl je navíc mezi všemi vymezenými typy fakult zdaleka nejvyšší.

Využití národních šetření absolventů vysokých škol v našem projektu považujeme za velmi důležité a poměrně široké. Má však přirozeně i své limity spočívající

právě v tom, že se šetření soustředila na obecnou srovnatelnost napříč všemi vysokoškolskými obory a nebyla tak primárně zaměřena na problematiku přechodu na trh práce absolventů učitelských a pedagogických oborů. Není proto možné rozklíčovat některé subtilnější důvody, proč někdo vykonává nebo nevykonává práci učitele. Nedozevíme se toho moc ani o motivaci absolventů, proč chtějí nebo nechtějí jít učit, co je například vedlo k tomu, proč učit ani nezačali, nebo jaké faktory vnímají začínající učitelé jako důvod pro rozhodnutí ve škole zůstat, změnit školu či vůbec opustit učitelskou profesi.

Předpokládáme, že na jaře roku 2022 se již jako součást projektu Učitel uskuteční nové šetření absolventů vysokých škol, v tomto případě však se zvláštním zaměřením na absolventy pedagogických fakult, učitelství a pedagogických oborů a lidí pracujících jako učitelé nebo jako další pedagogičtí pracovníci. Půjde opět o šetření absolventů 1 až 5 let po absolvování, tedy o ty, kteří absolvovali nebo budou absolvovat v letech 2017 až 2021. Snahou tohoto šetření bude využít přednosti celonárodního šetření a zároveň cíleným zaměřením na problematiku přechodu na trh práce absolventů učitelských a pedagogických oborů odstra-

nit tyto nedostatky. Předpokládáme, že dotazník bude obsahovat speciální moduly zaměřené na tuto tematiku a určené právě pro absolventy pedagogických fakult, učitelství a pedagogických oborů a lidí pracujících jako učitelé a další pedagogičtí pracovníci.

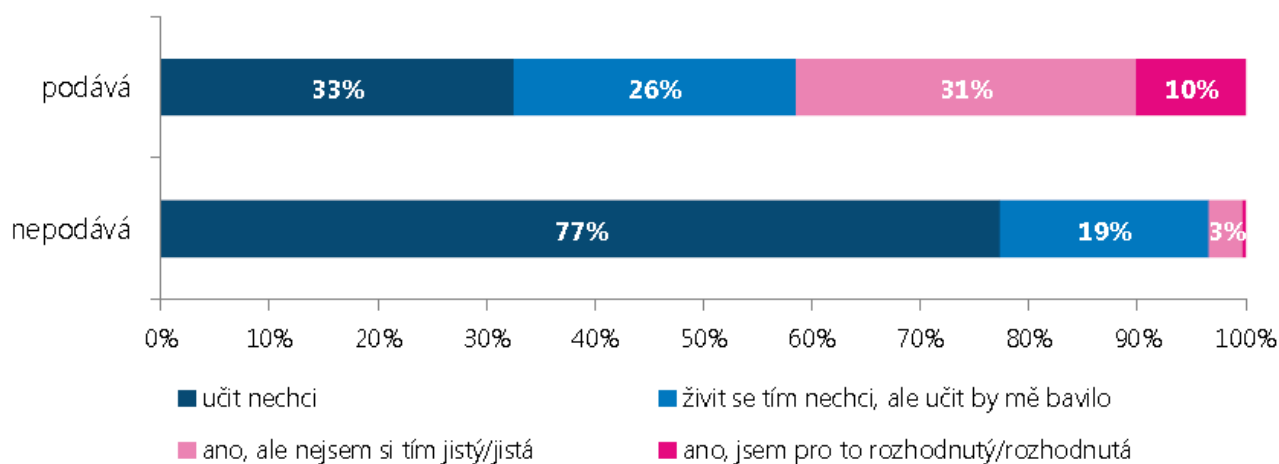
SCIO: Obecné studijní předpoklady a zájem o práci učitele

S uváděným šetřením studentů pedagogických a jiných než pedagogických fakult z roku 2009 do jisté míry souvisí i nepochybně zajímavý průzkum, který v rámci [Národních srovnávacích zkoušek \(NSZ\)](#) realizovalo SCIO ve školním roce 2015/2016 (konkrétně v únoru 2016). Vzhledem k tomu, že průzkum probíhal mezi účastníky NSZ, není sice možné považovat získaný vzorek za reprezentativní pro všechny uchazeče o vysokoškolské studium, ale na druhé straně má smysl analyzovat a srovnávat charakteristiky jejich různě definovaných skupin.

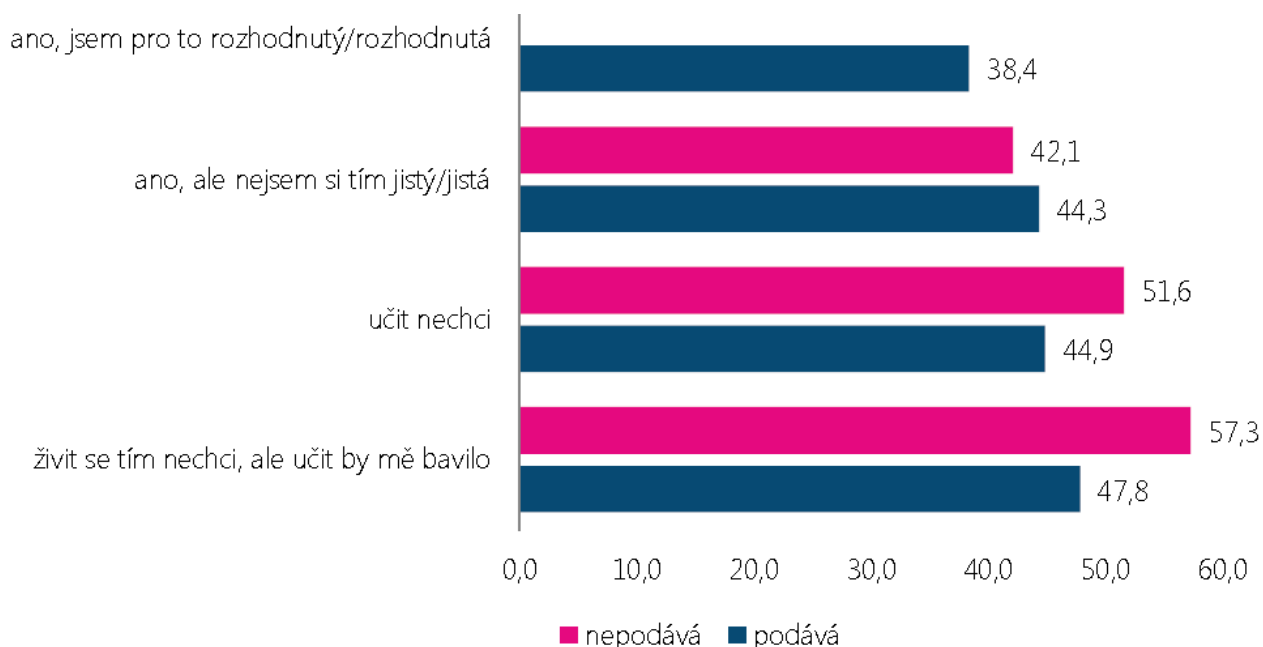
Šetření vycházející z účastníků NSZ má ovšem několik nezanedbatelných předností. Patří mezi ně napří-

Graf Podáváte přihlášku na pedagogickou fakultu a máte zájem o práci učitele?

Národní srovnávací zkoušky v roce 2016; N = 4 173



Graf Průměrný percentil v OSP, přihláška na pedagogickou fakultu a zájem o práci učitele
Národní srovnávací zkoušky v roce 2016; N = 4 173



klad robustnost souboru respondentů, která do určité míry kompenzuje jeho celkově slabší reprezentativnost. Významná je zvláště v případech, když soubor rozdělujeme („krájíme“) na různé podskupiny. Druhou velice důležitou předností je, že soubor zahrnuje i individuální charakteristiky úrovně obecných studijních předpokladů (OSP), které jsou právě v průběhu NSZ testovány. Třetí podstatnou výhodou je, že se jedná o populaci zahrnující různé skupiny uchazečů o vstup na vysokou školu, takže i v případě šetření zaměřeného na uchazeče o studium na pedagogických fakultách a tedy o přípravu na budoucí práci učitele je možné srovnávat je s uchazeči o studium na jiných fakultách, a s uchazeči, kteří se nechystají stát učiteli.

Právě takové šetření proběhlo v únoru 2016. Pro ilustraci z něj ukážeme několik příkladů analytických výstupů – aniž bychom se pouštěli do jejich širších interpretací – které jsou znázorněny ve třech následujících grafech. Týkají se srovnání různých charakteristik dvou skupin respondentů: těch, kteří podá-

vají přihlášku také na některou pedagogickou fakultu (vedle jiných fakult), a těch, kteří podávají přihlášky pouze na jiné než pedagogické fakulty. Jedním z důležitých cílů šetření totiž bylo na jedné straně zjistit, jaké jsou potenciální možnosti získat více uchazečů o pedagogické vzdělání a zájemců o práci učitele, ale na druhé straně také zjistit, jaký podíl uchazečů o pedagogické vzdělání se ve skutečnosti učit nechystá ([Přilákejme k pedagogice studenty, které by bavilo učit](#). SCIO 2018).

Více než polovina uchazečů, kteří se v roce 2016 zúčastnili NSZ a současně podali přihlášku na některou pedagogickou fakultu (počet těchto respondentů byl 1 010), ve skutečnosti nemá zájem se po ukončení vysoké školy stát učitelem; třetina totiž vůbec učit nechce a další čtvrtinu by sice učení bavilo, ale nechtějí se tím žít. Jedná se zpravidla o ty uchazeče, pro něž je případné studium pedagogické fakulty jen „záchranou“ či „pojistkou“, pokud se nedostanou na jinou fakultu první volby (což představuje docela častý případ).

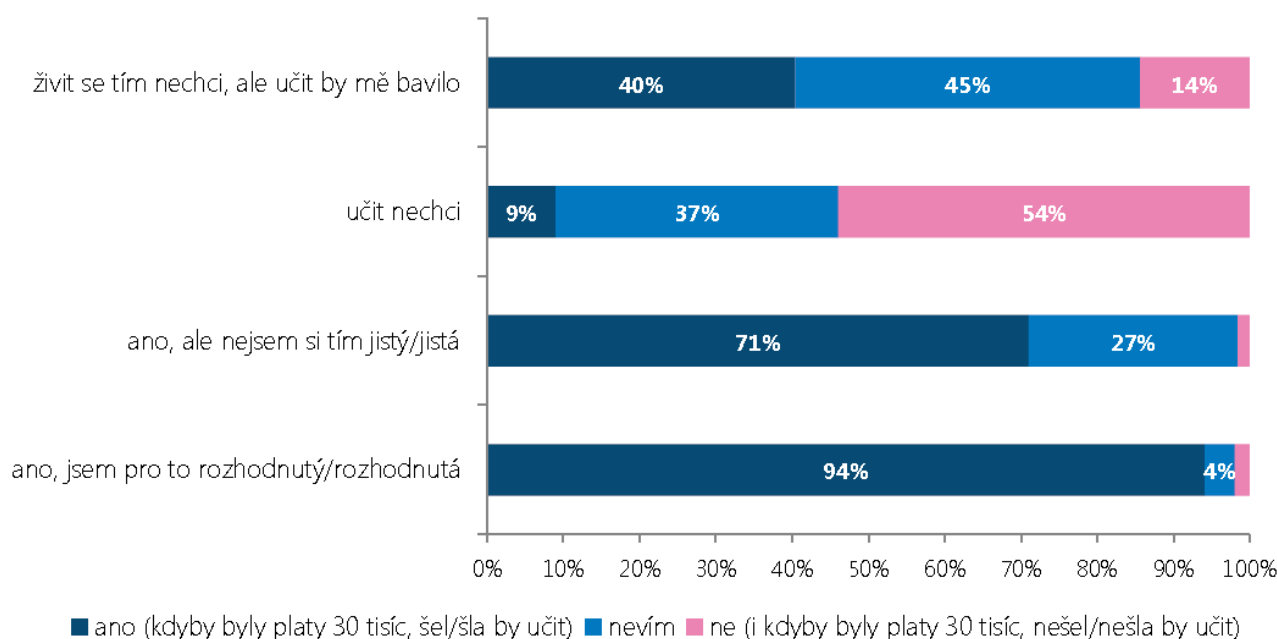
Na druhé straně ovšem téměř pětina z těch, kteří na žádnou pedagogickou fakultu přihlášku nepodávají (počet respondentů byl v tomto případě 3 163), připouští, že se jako učitelé sice nechťejí žít, ale učení by je bavilo. Jedná se zpravidla o uchazeče o studium na právnických, ekonomických nebo informačně-technologických fakultách.

S uvedeným rozdělením jsou ovšem spojeny ještě další charakteristiky. Uchazeči o přijetí na vysokou školu, kteří se hlásí na pedagogickou fakultu a současně mají zájem o profesi učitele, mají výrazně horší studijní předpoklady, než ostatní. Jejich průměrný percentil v testu OSP dosahuje pouhých 38,7. Zato uchazeči, kteří učit nechťejí, mají průměrný percentil 50,8; přitom však ti z nich, kteří se hlásí na pedagogickou fakultu, jen 44,9. Vůbec nejlepších výsledků v OSP dosáhla nemalá skupina uchazečů (téměř 20 %), kteří se sice na pedagogické fakulty nehlásí, ale učení by je bavilo, přestože se jím žít nechťejí (jejich průměrný percentil představuje vysokých 57,3).

Také proto byla součástí šetření otázka, zda by uchazeči o vysokoškolské studium měli zájem o práci učitele, pokud by se jeho nástupní plat zvýšil zhruba na 30 tisíc Kč měsíčně. Skutečný průměrný celoroční plat za rok 2015 dosáhl u učitelů v předškolní výchově a na I. stupni základních škol 25,9 tisíce Kč měsíčně, ale nástupní plat jen kolem 22,8 tisíce Kč, u učitelů na 2. stupni základních škol a na středních školách (bez učitelů odborných předmětů) 28,2 tisíce Kč, avšak nástupní plat pouze kolem 24,2 tisíce Kč měsíčně. Slibovaný plat (30 tisíc Kč) by tak byl v průměru zhruba o velice slušných 25–30 % vyšší než skutečný průměrný nástupní plat na uvedených druhích škol.

Následující graf ukazuje, že takové zvýšení nástupních učitelských platů by skutečně u uchazečů o vysokoškolské studium mohlo vést k zásadnímu přehodnocení budoucí volby povolání. Nejenže by téměř tři čtvrtiny (71 %) z dosud nerozhodnutých šlo učit, ale zájem o povolání učitele by měly i dvě pětiny (40 %) z těch uchazečů, které by sice učení

Graf Zájem o práci učitele a jeho změna v případě zvýšení nástupních platů na 30 tisíc Kč
Národní srovnávací zkoušky v roce 2016; N = 4 146



bavilo, ale za stávajících podmínek se jím žít nehodlají. A to jsou právě ti s nejlepšími výsledky v testech OSP! Navíc by šla učit i desetina (9 %) z uchazečů, kteří zatím učit vůbec nechťejí. V celkovém součtu by to samozřejmě vedlo k zásadnímu zvýšení počtu uchazečů o pedagogické studium, ale především počtu zájemců o práci učitele.

Velice podstatné na průzkumu zájmu o pedagogické fakulty a o práci učitele mezi uchazeči o vysokoškolské studium, který SCIO realizovalo v roce 2016, je ovšem také to, že podobný průzkum provedlo opakovaně po čtyřech letech v roce 2020. Přestože sebraná data ještě nejsou analyzována, podařilo se shodou okolností dotazníky zadat a také sebrat během 3. kola Národních srovnávacích zkoušek (NSZ), které proběhlo 7. března 2020, tedy skutečně jen těsně před začátkem koronavirové epidemie a vyhlášení nouzového stavu v ČR. Zahájil jsem se SCIO jednání, abych domluvil podmínky, za nichž můžeme tyto údaje využít v našem projektu.

Pro náš projekt další významnou a přitom nedávnou aktivitou SCIO bylo v roce 2018 završení [longitudinální studie](#) zaměřené po osmi letech na uchazeče o vysokoškolské studium, kteří se v roce 2010 zúčastnili NSZ. Odpovědi na zasláný dotazník SCIO v roce 2018 získalo od 1 166 respondentů. Výhodou tohoto šetření je, že ukazuje zaprvé, jaké vzdělávací dráhy absolvovali mladí lidé, kteří se v roce 2010 hlásili na vysoké školy. Jaká část z nich na vysokou školu vůbec nenašla; kdo sice začal studovat, ale studium nedokončili; studium sice dokončili, ovšem na jiné fakultě, než ho zahájili, nebo studium dokončili tam, kde ho zahájili apod. Zadruhé výsledky šetření ukazují začátky profesní dráhy těchto mladých lidí po získání vysokoškolského diplomu nebo bez něj. Co dnes dělají, zda pracují v oboru, který vystudovali, jaký mají pracovní příjem a jak jsou s prací spokojeni apod. A to vše v závislosti na úrovni OSP, které dosáhli během testování (NSZ) v roce 2010.

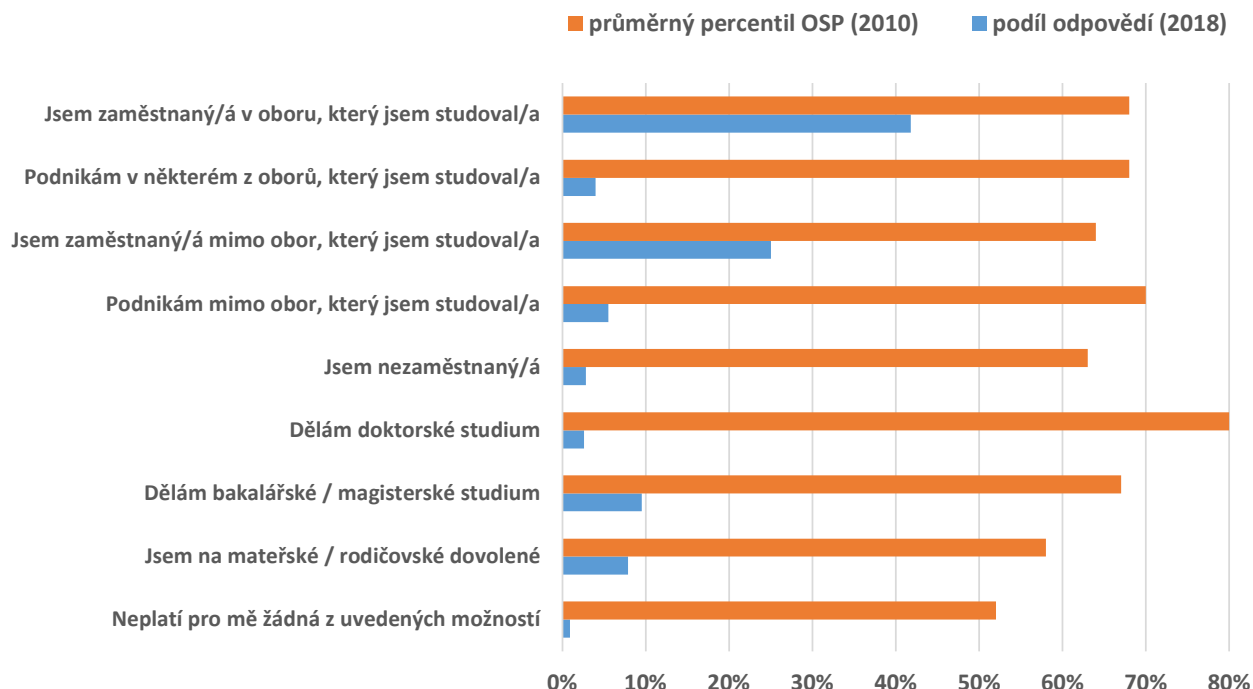
Výsledky longitudinálního výzkumu dosud nebyly analyzovány z hlediska dosaženého skóre v OSP a následné vzdělávací a profesní dráhy zájemců o studium na pedagogických fakultách (v tomto případě je ovšem třeba dát pozor na velikost vzorku uvedených respondentů), takže můžeme uvést jen některé ze všeobecných výsledků (viz následující graf). Věřím však, že také v tomto případě se podaří dohodnout se SCIO podmínky, za kterých je možné jejich data využít. Podstatně totiž mohou přispět k porozumění, jak tyto vzdělávací a profesní dráhy probíhají a kdy a kde případně dochází k jejich podstatnějším zvrátům.

Průzkumem mezi uchazeči o studium pedagogických fakult a zájemci o práci učitele nebo longitudinálním výzkumem vzdělávacích a profesních drah uchazečů o vysokoškolské studium však nejsou možnosti využití údajů SCIO zdaleka vyčerpány. Nebudeme se však v tomto textu pokoušet všechny podrobněji popisovat. Alespoň zmínit však stojí to, že SCIO v rámci dlouhodobého organizování NSZ sleduje vývoj průměrného OSP uchazečů o studium na jednotlivých fakultách (tedy i pedagogických) nebo vyhodnocuje ukazatel kvalitativní úrovně studentů veřejných vysokých škol a jejich fakult (tedy i každé pedagogické fakulty). Vychází z podrobného rozboru úspěšnosti každého uchazeče ve všech absolvovaných přijímacích řízeních na různé školy a fakulty (kde všude a v jaké konkurenci uspěl a kde naopak neuspěl) a z jeho nakonec skutečně realizované volby studia (definice a metodika zjišťování ukazatele je popsána v [Trendy v přijímacím řízení na vysokých školách](#). SCIO 2011).

Upozornit je možné také na výsledky dalšího projektu SCIO Vektor, který probíhal na středních školách v ČR. Mimo jiné zjišťoval, co rozhoduje o výběru vysoké školy a fakulty, jak se během středoškolského studia u žáků mění (mezi 1. a 4. ročníkem) oborové preference zájmu o vysokoškolské studium a jak to souvisí s jejich výsledky v testech OSP (bližší výklad je uveden ve studii [Motivace, priority a kvalita uchazečů](#)

Graf Co aktuálně děláte (vyberte i více možností)

Na otázku bylo zaznamenáno 1 409 odpovědí (v průměru 1,2 odpovědi na jednoho respondenta)



o VŠ studium. SCIO 2012). Těmito údaji ovšem projekt Vektor zajímavě navazuje na výsledky opakovaných mezinárodních šetření OECD PISA (realizovaných zatím po třech letech od roku 2000 do roku 2018), která mezi patnáctiletými žáky zjišťují mimo jiné jejich zájmy a představy o budoucím povolání. Rovněž výsledky projektu Vektor mohou pomoci pochopit, kde se rodí a kde případně zaniká zájem mladých lidí o studium učitelství a povolání učitele.

OECD: TALIS a další projekty o učitelích

Talis 2013 a 2018

Mezinárodní šetření o vyučování a učení **TALIS** (*Teaching and Learning International Survey*) je jednou z podstatných aktivit dlouhodobého programu Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (OECD). Šetření TALIS je vlastně prvním mezinárodním výzkumem, ve kterém jsou učitelé a ředitelé přímo dotazováni na školní prostředí, kde probíhá vyučování, a podmínky, ve kterých učitelé a ředitelé pracují. V mezinárodním kontextu mapuje názory a postoje učitelů a ředitelů škol k tématům jejich počátečního i dalšího vzdělávání, profesního rozvoje, charakteristik výuky (vyučování a učení), školního klimatu, pedagogického vedení a řízení školy apod.

Program TALIS představuje důležitou zpětnou vazbu, která má na národní úrovni sloužit jako podklad ke zlepšování podmínek pro učitele, zvyšování jejich spokojenosti při výkonu svého povolání a tím zefektivnění celé vzdělávací politiky. Díky tomu ovšem program TALIS a jeho opakovaná šetření umožňují hledat odpovědi i na celou řadu otázek, která se týkají konkrétně našeho projektu o důvodech nedostatku učitelů na českých školách. Šetření také umožňuje doplnit důležité informace potřebné k porovnávání vzdělávacích systémů jednotlivých zemí a identifikovat příklady dobré/nelepší praxe. Další informace o programu lze nalézt na oficiálních stránkách **OECD TALIS**, ale i na stránkách **ČŠI TALIS** (šetření TALIS v ČR zajišťuje Česká školní inspekce).

Cyklus rozsáhlých mezinárodních šetření je v programu TALIS zatím pětiletý – šetření se uskutečnila v letech 2008 (bez účasti ČR), 2013 a 2018 (obě včetně ČR). Základní modul šetření TALIS je zaměřen

na ředitele a učitele na školách úrovně ISCED 2, která v České republice odpovídá druhému stupni základní školy a nižšímu stupni víceletého gymnázia (ISCED je mezinárodní standardní klasifikace vzdělávání podle UNESCO).

Další využití údajů ze dvou posledních šetření projektu TALIS v letech 2013 a 2018 o učitelích a ředitelích ve školách v ČR a v mezinárodním srovnání pro důkladnou analýzu důvodů jejich fluktuace mezi školami (*movers*) nebo odchodu ze školství vůbec (*leavers*) považujeme za jednu z klíčových linií řešení našeho projektu. Využijeme tak mimořádně šťastné koincidence, že nejnovější zpráva OECD z posledního šetření TALIS 2018 byla zveřejněna na konci března 2020 (spolu s tím byla rovněž uvolněna úplná mezinárodní databáze ze šetření, které proběhlo v roce 2018), tedy právě v době, kdy začínáme řešit projekt o důvodech nedostatku učitelů v českém školství.

Z druhého cyklu šetření **TALIS 2013** (zúčastnilo se 34 zemí, z toho 22 členů EU) vydalo OECD skutečně zajímavou oficiální zprávu (*TALIS 2013 Results. An International Perspective on Teaching and Learning. OECD 2014*), na kterou v následujících letech navázalo několik dalších studií a publikací. V této souvislosti je možné doporučit průběžně sledovat například přínosná krátká sdělení (*briefs*) a výtahy z širších studií zahrnutých do edice *Teaching in Focus*, která program TALIS již osm let doprovází a v níž od roku 2012 do začátku roku 2020 vyšlo 30 titulů.

Na základě české účasti v šetření TALIS 2013 (v ČR se šetření zúčastnilo 175 ředitelů základních škol a 45 ředitelů víceletých gymnázií a celkem 3 219 učitelů z těchto 220 škol) vydala ČŠI dvě hlavní publikace. Za-

prvé v roce 2014 oficiální [Národní zprávu ze šetření TALIS 2013](#) a zadruhé o rok později [Analytickou zprávu ze šetření TALIS 2013](#). Kromě toho ČŠI zveřejnila ze šetření několik dalších výstupů (například překlad publikace OECD [TALIS 2013 Koncepční rámec šetření](#) a další), které jsou všechny ke stažení rovněž na oficiální stránce [ČŠI TALIS](#). K dispozici jsou tam také oba dotazníky: [ředitelský](#) i [učitelský](#) a odkaz na přístup k databázi OECD ze šetření TALIS 2013.

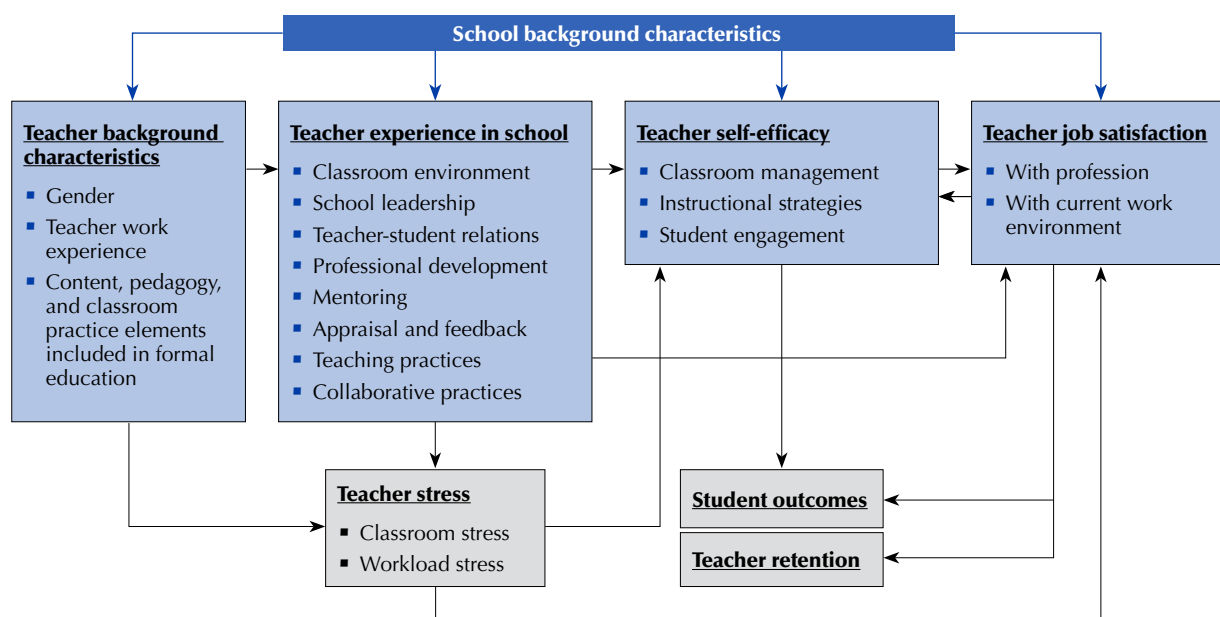
Zpráva OECD ([TALIS 2013 Results. An International Perspective on Teaching and Learning](#)) například v jedné ze svých kapitol (*Chapter 7 – Teacher Self-Efficacy and Job Satisfaction: Why They Matter*) vychází z inspirativního konceptuálního modelu vztahů, které ovlivňují sebehodnocení učitelů a jejich spokojenost v zaměstnání v dané škole i širěji v povolání učitele. Cílem šetření TALIS 2013 přitom bylo postihnout (operacionalizovat a empiricky indikovat) téměř všechny ukazatele tohoto konceptuálního modelu (viz následující analy-

tické schéma). Věříme, že se nám toto schéma právě s využitím databáze TALIS podaří empiricky naplnit a interpretovat pro české školství (na datech českých učitelů).

Poslední šetření **TALIS 2018** proběhlo ve 48 zemích, z nichž 23 zemí je členem Evropské unie. Vzhledem k narůstajícím problémům s nedostatkem učitelů ve velké řadě členských zemí OECD se šetření TALIS 2018 zaměřilo na tuto problematiku ještě výrazněji, než šetření TALIS 2013. Do výzkumných nástrojů šetření – dotazníků – zařadilo explicitně různé otázky týkající se přímo odchodů učitelů ze škol, důvodů těchto odchodů a také jejich důsledků pro kvalitu výuky. Toho se v našem projektu budeme samozřejmě snažit co nejvíce využít.

Rovněž šetření TALIS 2018 použilo (podobně jako šetření TALIS 2013) dva dotazníky: pro ředitele škol a pro učitele (znění obou dotazníků v angličtině

Framework for the analyses of teachers' self-efficacy and job satisfaction



Note: Constructs that are covered by the survey are in blue; others are in grey.

Source: Adapted from Klassen, R.M. & Chiu (2010).

je dostupné na webových stránkách [OECD TALIS 2018](#), v češtině pak na webových stránkách [ČŠI TALIS](#)). Učitelé a ředitelé vyplňovali dotazník v období od 26. března do 4. května 2018. V každé škole bylo do TALIS 2018 zapojeno nejvýše 30 učitelů. V České republice se do TALIS 2018 z druhého stupně základní školy a nižšího stupně víceletého gymnázia zapojilo celkem 219 škol a přes 3 400 učitelů.

V rámci šetření TALIS 2018 se však země měly možnost vedle základního modulu – zaměřeného na školy poskytující vzdělání na úrovni ISCED 2 – volitelně zapojit rovněž do modulů zaměřených na úroveň ISCED 1 nebo ISCED 3 anebo dokonce do modulu umožňujícího propojení šetření TALIS s mezinárodním šetřením PISA zaměřeným na vzdělávací výsledky a školní prostředí patnáctiletých žáků všech různých druhů škol v každé zemi (modul TALIS – PISA link). Výsledky modulu TALIS – PISA propojí na jednotlivých školách data ze šetření ředitelů a učitelů s daty ze šetření žáků a s jejich výsledky v testování. Mezinárodní zpráva z tohoto modulu bude zveřejněna na konci roku 2020, kdy také pravděpodobně získáme i propojenou databázi údajů z modulu PISA 2018 a TALIS 2018. Na výsledcích šetření v rámci modulu TALIS – PISA link bude samozřejmě mimořádně zajímavé, nakolik různé charakteristiky učitelů a ředitelů škol z šetření TALIS 2018 souvisí s výsledky jejich žáků v šetření PISA 2018.

Proto jsme velmi přivítali, že se Česká republika v cyklu TALIS 2018 zapojila do volitelného modulu TALIS – PISA link. V rámci tohoto modulu bylo tedy šetření ředitelů a učitelů rozšířeno na dalších 182 českých škol, zapojených současně do šetření PISA 2018, a přes 2 600 učitelů z těchto škol. V tomto případě šlo pochopitelně nejen o školy úrovně ISCED 2, ale také o školy úrovně ISCED 3, které v roce 2018 navštěvovali patnáctiletí žáci. V České republice tedy šetření TALIS 2018 proběhlo celkem na 401 školách a týkalo se všech jejich ředitelů a 6 039 učitelů (jedná se přitom o 222 základních škol, 98 víceletých gymnázií, 5 čtyř-

letých gymnázií, 38 středních odborných škol a učilišť a 25 středních integrovaných škol).

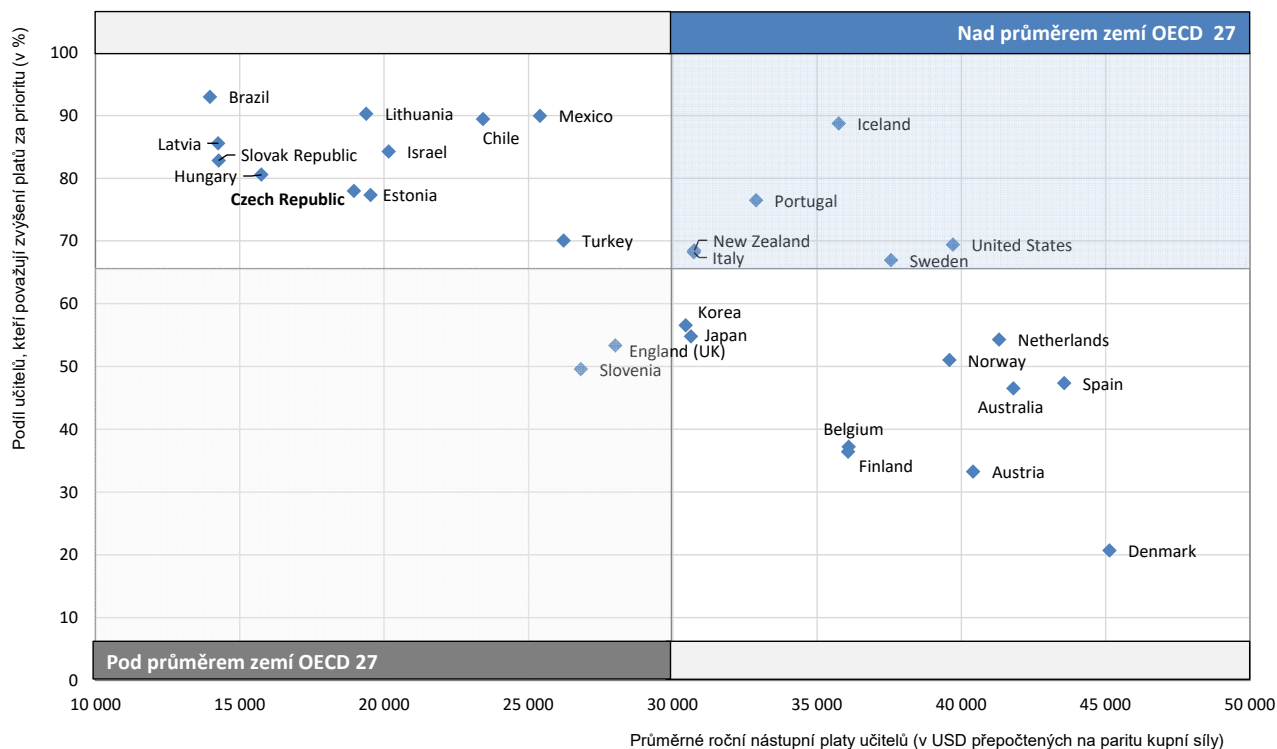
V létě 2019 zveřejnilo OECD první díl závěrečné mezinárodní zprávy *TALIS 2018 Results (Vol. I). Teachers and School Leaders as Lifelong Learners* (OECD 2019; 210 stran). Zpráva shrnuje zkušenosti, názory a postoje učitelů a ředitelů škol z 31 států OECD a ze 17 dalších zemí, prezentuje zjištění z analýzy části vytvořené rozsáhlé databáze ze šetření TALIS 2018, tyto rozborů doplňuje o popis inspirativních přístupů ve vybraných zemích a nabízí také doporučení OECD pro tvůrce vzdělávací politiky.

Česká školní inspekce ve stejném termínu v létě 2019 publikovala tzv. [Národní zprávu z Mezinárodního šetření TALIS 2018](#), zaměřenou na české výsledky. Na konci ledna 2020 ovšem ČŠI zveřejnila také kompletní I. díl mezinárodní zprávy z šetření v českém překladu: [Výsledky šetření TALIS 2018. Učitelé a vedoucí pracovníci ve školství jako účastníci celoživotního vzdělávání](#). Obě zprávy v češtině a také překlad [Konceptního rámce k šetření TALIS 2018](#) i krátkého tzv. [Country note – Czech Republic](#) lze stáhnout z webu ČŠI.

První díl mezinárodní zprávy TALIS 2018 se zaměřuje na znalosti a dovednosti potřebné pro práci učitele (a ředitele). Nejprve zkoumá to, jak učitelé využívají své znalosti a dovednosti ve třídě ve formě vyučovacích postupů, a věnuje náležitou pozornost demografickým faktorům na pracovišti, sociokulturní skladbě třídy a školnímu klimatu, které poskytuje kontext studijnímu prostředí. Poté hodnotí způsoby, jakými učitelé získávají své znalosti a dovednosti jak v rámci počáteční fáze vzdělávání a přípravy na povolání na vysokých školách, tak v rámci celoživotního vzdělávání v podobě rozmanitých forem profesního rozvoje a dalšího vzdělávání. První díl se však zabývá řadou dalších témat, z nichž některé jsou pro náš projekt vysoce relevantní. Srovnává například vztah mezi skutečnými nástupními platy učitelů (ISCED 2)

Graf Nástupní platy a podíl učitelů, kteří jejich zvýšení považují za prioritu

Země zapojené do projektu TALIS 2018, u nichž jsou známy nástupní platy učitelů v roce 2018



a přesvědčením učitelů, že zvýšení jejich platů je jednou z velmi důležitých výdajových priorit školského rozpočtu (viz následující graf).

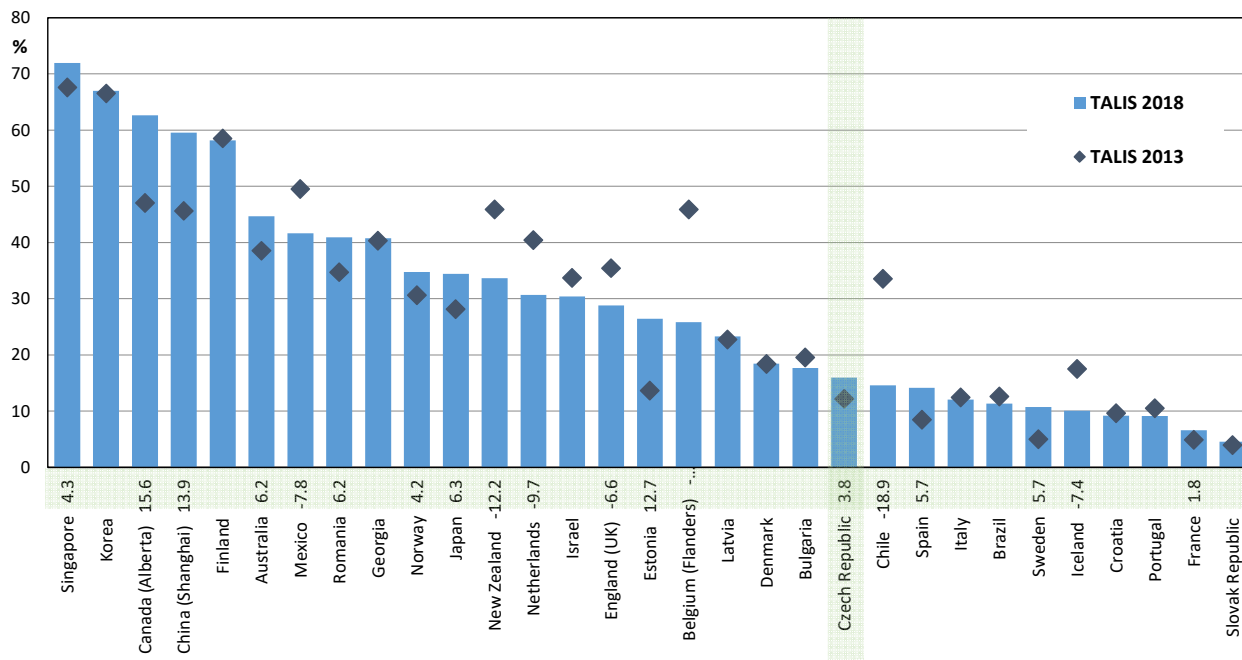
Z obrázku je patrné, že vztah obou ukazatelů je poměrně těsný, a to přesto, že do tohoto vztahu silně intervnují další faktory, například rozdílná ekonomická úroveň jednotlivých zemí. Skutečná výše nástupních platů učitelů (přepočítaná na USD v paritě kupní síly, tedy zohledňující rozdílné cenové úrovně v každé zemi) totiž vysvětluje téměř polovinu (48 %) rozptylu mezi zeměmi v podílu učitelů, kteří zvýšení svých platů považují za velmi důležitou prioritu. Česká republika se podle předpokladů zařadila mezi země s nízkými platy učitelů (i když ne tak nízkými jako například v Maďarsku, v Lotyšsku nebo na Slovensku) a současně s vysokým podílem učitelů, kteří jsou přesvědčeni, že se jejich platy mají zvýšit.

Druhý díl mezinárodní zprávy TALIS 2018 Results (Vol. II). Teachers and School Leaders as Valued Professionals (OECD 2020; 200 stran) zveřejnilo OECD společně s online prezentací 23. března 2020. Zároveň OECD uvolnilo i kompletní databázi ze šetření TALIS 2018. Ředitel OECD Direktorátu pro vzdělávání pan Andreas Schleicher, který novou zprávu OECD prezentoval, představil rovněž svůj osobní shrnující a velmi zajímavý pohled na výsledky šetření *TALIS 2018 Insights and interpretations*. OECD 2020 (70 stran). Ve stejném termínu jako OECD zveřejnila svoji rozšířenou národní zprávu také ČŠI (*Mezinárodní šetření TALIS 2018. Zkušenosti, názory a postoje učitelů a ředitelů škol*. ČŠI 2020). O možném překladu 2. dílu mezinárodní zprávy do češtiny však zatím v ČŠI nebylo rozhodnuto.

Ve druhém dílu zprávy rozebírá OECD ještě více témat, která se přímo zaměřují na otázky pokládané

Graf Změna společenské prestiže povolání učitele mezi roky 2013 a 2018

Podíl učitelů (ISCED 2), kteří souhlasí s tím, že společnost si váží profese učitele (v %)



i v našem projektu. Zvláště se to týká 2. kapitoly Zvyšování prestiže a postavení profese učitele (*Boosting the prestige and standing of the profession*) a také 3. kapitoly Poskytování bezpečných, flexibilních a výhodných pracovních míst učitelům a vedoucím pracovníkům škol (*Providing teachers and school leaders with secure, flexible and rewarding jobs*). Rovněž v tomto případě to budeme ilustrovat na několika příkladech.

Problémy spojené s tím, že absolventi učitelských oborů na vysokých školách do učitelské profese vůbec nenastupují anebo ze škol po krátké době odcházejí, jsou na úrovni zemí provázány mimo jiné s prestiží povolání učitele. Druhý díl zprávy OECD přináší pohled učitelů na to, jak se domnívají, že si společnost váží jejich povolání, ale srovnává rovněž výsledky projektu TALIS z roku 2018 s výsledky projektu TALIS v roce 2013 (viz následující graf).

Vedle potvrzení všeobecného předpokladu, že čeští učitelé považují svoji společenskou prestiž za nízkou,

jsou ovšem z prvních výsledků obou šetření TALIS patrný přinejmenším ještě další tři závěry. Zaprvé nejvyšší prestiž mají učitelé v zemích mimo Evropu, a to především na asijském Dálném východě. Z evropských zemí se k nim výrazněji přibližuje jen Finsko. Zadruhé přestože prestiž českých učitelů je nízká, není mezi vyspělými zeměmi zdaleka nejnižší. Nižší prestiž má podle názoru učitelů jejich povolání například na jihu Evropy, ale poněkud překvapivě také ve Francii a zvláště nečekaně ve Švédsku. Zatřetí se podle názoru českých učitelů prestiž jejich profese mezi roky 2013 a 2018 o něco zlepšila.

Několik otázek je v obou dotaznících šetření TALIS 2018 (ředitelském i učitelském) zaměřeno přímo na nedostatek učitelů a na jejich odchody ze škol. Ředitelský dotazník se například ptá, kolik učitelů ze školy odešlo v průběhu posledních 12 měsíců nebo nakolik je nedostatek kvalitních učitelů příčinou nižší kvality výuky.

V učitelském dotazníku jsou otázky zaměřené například na to, jak jsou učitelé spokojeni:

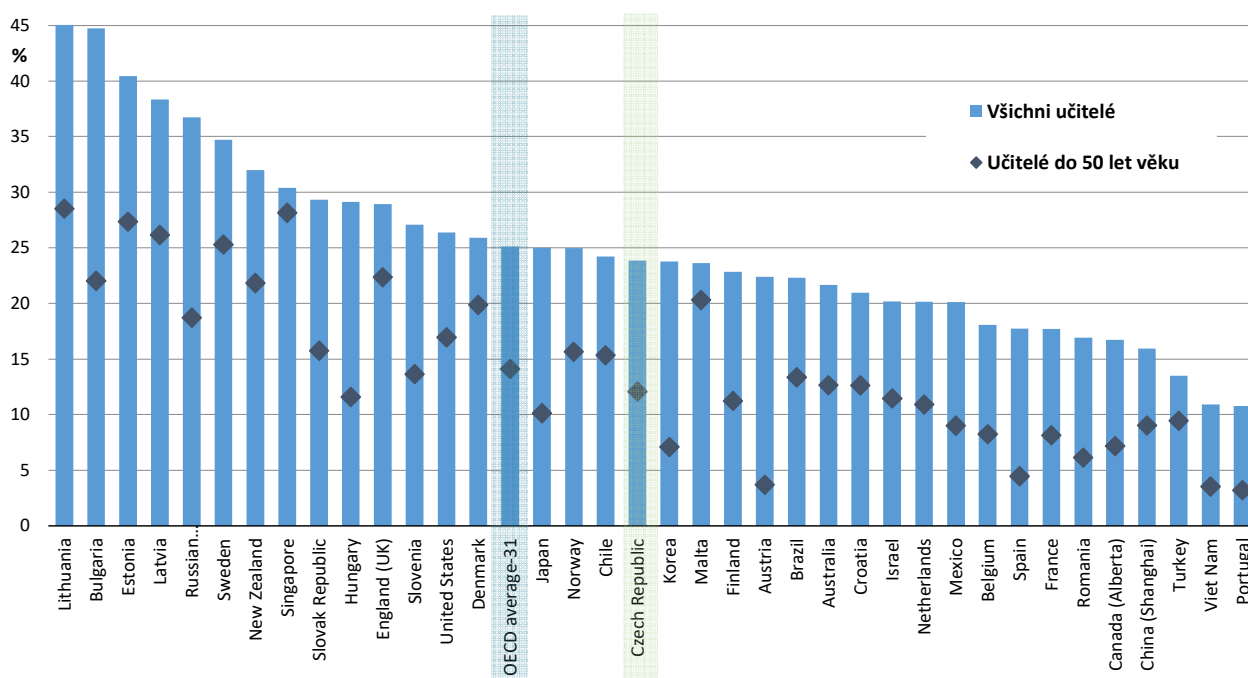
- na jedné straně celkově s povoláním učitele, nebo zda litují, že si ho vybrali;
- a na druhé straně se svým zaměstnáním ve stávající škole, nebo zda z ní chtějí odejít.

Přímo pak dotazník obsahuje otázku, za jak dlouho chtějí učitelé skončit s učením (v americké terminologii tedy *leavers*). Ve druhém dílu mezinárodní zprávy OECD ve 2. kapitole uvádí graf, který ukazuje podíl učitelů, kteří chtějí odejít z povolání učitele nejpozději do pěti let (což samozřejmě ještě neznamena, že to skutečně učiní). Aby však odlišili ty učitele, kteří během té doby odejdou do důchodu, propočítali nejen podíl odcházejících ze všech učitelů, ale rovněž podíl odcházejících učitelů ve věku do 50 let, kteří ani v pětileté perspektivě do důchodu ještě neodcházejí (viz následující graf).

Obdobně i v tomto případě musíme konstatovat, že podíl českých učitelů, kteří chtějí do pěti let povolání učitele opustit, sice činí téměř čtvrtinu (23,9 %), avšak velká část z nich zkrátka odchází do důchodu (podíl učitelů v důchodovém nebo těsně předdůchodovém věku je totiž v ČR nadprůměrný). Z učitelů ve věku do 50 let jich chce své povolání do pěti let opustit pouze 12,1 %, tedy zhruba polovina. To je ovšem o dva procentní body méně, než činí průměr zemí OECD, ale také méně než v řadě rozvinutých zemí s vyspělým vzdělávacím systémem, jako je nejen například Anglie nebo USA, ale dokonce i Švédsko, Dánsko nebo Norsko. Dobrou pověst povolání učitele v severských zemích tak zachraňuje poněkud osamoceně Finsko (11,2 %). Velice nízkého podílu učitelů ve věku do 50 let, kteří se chystají do pěti let své povolání opustit, dosáhlo také sousední Rakousko (3,7 %). Tím víc můžeme litovat, že se šetření TALIS 2018 nezúčastnilo také Německo.

Graf Učitelé odcházející z povolání učitele

Podíl učitelů (ISCED 2), kteří chtějí skončit s učením nejpozději do 5 let (v %)



Již po prvním prostudování zprávy OECD je ovšem pro téma našeho projektu možné formulovat přinejmenším dva předběžné závěry:

- Ukazuje se, že problémy s odcházejícími učiteli nejsou v České republice ve srovnání s jinými vyspělými zeměmi nijak zvlášť nepříznivé či dokonce kritické a vyhozené.
- Odchody učitelů z povolání jsou mnohem komplexnějším problémem, který ovlivňuje složitá síť vlivů a vztahů a nelze je jednoduše vysvětlit například prestiží povolání či dosahovaným platem.

Na základě významných mezinárodních i národních předpokladů a hypotéz, zjištění i závěrů a na základě další vlastní hloubkové analýzy údajů z rozsáhlé mezinárodní databáze programu OECD TALIS proto chceme učinit další kroky. A to sice pokusit se rozebrat tyto spletené vlivy a vazby a vyznat se ve společensky, institucionálně i individuálně podmíněných příčinách spokojenosti či nespokojenosti učitelů ve svém zaměstnání (v dané škole) i ve svém povolání (v povolání učitele) a jejich důsledků pro setrvání či odchody učitelů ze školství.

Proto také v rámci přípravy na řešení našeho projektu v SVP PedF UK již od začátku roku 2020 zpracováváme ty části údajů z databáze OECD TALIS 2018, které byly postupně uvolňovány. Teprve na konci března 2020 totiž OECD zpřístupnilo všechny otázky z databáze TALIS 2018, a to včetně části škol zapojených do šetření v rámci všech modulů, tedy i do modulu TALIS – PISA link.

S tím ovšem souvisí, že pravděpodobně na konci roku 2020 zveřejní OECD závěrečnou zprávu z výsledků analýz šetření TALIS – PISA link a současně ve stejné době opět uvolní zbývající datové soubory, které umožní propojení údajů ze šetření PISA 2018

a TALIS 2018. Pro náš projekt to považujeme za velmi důležité a předpokládáme proto, že v analýzách budeme pokračovat ještě nejméně dalšího půl roku.

Doporučení OECD. V první kapitole druhého dílu mezinárodní zprávy (*What TALIS 2018 implies for policy*) shrnuje OECD mezinárodně orientovaná doporučení, která jsou připravena na základě celkových zjištění TALIS 2018. Jsou nepochybně mimořádně inspirativní i pro nás (a pro řešený projekt), a to především díky své komplexnosti. Týkají se hlavně vzdělávací politiky vůči učitelům a jsou tedy významná zvláště pro celkové řízení školství (státní správu i samosprávu). Ale nejen to, důležitá jsou i pro práci jednotlivých ředitelů a učitelů. V každém případě bychom je měli důkladně prostudovat a analyzovat, které z nich a do jaké míry jsou relevantní pro české školství.

Doporučení OECD, rozpracovaná na 50 stranách první kapitoly, zahrnují 17 cílů vzdělávací politiky vůči učitelům a v rámci těchto cílů formulují celkem 43 konkrétních politik, často s příklady z jednotlivých zemí, které se zapojily do šetření TALIS 2018. Většina z nich je navázána na schéma profesní dráhy učitele znázorněné na následujícím obrázku (převzatého z české Národní zprávy TALIS 2018, kterou ČŠI publikovala 24. 3. 2020 současně se zveřejněním mezinárodní zprávy OECD). Na pozadí jednotlivých fází profesní dráhy učitele apeluje OECD na potřebu klást důraz například na oceňování učitelů (jejich pracovní příjmy a další benefity), pozorně vyhodnocovat dynamiku vývoje poptávky po učitelích a nabídky učitelů na trhu práce, zpracovávat projekce potřebného množství učitelů a ředitelů a na jejich základě ovlivňovat přípravu nových absolventů apod.

Několik vybraných doporučení OECD ve stručném výtlahu představila česká Národní zpráva, z jejíhož textu v několika následujících odstavcích vycházíme.

Z dlouhodobého hlediska se v České republice pravděpodobně neobejdeme bez výraznější veřejné

Graf Schéma profesní dráhy učitele

kampaně vysvětlující nezastupitelný význam a společenský přínos práce učitelů. Podle OECD je v rámci takové kampaně vhodné zdůrazňovat velmi komplexní povahu učitelství, jejíž náročnost se postupně zvyšuje s ohledem na společenské změny, pokračující digitalizaci a různorodost individuálních vzdělávacích potřeb.

Spolu s podporou společnosti je podle OECD žádoucí věnovat pozornost systematické práci se zájmemci o povolání učitele. Neméně žádoucí však musí být rovněž snaha udržet a motivovat k setrvání v povolání zkušenější učitele. Podle zjištění TALIS jsou to v mezinárodním pohledu totiž právě zkušenější učitelé s delší praxí, kteří jsou častěji přesvědčeni (než jejich mladší kolegové), že si společnost jejich práce neváží.

Podle jednoho z dalších doporučení OECD mají být na systémové úrovni ve větší míře podporovány a vytvářeny podmínky pro uskutečňování aktivit dalšího vzdělávání učitelů přímo v jednotlivých školách, neboť umožňují zohlednit jejich specifika. Podle výsledků TALIS je pozitivní přínos takových aktivit větší a klíčové přitom je, aby se jejich součástí stalo vytvoření dostatečného prostoru pro

vzájemnou spolupráci učitelů, výměnu zkušeností, včetně konkrétních prvků, jako je například tandemová výuka nebo výuka menších skupinek žáků v rámci třídy.

Specifickou podporu je žádoucí poskytnout nejen začínajícím učitelům, ale například také začínajícím ředitelům například formou mentorování. OECD přitom navrhuje, aby se v rámci celého vzdělávacího systému podporovalo vytváření mezi sebou propojovaných sítí ředitelů, v rámci nichž zkušenější ředitelé poskytují mentoring začínajícím ředitelům.

Tolik prozatím o programu TALIS a o výsledcích šetření TALIS 2018. Věnovali jsme jim podstatně větší pozornost především proto, že jsme přesvědčeni o jejich mimořádné využitelnosti pro řešení našeho projektu. V této souvislosti jsou pro nás důležité nejen publikované obsáhlé zprávy o poznatcích, výsledcích a závěrech z obou posledních šetření TALIS a další informační zdroje. Snad ještě důležitější je pro nás rozsáhlá a současně aktuální a pro uživatele dobře připravená mezinárodní databáze ze šetření TALIS 2018, ve které jsou navíc velice slušně zastoupeny české školy (401 škol) i čeští učitelé (více než 6 tisíc učitelů).

Další projekty OECD o učitelích

Bohatým programem TALIS se však podpora školských politik vůči učitelům v práci OECD nevyčerpává. O některých z těchto dalších aktivit se však zmíníme již jen v rychlosti a navíc výběrově.

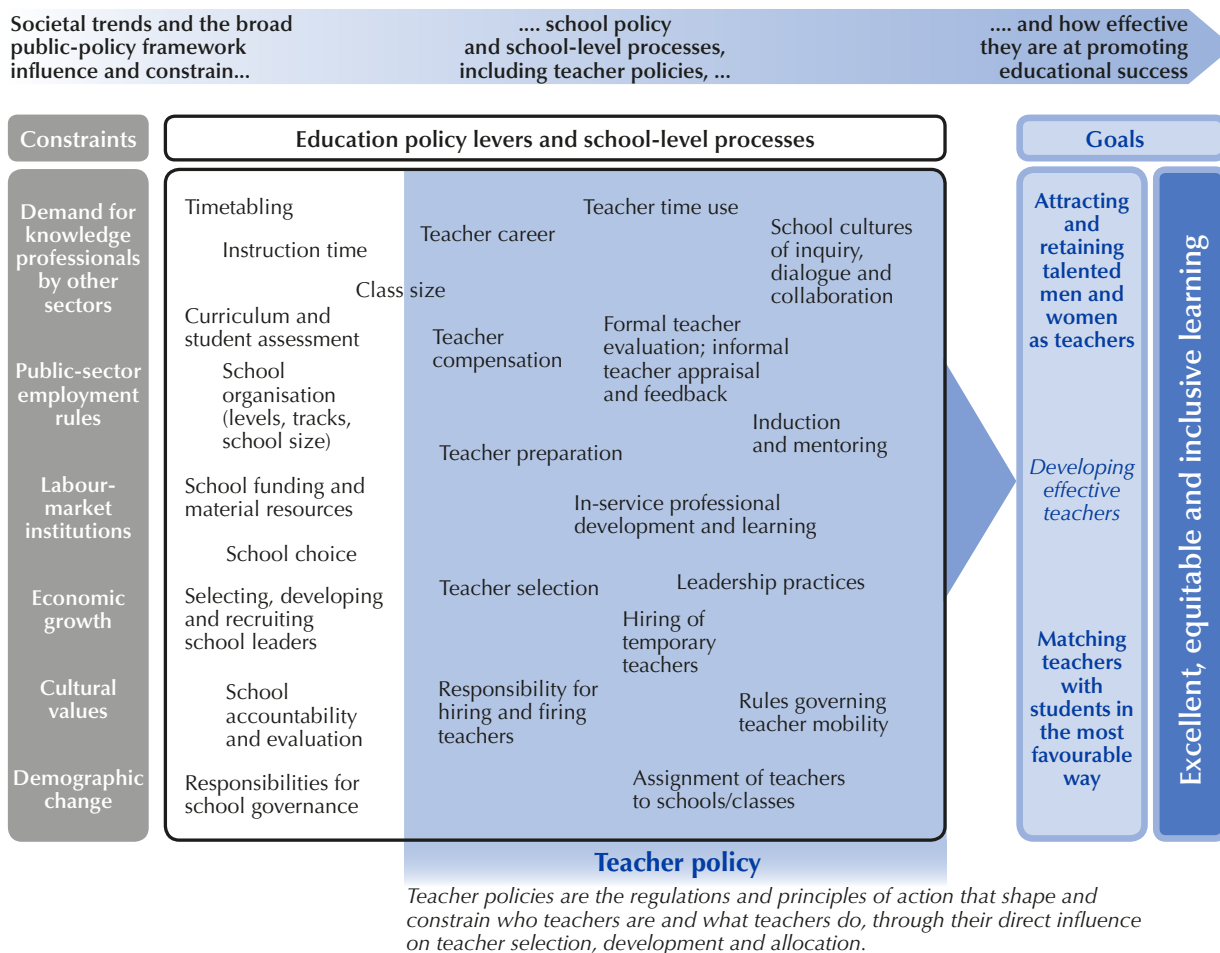
Na prvním místě musíme zmínit speciální projekt zaměřený na vypracování zprávy o (efektivní) politice vůči učitelům *Effective Teacher Policies* (OECD 2018), která se bezprostředně týká problematiky našeho projektu. Zpráva vychází především ze závěrů tří mezinárodních programů OECD a tedy ze tří hlavních zdrojů poznatků a informací. Zaprvé z výsledků programu *Indicators of Education Systems* (INES). Zadruhé

z výsledků *Programme for International Student Assessment* (PISA) a zvláště databáze z šetření PISA 2015, které mimořádně zahrnovalo i speciální šetření učitelů. A zatřetí z výsledků programu *Teaching and Learning International Survey* (TALIS).

Hned v první kapitole zprávy (*Effective Teacher Policies*) představuje OECD konceptuální schéma (rámec) pro analýzu politiky vůči učitelům, který považujeme za inspirativní i pro řešení našeho projektu. Další části zprávy se pak zabývají vybranými jednotlivými problematikami znázorněnými v tomto velice komplexním schématu.

Na základě toho zpráva do hloubky analyzuje především tři oblasti politiky vůči učitelům a snaží

Conceptual framework for analysing teacher policy



se odpovědět na tři skupiny s nimi korespondujících otázek:

- Jak země s nejlepšími výsledky ve vzdělávání vybírají, rozvíjejí, hodnotí a odměňují své učitele?
- Jak rozmístění učitelů mezi školami a regiony ovlivňuje spravedlivost vzdělávacích systémů?
- A nakonec jak země mohou mladé talentované lidi přilákat pro a udržet v povolání učitele?

Považujeme za velmi potřebné se důkladněji (než jsme to učinili dosud) zabývat textem zvláště některých pasáží zprávy a vytěžit z ní podstatné a relevantní informace pro náš projekt.

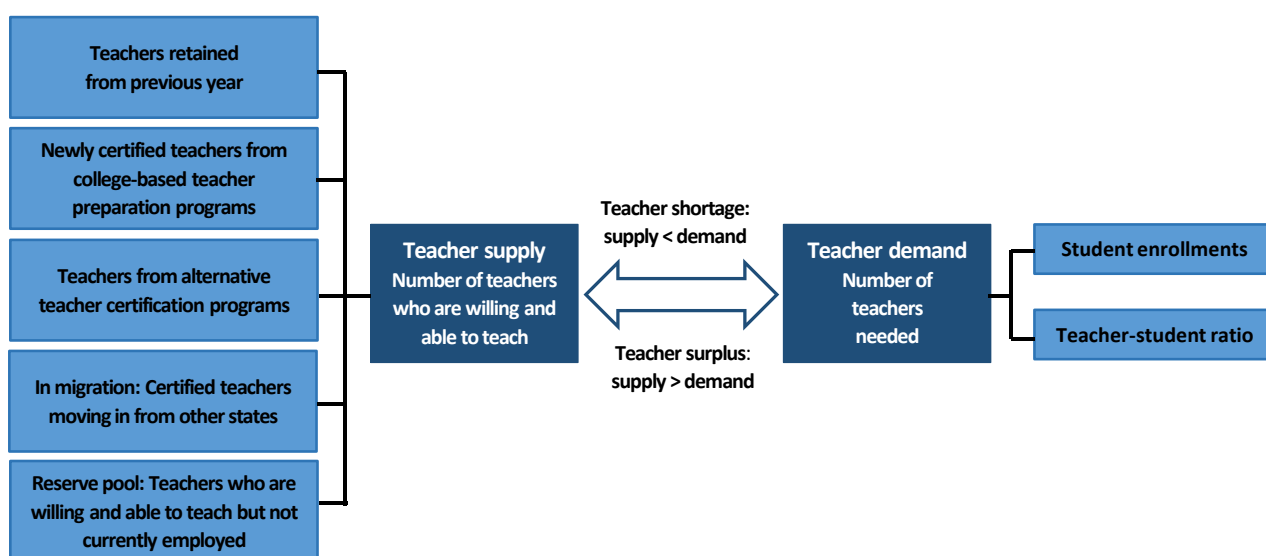
Zadruhé chceme zmínit podprojekt (jenž je součástí OECD TALIS) zaměřený na podrobnou analýzu různých systémů počáteční přípravy učitelů – *Initial Teacher Preparation study* – a na to, jakým způsobem je možné je dále zdokonalovat. Zásadním výstupem tohoto projektu je loňská publikace *A Flying Start. Improving Initial Teacher Preparation Systems*. OECD 2019. Studie sice vychází

ze zkušenosti sedmi zemí OECD, za které byly vypracovány podrobné podklady, ale nejde přitom o srovnávací studii. Využívá však nejlepších zkušeností a zaváděných inovací z těchto zemí, aby mohla být dostatečně konkrétní v jednotlivých tématech, kterými se zabývá.

Studie po úvodním vymezení role systému počáteční přípravy učitelů v jejich celoživotní profesní kariéře hledá odpovědi na čtyři základní okruhy otázek, které také odpovídají jejím čtyřem kapitolám:

- Jak je možné vystavět permanentně a na základě podložených faktů a informací zlepšující se systém počáteční přípravy učitelů?
- Jak je možné směřovat k vybalancované pracovní síle učitelů, bez problémů s jejich nedostatkem nebo nadbytkem?
- Jak může počáteční příprava vybavit učitele aktuálními znalostmi a dovednostmi?
- Jak je možné zajistit začínajícím učitelům včasný a integrovaný profesní rozvoj?

Graf Komponenty nabídky a poptávky po učitelích



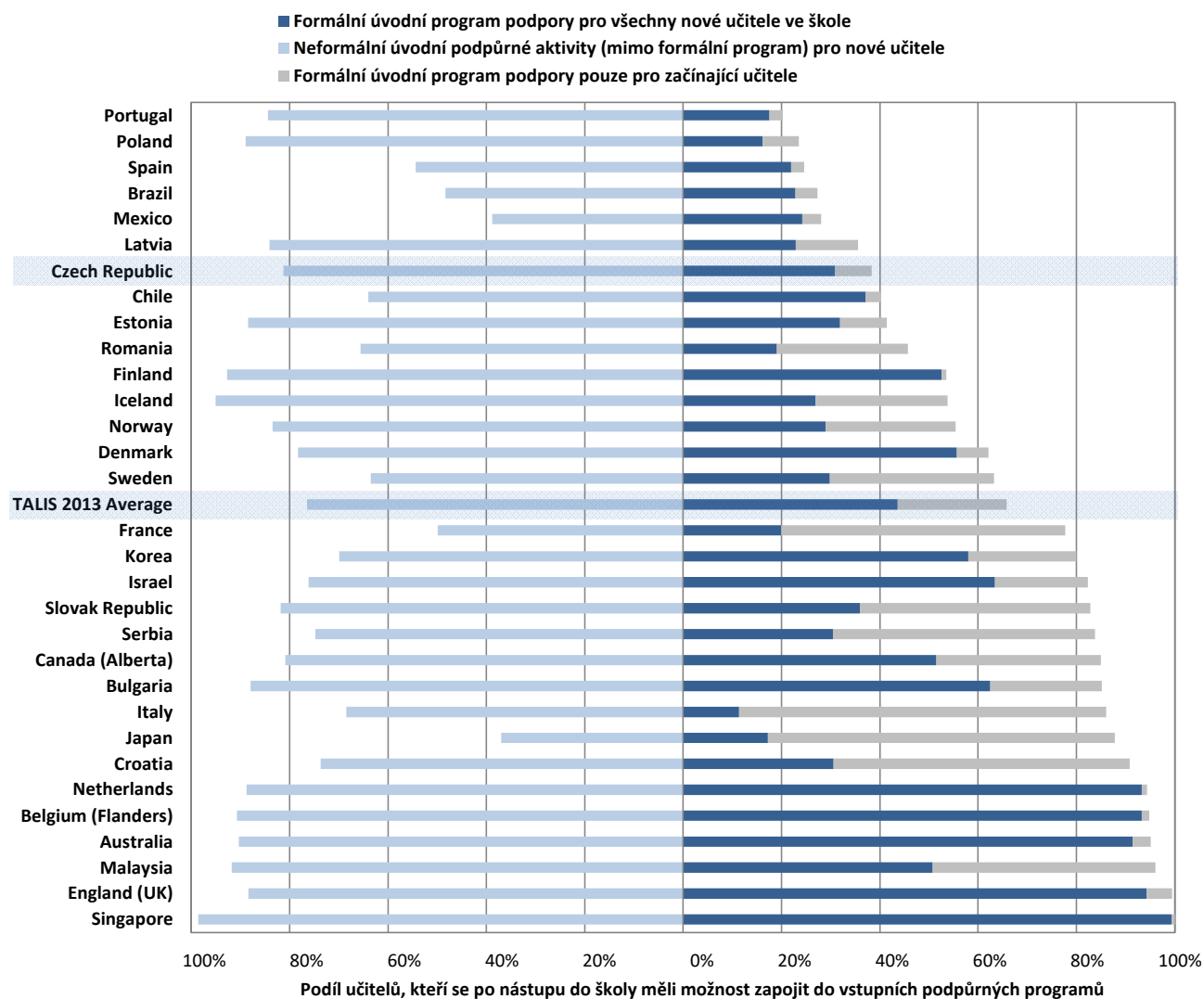
V závěrečné kapitole OECD předkládá základní principy úspěšného řízení a organizace systémů přípravy učitelů.

Vzhledem k tomu, že samozřejmě nejen celá OECD, ale ani její Direktorát pro vzdělávání a kvalifikace (*Directorate for Education and Skills*) není primárně na pedagogiku zaměřenou institucí, ale propojuje poznatky a metody z ekonomie, sociologie a řady dalších oborů, neomezuje se pouze na témata tradičně probíraná v pedagogických pracích zabývají-

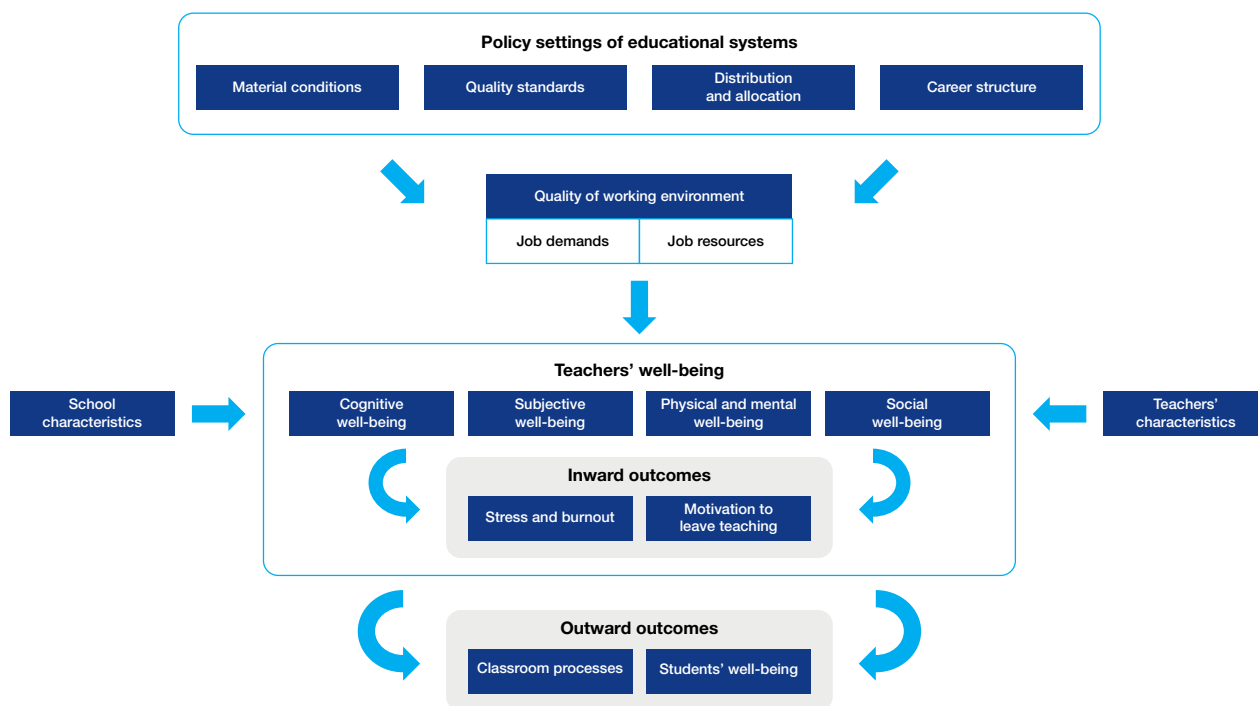
cích se počáteční přípravou. Díky tomu je například zajímavé, jak intenzivně se téměř všechny dokumenty OECD, které zde zmiňujeme, zabývají otázkou nezbytnosti přípravy adekvátního množství učitelů. V této studii se jedná o 3. kapitolu (*How can we ensure a balanced teacher workforce?*), ve které je také uvedeno následující schéma (převzaté z podkladové studie Norska).

V návaznosti na počáteční vzdělávání učitelů se studie zabývá také podporou začínajících učitelů po ukon-

Graf Přístup učitelů k formálním a neformálním úvodním programům a aktivitám
OECD TALIS 2013 (odpovědi ředitelů škol)



Graf Konceptuální model profesní spokojenosti učitelů



čení studia a vstupu do zaměstnání na nové škole. Využívá pro to pochopitelně i údajů z šetření TALIS 2013. V následujícím grafu je například znázorněn podíl učitelů, kteří se po nástupu do školy mají možnost zapojit do vstupních podpůrných formálních programů nebo jiných neformálních aktivit.

Pozornost, kterou OECD ve svých rozborech a publikacích věnuje začínajícím učitelům má ovšem řadu dalších podob. Patří mezi ně například publikace o tom, kdo se vlastně chce stát učitelem (*Who wants to become a teacher and why?*), jak se začínající učitelé cítí být připraveni na práci učitele (*Do new teachers feel prepared for teaching?*), o podpoře začínajících učitelů (*Supporting new teachers a Supporting and guiding novice teachers*) nebo nedávná studie Začínající učitelé: Průkopníci zavádění inovací nebo přizpůsobiví profesionálové? (*Early Career Teachers: Pioneers Triggering Innovation or Compliant Professionals?* OECD Working Papers 2018).

Zcela nedávno OECD publikovala novou studii *Teachers' well-being. Framework for data collection and analysis*. OECD 2020, která představuje průběžné výsledky dalšího podnětného subprojektu zaměřeného na celkovou profesní spokojenost či pohodu (*well-being*) učitelů.

S tím, jak se společnosti a ekonomiky stávají stále složitějšími a náročnějšími, nepochybně rostou i očekávání kladená na učitele. Vzhledem k zásadní úloze, kterou učitelé hrají a nadále budou hrát v životě dnešních žáků a studentů (a tedy zítřejších dospělých), musí vlády podporovat učitele při naplňování těchto nových požadavků, od zavádění nových technologií a vývoje nových forem, postupů a metod výuky až po vedení stále různoroději složených tříd. Platí to ještě více ve světě a v době, kdy učitelství jako kariéra ztrácí svou přitažlivost a nedostatek učitelů se v řadě vyspělých zemí stává stále běžnější realitou. Vysoká míra opotřebení a častá pracovní fluktuace vykreslují obraz

povolání, které se potýká s nespokojeností, stresem a vyhořením a nutí stále více učitelů, aby nadobro přestali učit.

Existuje proto naléhavá potřeba lépe porozumět faktorům, které ovlivňují celkovou spokojenost učitelů v práci, jakož i jejich důsledkům na vztah vyučování (činnost učitele) a učení (činnost žáka). Výsledky výzkumu totiž ukazují, že spokojenost učitelů má dopad na efektivitu výuky a tudíž i na spokojenost a pohodu samotných žáků a výsledky jejich učení.

Na základě získaných znalostí, faktů a údajů o učitelích a vyučování rozpracovala OECD konceptuální model celkové spokojenosti (*well-being*) učitelů. Účelem tohoto rámcového konceptuálního modelu profesní spokojenosti učitelů je posloužit jako vodítko pro získávání informací a údajů a vytváření ukazatelů o těchto oblastech a informování o politice, která se na ně zaměřuje.

Konceptuální rámec profesní spokojenosti učitelů, znázorněný v předcházejícím schématu, se snaží odpovédět na tři klíčové otázky:

- **Jaké pracovní podmínky vytvářejí profesní spokojenost učitelů (horní část schématu).** Jedná se o faktory, které ovlivňují dobré životní podmínky učitelů na úrovni systému (tedy politiky, které určují, jak systém funguje, například jaké jsou standardy kvality) a na úrovni školy (pracovní prostředí učitelů). Faktory na úrovni školy lze rozdělit do dvou kategorií: pracovní požadavky (například pracovní zatížení, hodnocení výkonu učitele apod.) a vlastnosti práce (např. příležitosti k dalšímu vzdělávání, úroveň autonomie učitele apod.).
- **Jaké jsou hlavní složky profesní spokojenosti učitelů (střední část schématu).** Rámec definuje profesní spokojenost učitelů

kolem čtyř klíčových dimenzí: kognitivní spokojenosti (soběstačnost a soustředění v práci), subjektivní spokojenosti (konkrétní pocity nebo emoční stavy), tělesné a duševní spokojenosti (psychosomatické charakteristiky), sociální spokojenosti (kvalita pracovních vztahů).

- **Jaké jsou očekávané výsledky profesní spokojenosti učitelů (dolní část schématu).** Výše uvedené hlavní složky profesní spokojenosti učitelů mohou mít pro učitele dva okamžité vnitřní výsledky: výsledek související s jejich úrovní stresu a vyhoření a výsledek související s jejich angažovaností v práci a jejich ochotou zůstat v profesi. Profesní spokojenost učitelů má také vnější výsledky, pokud jde o procesy ve třídě (např. podpora studentů, frekvence zpětné vazby) a přímé výsledky týkající se spokojenosti žáků a studentů (např. motivace a přístup žáků k učení, soběstačnost žáků).

Studie, která má zatím především konceptuální a metodologický charakter, předpokládá, že právě nové výsledky a ukazatele šetření TALIS 2018 pomohou v další etapě řešení subprojektu *Teachers' well-being* naplnit uvedený rámcový model konkrétními údaji a empiricky vysvětlit, jaké jsou charakteristiky spokojenosti učitelů, čím jsou ovlivněny a jaké mají důsledky.

Projekt *OECD School Resources Review* zkoumá, jaké lidské, hmotné a nehmotné zdroje má školství v různých zemích k dispozici a jak se o nich má kvalifikovaně, spravedlivě a hospodárně rozhodovat, aby co nejvíce přispívaly kvalitě a efektivitě jednotlivých škol i celých vzdělávacích systémů. Díky srovnávací analýze na základě podkladů ze zemí zapojených do projektu nabízí doporučení, jak řídit, rozdělovat a spravovat zdroje tak, aby přispívaly k dosahování vzdělávacích cílů zemí. Do projektu se vedle řady dalších členských zemí zapojila i Česká republika a v roce 2016 byla zveřejněna jak národní podkladová zpráva (*School Resour-*

ces Review. Country Background Report: Czech Republic. Ministry of Education, Youth and Sports, 2016), tak i zpráva examinátorů OECD (*School Resources Review. Reports for Participating Countries: Czech Republic*. OECD 2016).

Na základě komparace všech národních podkladových zpráv i zpráv examinátorů OECD jsou pak zpracovávána jednotlivá témata zahrnutá do projektu. Díky tomu vyšla na konci loňského roku komparativní zpráva o lidských zdrojích ve školství, tedy především opět o učitelích, Pracovat a učit se společně: Přehodnocení politik lidských zdrojů pro školy (*Working and Learning Together: Rethinking Human Resource Policies for Schools*. OECD 2019), která je třetí ze série tematických srovnávacích zpráv

Cílem zprávy je poskytnout vodítko pro tvorbu politik v oblasti lidských zdrojů ve školství, které posilují, oceňují a udržují pozitivní dopady práce učitelů, ředitelů a dalších zaměstnanců škol na jejich žáky. Nabízí hloubkovou analýzu toho, jak mohou tyto politiky co nejlépe využívat všechny dostupné zdroje k vytvoření podporujícího pracovního prostředí a rozvíjení individuální i kolektivní kapacity ve školách. Patří sem například návrhy na vstupní požadavky, kariérní struktury, pracovní řády a úpravy pracovní doby s cílem přilákat, udržet a motivovat co nejkvalitnější zaměstnance. Patří sem rovněž sladění zaměstnanců se školami prostřednictvím spravedlivého a transparentního financování a náboru zaměstnanců nebo otevřený proces investování do různých projektů, od programů pro začínající učitele až po další profesní rozvoj učitelů. Zpráva se zabývá problémy implementace reformy a inovací v politice lidských zdrojů i tím, za jakých podmínek budou mít reformy na školy a jejich zaměstnance požadované účinky.

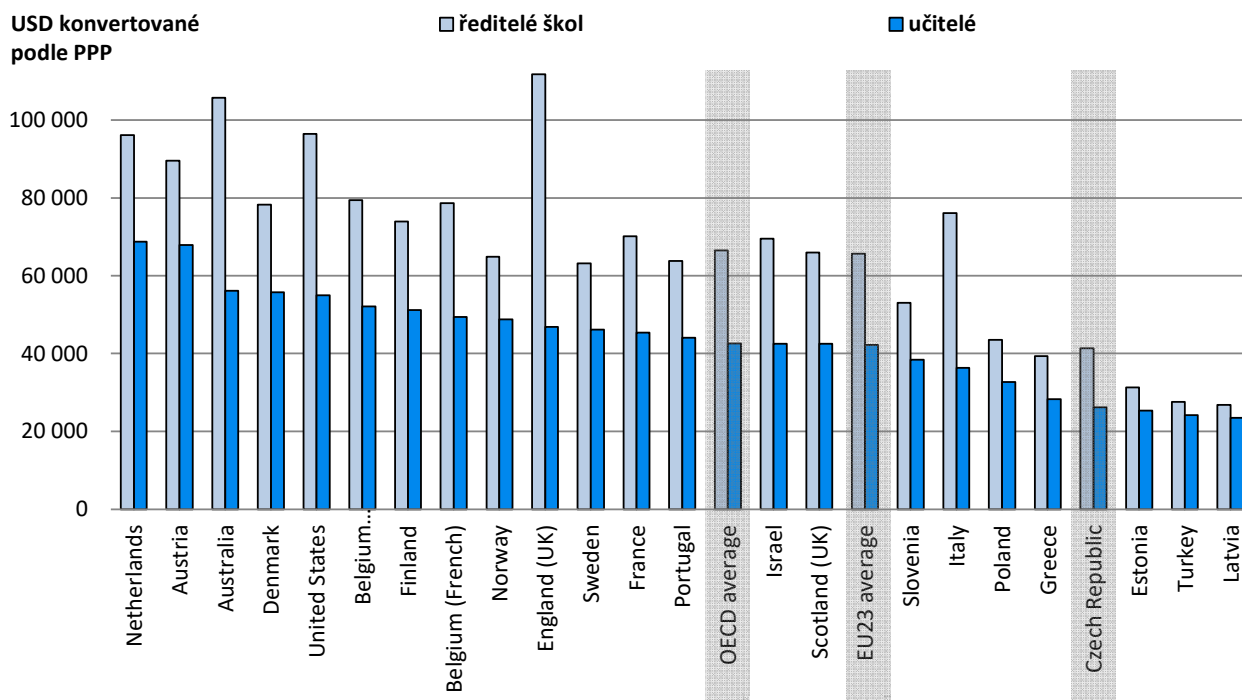
V přehledu nejvýznamnějších zdrojů OECD vhodných pro mezinárodní rozbor a komparace povolání učitele v našem projektu nemůžeme zapomenout

na klíčovou publikaci OECD, která každý rok při svém dalším vydání (pravidelně na podzim již od roku 1997) budí pozornost odborníků, médií i zainteresované veřejnosti – *Education at a Glance*. Intenzivně budeme nepochybně využívat ukazatele o učitelích (uváděné vždy v části D publikace) a mezi nimi zvláště ukazatele o jejich pracovních příjmech (platech, mzdách), které OECD zpracovává nepochybně vůbec nejlépe (viz následující obrázek). Pro srovnávací analýzu vývoje využijeme však i mnohé jiné ukazatele: například demografické, sociální a vzdělanostní charakteristiky učitelů nebo jejich pracovní zatížení (rozsah vyučovací povinnosti, počet dětí ve třídách) apod. Předpokládáme však, že pro nás budou důležité i další ukazatele, které se týkají šířeji celého vzdělávacího systému atd. Jsme však přesvědčeni, že *Education at a Glance* je v odborné veřejnosti tak všeobecně známá publikace, že v tuto chvíli další výčet užitečných ukazatelů nepovažujeme za nezbytný.

Pro ilustraci výstupů z *Education at a Glance* uvádíme z jeho zatím posledního vydání z podzimu 2019 graf znázorňující absolutní výši skutečných průměrných ročních příjmů (platů, mezd) učitelů a ředitelů veřejných škol na úrovni ISCED 2 (do které u nás patří druhý stupeň základních škol a první stupeň víceletých gymnázií). Údaje za rok 2017 jsou vyjádřeny v tzv. ekvivalentních amerických dolarech (USD) konvertovaných ne podle směnného kurzu (*exchange rate*), ale podle tzv. parity kupní síly (*Purchasing Power Parities, PPP*). Znamená to, že údaje o příjmech jsou upraveny podle cenové hladiny soukromé spotřeby v dané zemi (kolik USD potřebujete na nákup stejného spotřebního koše?): tam, kde jsou ceny vysoké (ze zemí OECD jsou to například severské země), jsou příjmy odpovídajícím způsobem sníženy, tam, kde jsou ceny nízké (z členských zemí jsou to například země východní Evropy), jsou příjmy naopak patřičně zvýšeny (například pro Českou republiku to znamená, že v roce 2017 hodnota USD podle kupní síly představovala 13,84 Kč, přestože podle směnného kurzu to bylo 23,38 Kč).

Graf Průměrné příjmy učitelů a ředitelů škol v USD (PPP) za rok 2017

Skutečné roční příjmy učitelů a ředitelů veřejných škol na druhém stupni základních škol a prvním stupni víceletých gymnázií (ISCED 2)



Země jsou v grafu seřazeny podle výše průměrného ročního platu učitelů.

V grafu je zaprvé vidět, že absolutní příjmy učitelů i ředitelů škol za rok 2017 jsou celkem pochopitelně do značné ovlivněny ekonomickou úrovní každé země. Nelze se tedy podívat nad tím, že učitelé v bohatších zemích mají nominálně vyšší příjem, než učitelé v chudších zemích. Zadruhé graf potvrzuje skutečně nízké mzdy českých učitelů. Dosahují například jen 62 % průměru zemí OECD nebo zemí EU23. A příjmy učitelů v Nizozemsku nebo v Rakousku jsou, a to dokonce po přepočtu podle PPP (v roce 2017 byly totiž spotřebitelské ceny v ČR na úrovni 59 % cen v USA, ale v Nizozemsku 97 % a v Rakousku 94 %), dokonce 2,6krát vyšší.

Další nezanedbatelnou výhodou využití každoroční publikace *Education at a Glance* je také to, že jen bě-

hem řešení našeho projektu bude třikrát aktualizována (na podzim 2020, 2021 a 2022) a můžeme tedy díky tomu udržet aktuálnost prováděných analýz a zveřejňovaných výstupů.

Na závěr našeho informativního shrnutí zahrnujeme projekt, který sice neřeší OECD, avšak souvisí s projektem TALIS. Jedná se o globální mezinárodní projekt šetření prestiže, společenského hodnocení i atraktivity povolání učitele *Global Teacher Status Index* (GTSI), vyvinutý Nadací Varkey (*Varkey Foundation*). Zatím proběhla dvě šetření GTSI: v roce 2013 a v roce 2018 (Česká republika přitom byla zapojena do obou šetření GTSI), tedy shodou okolností ve stejných letech jako šetření TALIS. Hlavní rozdíl mezi šetřením TALIS a šetřením GTSI ovšem spočívá v tom, že šetření TALIS probíhá pouze mezi učiteli samotnými a týká se jen společenské prestiže učitelů. Zato šetření

GTSI probíhá v celé dospělé populaci (jeho součástí je však i šetření mezi učiteli – výsledky obou tedy může srovnávat) a je zaměřeno na srovnání prestiže povolání učitele s prestiží ostatních skupin povolání.

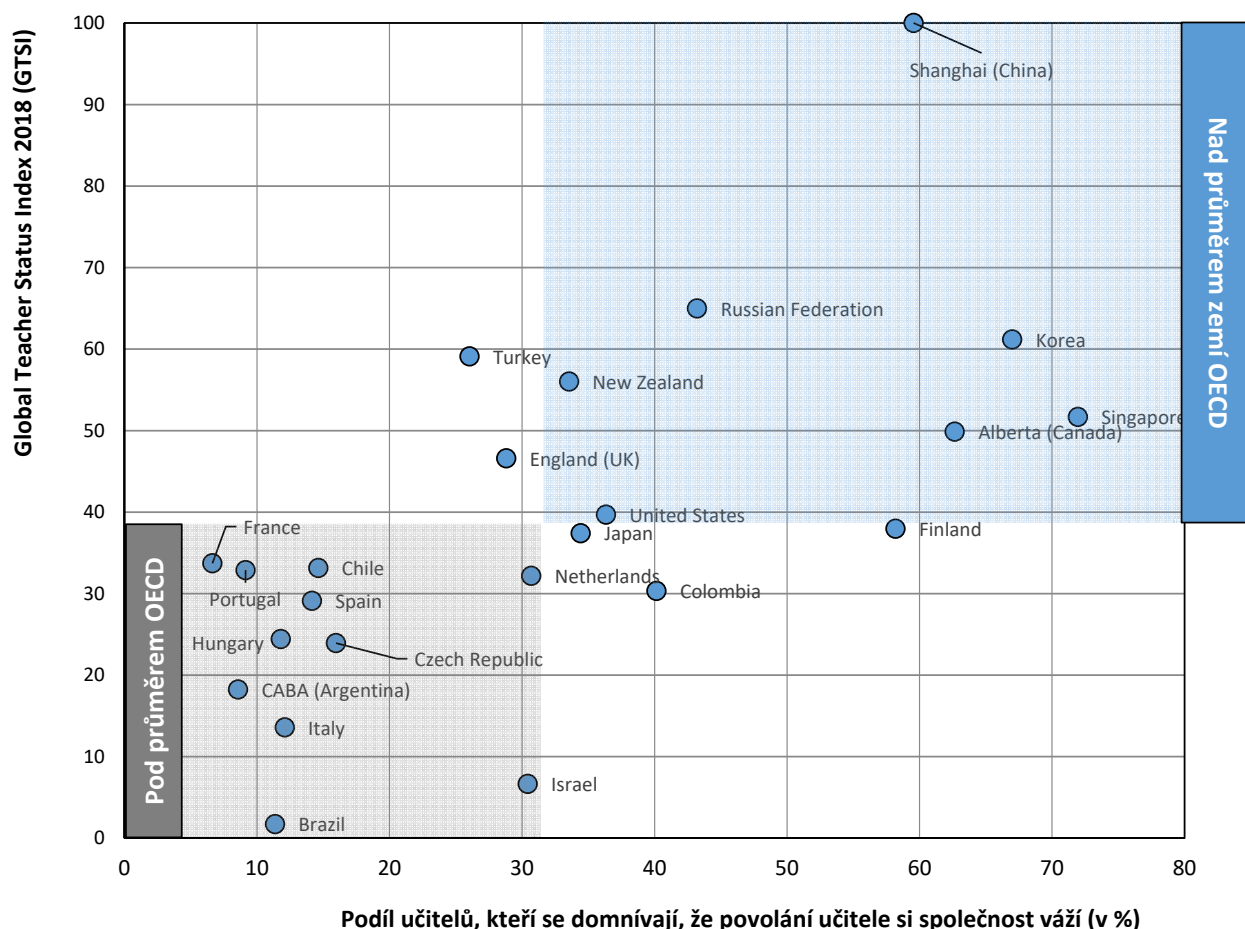
Do šetření GTSI byla v roce 2018 zapojena dospělá populace v 35 zemích (z nichž 24 se účastnilo rovněž šetření TALIS 2018). Index GTSI je vytvořen na základě spojení relativního hodnocení postavení učitelů základních a středních škol ve srovnání s ostatními profesemi. Vytvořený index (GTSI) nabývá hodnot v rozmezí od 0 do 100. Následující obrázek srovnává výsledky prestiže učitelů v šetření GTSI 2018 (v grafu je index vyjádřen v rozmezí 0–100) a v šetření TALIS 2018 (v grafu jde o podíl učitelů, kteří jsou velmi silně

nebo silně přesvědčeni, že povolání učitele si společnost váží). Postavení zemí v obrázku potvrzuje slušnou míru shody mezi oběma ukazateli (koeficient korelace dosahuje hodnoty 0,64). Znamená to, že hodnocení prestiže učitelů obecnou veřejností na jedné straně a samotnými učiteli na straně druhé se v jednotlivých zemích od sebe příliš neliší.

Pokud jde o prestiž učitelů v celé společnosti, mezinárodní studie ukazují, že povolání učitele je obvykle hodnoceno jako kariéra na střední úrovni. Při bližším pohledu v tom však mezi jednotlivými zeměmi existuje značná variabilita. Výsledky šetření GTSI 2018 potvrdily například závěry šetření TALIS 2018, že učitelé v asijských zemích mají mnohem vyšší prestiž než

Graf Společenský status učitelů podle veřejnosti a podle učitelů

Výsledky šetření GTSI 2018 a TALIS 2018



v jiných částech světa. Jiné výzkumy z poslední doby prokazují, že zvláště v zemích zaměřených na pracovní výkon, jako je například Čína nebo Singapur, dosahuje prestiž učitelé stejné úrovně jako prestiž odborníků ve zdravotnictví (tedy především lékařů). Výsledky obou šetření rovněž potvrzují nízkou prestiž povolání učitele v České republice.

Chceme však především upozornit na to, že zpráva Global Teacher Status Index (GTSI) 2018 obsahuje řadu ukazatelů, analýz a srovnání, které jsou pro náš projekt velice zajímavé a inspirativní. A navíc zahrnuje i srovnání s výsledky GTSI v roce 2013. Určitě stojí za to ji podrobněji prostudovat a zpracovat a využít její potenciál.

Kromě toho, jak je povolání učitele hodnoceno ve vztahu k jiným profesím, je ovšem také důležité, nakolik je povolání učitele vnímáno jako úspěšná kariéra (atraktivita povolání). Například nedávná studie OECD PISA ukázala, že učení nepatří mezi nejvyšší profesní ambice patnáctiletých žáků, a ti, kdo uvažují o kariéře učitele, obvykle nepatří mezi žáky s nejlepšími výsledky. Podrobněji o tom pojednává například zcela nová studie OECD *Dream Jobs. Teenagers' Career Aspirations and the Future of Work*. OECD 2020.

Evropská komise a Eurydice

Vývoj zájmu Evropské komise a Eurydice o učitele

Způsob práce Evropské komise (*European Commission, EC*) a především její agentury Eurydice, která zpracovává velkou většinu publikací a dalších podkladů týkajících se učitelů, je podstatně jiný, než je tomu u OECD. Pokusíme se to stručně – a nepochybně zjednodušeně – vysvětlit.

OECD se snaží realizovat velká srovnávací šetření (jako je například TALIS nebo PISA, či publikace jako *Education at a Glance*), z nichž pak vycházejí empiricky podložené srovnávací analýzy vzdělávacích systémů OECD jako celku i v jednotlivých zemích. Vždy pro každý zahájený projekt si OECD vybírá pro danou problematiku špičkové odborníky z celého světa (pracovat pro OECD je vysoce prestižní a je to velmi dobře hodnoceno v odborných CV, proto většina expertů neodmítá) a dočasně je jako externisty začleňuje do projektových týmů, jejichž jádro však tvoří interní pracovníci OECD. (Upozorňujeme však, že jiným způsobem vznikají tzv. *country reviews* nebo *thematic reviews*, u nichž je postup práce odlišný.) Výsledky práce takto sestavených týmů se pak zároveň stávají výstupy anebo přímo publikacemi OECD.

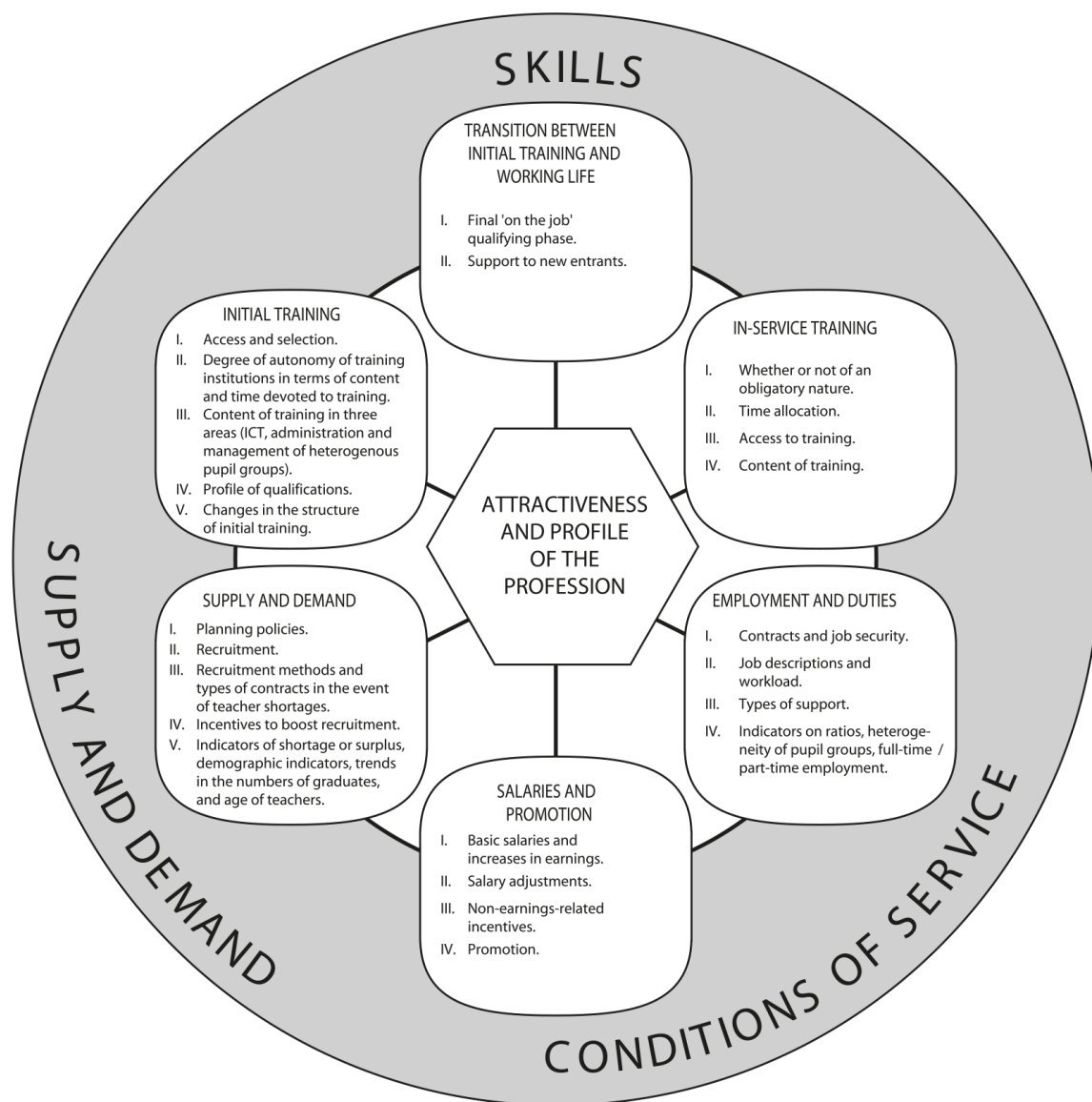
Evropská komise samotná takové velké projekty neřeší. Mnohdy je však na základě výběrových řízení zadává týmům sestaveným z institucí několika členských zemí EU pod vedením některého špičkového evropského pracoviště, které zároveň představuje koordinátora celého takto vytvořeného dočasného konsorcia. Nepřekvapuje, že velice často jsou koordinátory nebo členy těchto ad hoc konsorcií nejlepší týmy z různých evropských univerzit. Výsledkem projektů bývají často

například expertní studie, které pak slouží jako podklady pro přípravu materiálů samotné komise.

Eurydice pracuje ještě jiným způsobem. Využívá totiž sítě svých formálně ustanovených oddělení (*units*), které vznikly ve všech členských zemích EU (u nás je Eurydice unit začleněna do Domu zahraniční spolupráce, DZS) a dohromady tvoří evropskou informační síť. Centrální jednotka Eurydice připravuje pro každý projekt nebo studii společnou metodiku, podle které pak oddělení v členských zemích zpracovávají za jednotlivé země informace spíše normativního rázu, jako jsou pravidla daná zákony nebo jinými legislativními normami či předpisy, zvyklostmi a praxí. Na základě podkladů z jednotlivých zemí připravuje úzký tým pracovníků Eurydice případně s přizvanými externisty syntézu a komparace.

Přechází stručný popis jsme uvedli proto, že členství ČR současně v OECD (od roku 1995) i v EU (od roku 2004) umožňuje propojování obou značně rozdílných přístupů k řešení různých témat, například o učitelích, což celkový obrázek významně obohacuje. Informace získané od OECD a Evropské komise (Eurydice) nejsou totiž redundantní, ale komplementární. Pochopitelně to však předpokládá provedení poměrně náročné syntézy.

Jako jednoduchý příklad rozdílné povahy výstupů můžeme uvést odchody učitelů na rodičovskou dovolenou nebo do důchodu. Zatímco OECD uvede pravděpodobně informaci o tom, jaké podíly učitelů a v jakém věku jsou v různých zemích na rodičovské dovolené nebo odcházejí do důchodu, Eurydice přinese spíše informaci o tom, jaké jsou v různých evropských zemích formální možnosti a podmínky rodi-



čovské dovolené a v jakém věku mohou učitelé odejít do důchodu (včetně možností například předčasného důchodu).

První velký projekt Evropské komise a Eurydice, který se zabýval učiteli a zároveň se již týkal i České republiky, byl realizován v letech 2001–2004 (tedy ještě před naším plným členstvím v EU) a nesl název Učitelství povolání v Evropě: profil, trendy a úkoly (*The teaching profession in Europe: Profile, trends and concerns*. Eurydice 2002–2005). Projekt se zabýval klesající atraktivitou povolání učitele a varoval před jejich

nedostatkem v budoucnosti. Týkal se ovšem i řady dalších témat a problematik povolání učitele na nižší všeobecné sekundární úrovni (ISCED 2, tedy u nás druhý stupeň základní školy nebo první stupeň víceletých gymnázií), a také proto byly jeho výstupy publikovány ve čtyřech samostatných zprávách (*Reports*) a navíc ještě v dodatečné zprávě (*Supplementary report*). Tematické zaměření těchto zpráv vycházelo z následujícího konceptuálního schématu.

Stručně uvedeme obsah všech zpráv.

Zpráva I: Přípravné vzdělávání učitelů a přechod do zaměstnání (*Report I: Initial training and transition to working life*. Eurydice 2002). Úvodní zpráva ze série o učitelích nastiňuje vývoj počátečního vzdělávání učitelů od roku 1970 a shrnuje informace o organizaci a obsahu jejich přípravy, o typech udělovaných kvalifikací a specializací a o formách přechodu do zaměstnání (závěrečná kvalifikační fáze a podpora začínajících, již kvalifikovaných učitelů).

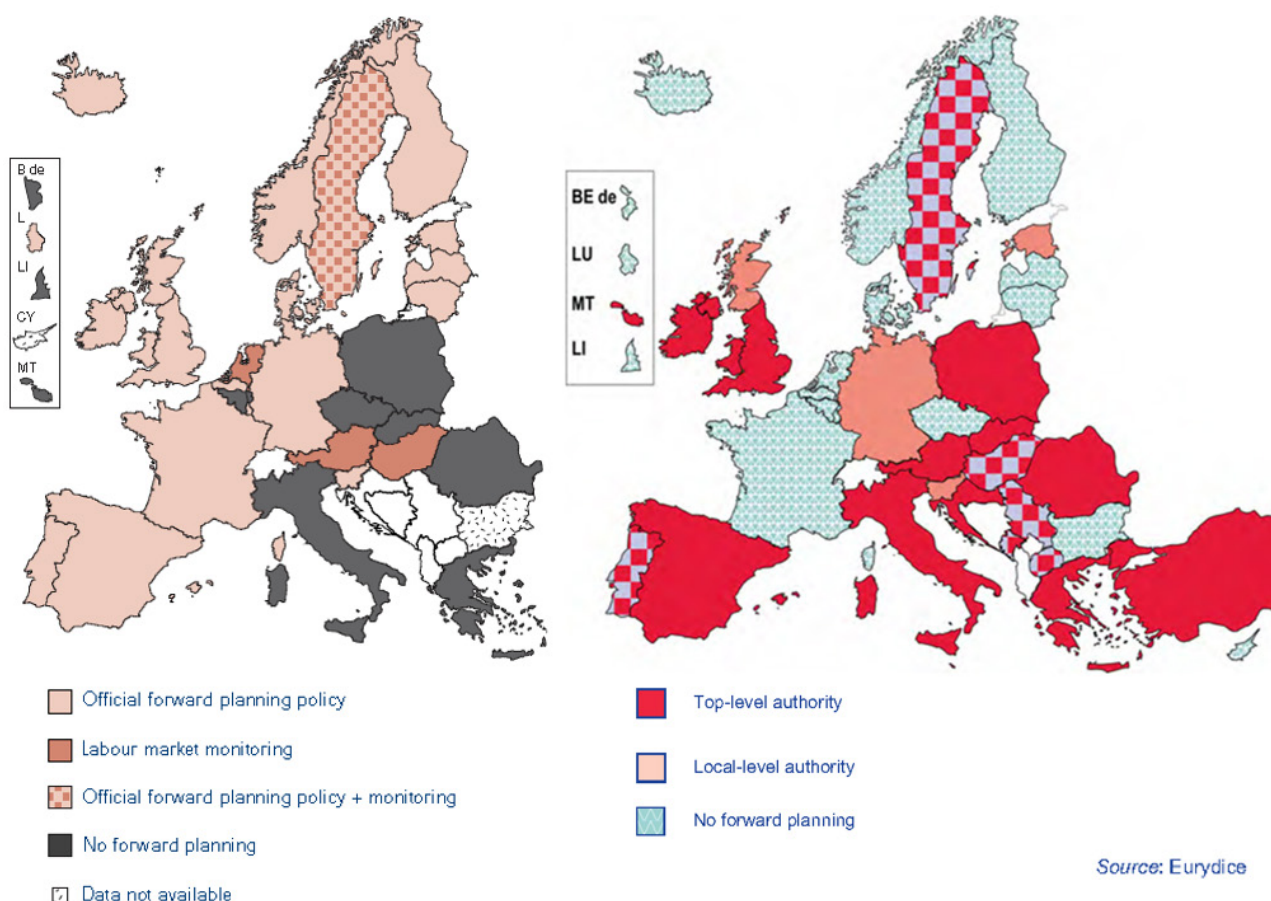
Zpráva II: Nabídka a poptávka (*Report II: Supply and demand*. Eurydice 2002). Zpráva se zabývá demografickými trendy a politikou plánování potřeby učitelů, procesem přijímání učitelů do zaměstnání a opatřeními, která země aplikují v případě kritického

nedostatku učitelů. Již tato zpráva před 20 lety varovala před stárnutím učitelů v Evropě a upozorňovala, že například v České republice je třetina učitelů starší než 50 let.

Zpráva III: Pracovní podmínky a platy (*Report III, Working conditions and pay*. Eurydice 2003). Tato zpráva se zaměřuje na charakteristiky a průběh pracovního poměru učitelů, pracovní dobu a mimovyučovací povinnosti, aspekty ovlivňující výši platu a další vzdělávání a podporu učitelů.

Zpráva IV: Atraktivita učitelského povolání v 21. století (*Report IV. Keeping teaching attractive for the 21st century*. Eurydice 2004). Zpráva v podsta-

Graf **Zodpovědnost za projekce a plánování vývoje nabídky a poptávky po učitelích**
Eurydice 2002 a 2018



tě shrnuje některá témata z předcházejících tří zpráv o učitelích, která doplňuje o otázky budoucnosti učitelské profese a její přínos pro kvalitu vzdělávání.

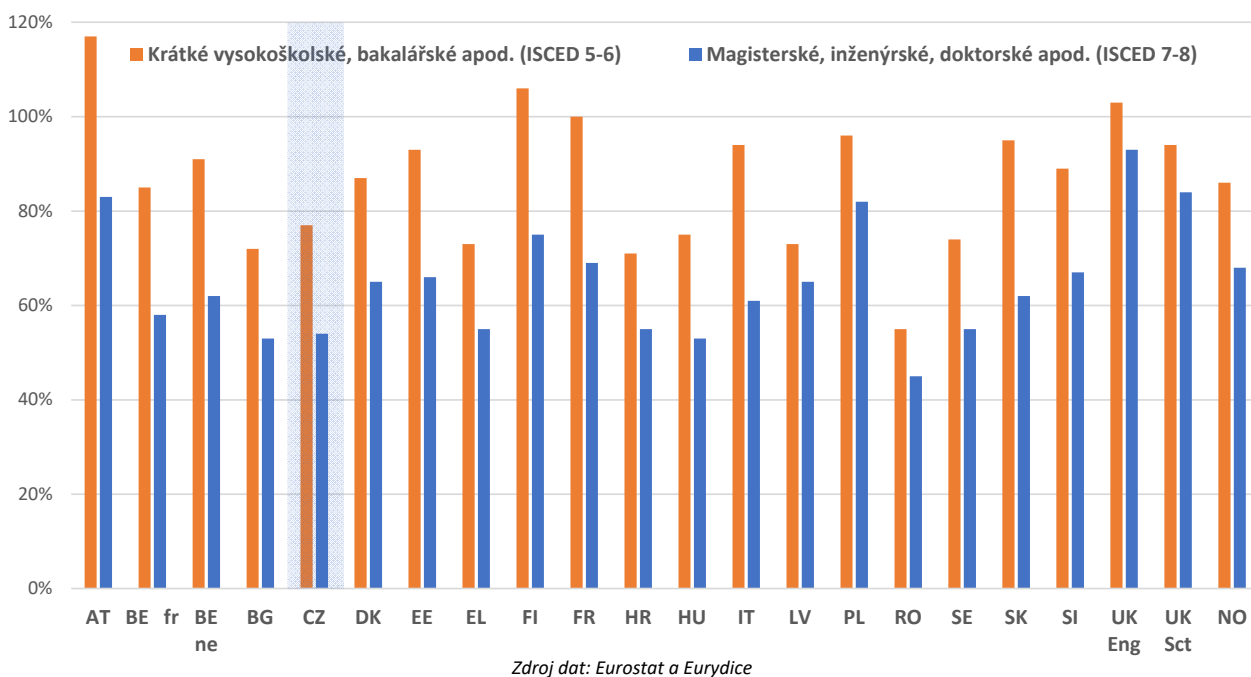
Doplňkové zprávy: Reformy pedagogické profese: historický přehled 1975–2002 (*Supplementary reports. Reforms of the teaching profession: a historical survey 1975–2002*. Eurydice 2005). Dokument je dodatečným doplňkem čtyřdílné srovnávací studie o učitelích. Jedná se o souhrn reforem, které měly vliv na pedagogickou profesi a učitele v nejdůležitějších oblastech. Týká se nejen celoevropského shrnutí, ale zahrnuje také podkladové zprávy o jednotlivých zemích.

Význam výsledků tohoto rozsáhlého projektu, který byl ovšem realizován již před dvěma dekádami, spatřujeme především v možnosti srovnání v čase i mezi zeměmi současné situace se situací v roce 2000. Pro projekt může být například zajímavý následující obrázek, v němž jsme spojili dohromady do jednoho ob-

rázku graf ze Zprávy III (*Report III, Working conditions and pay*), která ukazuje situaci v roce 2000, a zatím poslední zprávy z roku 2018 (*Teaching Careers in Europe: Access, Progression and Support*), která po téměř dvou desetiletích zjišťovala podobný ukazatel: Kdo má zodpovědnost za projekce a plánování vývoje nabídky a poptávky po učitelích. Přestože dotaz byl kladen trochu odlišně, je vidět, že situace se příliš nezměnila. Projekce a plánování nabídky a poptávky po učitelích považují dlouhodobě za samozřejmé téměř všechny země západní Evropy (na úrovni centrálního orgánu nebo na centrální i na lokální úrovni), zatímco většina zemí střední a východní Evropy (včetně České republiky) nic takového nerealizuje – ani dnes, ani před dvaceti lety.

V letech 2007 až 2008 zveřejnila Eurydice výsledky dvouleté studie o úrovni pravomocí a zodpovědnosti ředitelů a učitelů na základních a nižších středních školách Autonomie škol v Evropě (*School Autonomy in*

Graf **Zodpovědnost za projekce a plánování vývoje nabídky a poptávky po učitelích**
Eurydice 2002 a 2018



Europe. Policies and Measures. Eurydice 2007) a Autonomie a odpovědnost učitelů v Evropě (*Levels of autonomy and responsibilities of teachers in Europe*. Eurydice 2008). Uvedené studie zkoumají autonomii škol a učitelů na primární a nižší sekundární úrovni (u nás tedy v základních školách a v nižších stupních víceletých gymnázií) ve 30 evropských zemích.

První studie z roku 2007 se zaměřuje mimo jiné na míru autonomie vzhledem k personálnímu řízení (ředitelé škol, pedagogičtí a nepedagogičtí pracovníci). Informuje rovněž o řízení školy a o systémech hodnocení (odpovědnosti), které mohou být zaváděny v souvislosti s autonomií. Studie poskytuje také přehled reforem spojených s autonomií škol, které se uskutečnily v posledních více než 20 letech.

Druhá studie z roku 2008 doplňuje studii o autonomii škol při řízení. Z analyzovaných otázek jsou na prvním místě příčiny a dopady reforem, jež se realizovaly v uplynulých 20 letech, a autonomie učitelů vzhledem k základním učebním dokumentům, vyučovací metodám a k hodnocení žáků. Pozornost je věnována definici pracovní doby a úkolů učitelů, organizaci jejich dalšího vzdělávání a způsobům, jimiž učitelé přispívají k reformám a pedagogickým inovacím. Studie pojednává rovněž o metodách hodnocení učitelů.

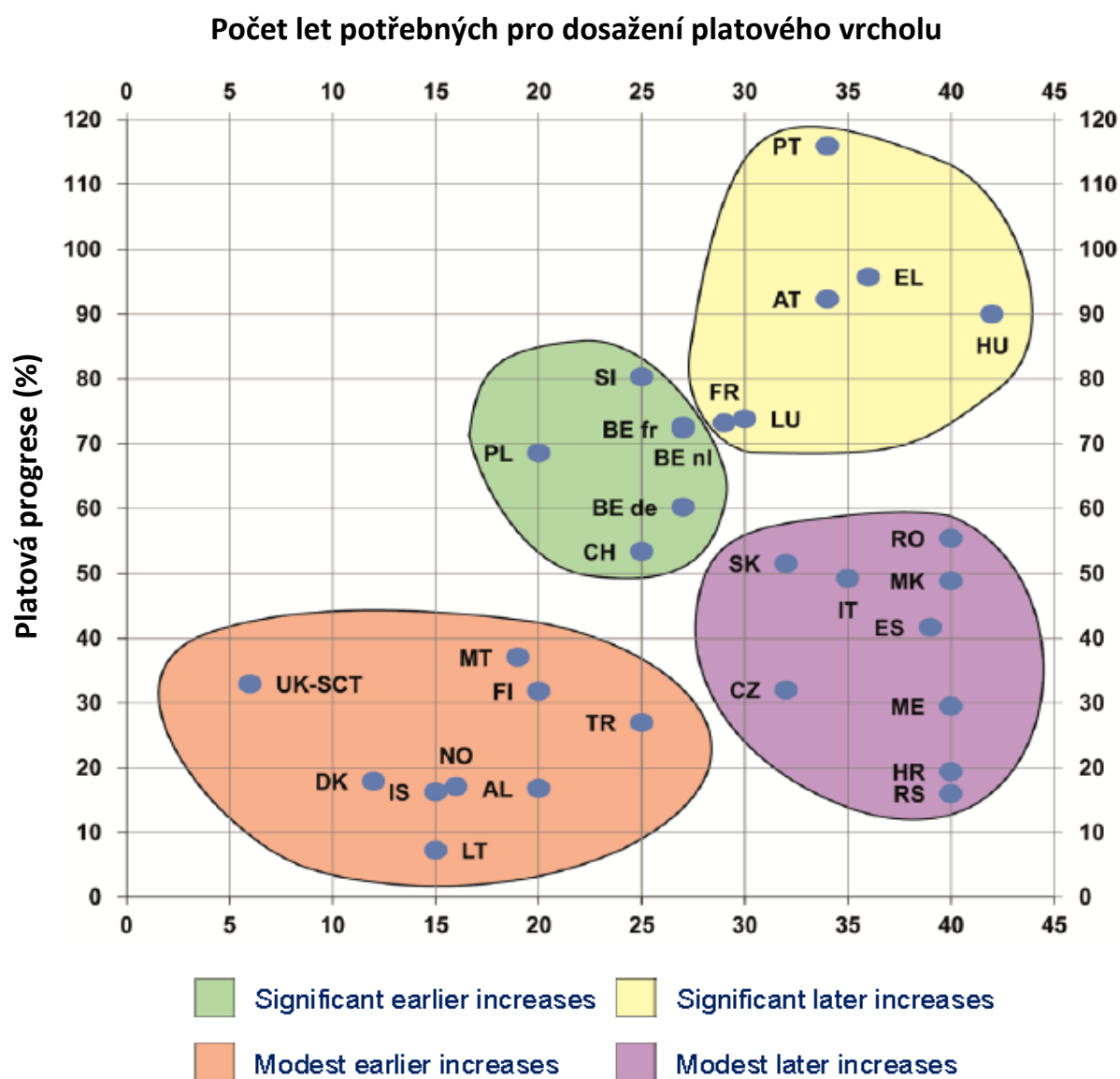
Významným dlouhodobým projektem Eurydice je od roku 2010 prakticky každý rok vydávaná zpráva *Platy a odměny učitelů a ředitelů škol (Teachers' and School Heads' Salaries and Allowances in Europe*. Eurydice 2010 až 2019). Zpráva má do značné míry víceméně stejnou strukturu, ale každý rok se v ní může objevit něco nového, nečekaného a inspirativního.

V zatím poslední zprávě, vydané na podzim 2019 (*Teachers' and School Heads' Salaries and Allowances in Europe 2017/18*. Eurydice 2019), se například objevil zajímavý a ne zcela obvyklý údaj z roku 2014. Jde o srovnání skutečných mezd učitelů na úrovni

ISCED 2 (tedy učitelů na druhém stupni základních škol a na prvním stupni víceletých gymnázií) s jinými vysokoškoláky s diplomem na úrovni zaprvé krátkého vysokoškolského, bakalářského nebo srovnatelného vzdělání a zadruhé magisterského, inženýrského, doktorského nebo srovnatelného vzdělání, kteří pracují v podnikatelském sektoru ekonomiky (přesněji nepracují ve veřejném sektoru ekonomiky).

Že jde o ne zcela obvyklý údaj, napovídá i to, že do publikace z roku 2019 byl zařazen údaj z roku 2014, tedy 5 let starý. Tehdy (a zatím naposledy) totiž Eurostat společně se statistickými úřady členských zemí EU a ESVO (Norsko) organizoval mimořádné šetření o skutečné výši mezd zaměstnaných osob. Je třeba si totiž uvědomit, že jiné srovnávané údaje Evropské komise nebo Eurydice pracují především s tzv. statistickými platy učitelů, tedy platy, které odpovídají dané tarifní třídě a případně věku nebo délce praxe. Nepracují ovšem s osobními příplatky nebo odměnami, ani žádnými dalšími specifickými platbami nebo bonusy. Ty jsou samozřejmě v různých zemích různé a rozdílný je tedy i jejich příspěvek k platu učitelů, ale v celkovém průměru představují zvýšení přibližně o dalších 10 % příjmu ke statistickému (tarifnímu) platu.

Důležitější však je, že hlubší analýzy šetření Eurostatu umožňují porovnávat platy učitelů v evropských zemích nejen se mzdami podle dosaženého vzdělání nebo podle demografických charakteristik, ale také podle zastávaného povolání (což jsou údaje, které nemá k dispozici ani OECD). Teprve takové analýzy totiž vedou ke skutečně korektní komparaci a hodnocení úrovně platů učitelů. Pro ně je ovšem třeba získat přístup k citlivé a tudíž k velice chráněné evropské databázi Výběrového šetření příjmů a životních podmínek EU (*European Union Statistics on Income and Living Conditions, EU SILC*), což se ukazuje jako dosti komplikované. Naše dosavadní jednání se zástupci českých institucí, které mají k databázi přístup (Český statistický úřad, Sociologický ústav ČAV a Centrum pro eko-

Graf Platová progresse a dynamika růstu platu během kariéry učitele

nomický výzkum a doktorské studium CERGE UK), zatím nevedla k pozitivním výsledkům.

Zpráva Eurydice ovšem správně upozorňuje, že zvláště pro začínající učitele je podstatné nejen to, jakou celkovou úroveň mají platy učitelů, ale také jakou dynamiku vývoje mají jejich platy v průběhu kariéry (platová progresse) a ve které etapě profesní kariéry dosahují učitelé nejvyššího platu (platový vrchol). Pokud ke zvýšení platů dochází v dřívější etapě, dosáhne

na ně více učitelů a vyšší částky tak budou dostávat delší dobu. V některých evropských zemích, zejména na severu Evropy (kupříkladu Dánsko, Německo, Irsko, Nizozemsko, Finsko, Spojené království, Island a Norsko, ale i Polsko, Slovinsko nebo Slovensko), probíhá výraznější nárůst platů učitelů v prvních 15 letech kariéry. Naproti tomu především v jižní Evropě a v některých dalších zemích (například Španělsko, Portugalsko, Francie, Itálie, Řecko, Rumunsko, Chorvatsko, Rakousko, avšak i Česká republika) se velká

část platového nárůstu realizuje až po více než 15 letech kariéry učitele.

Mezi dynamikou zvyšování platů (platovou progresí) a délkou učitelství kariéry, která je potřebná k dosažení nejvyššího platu učitelů (na úrovni ISCED 2), se prosazují zřejmé vazby. Dosažení platového vrcholu trvá učitelům v různých zemích od 6 do 40 let, v evropském průměru je to 28 let. Většinou platí, že čím delší je doba nezbytná pro dosažení nejvyššího platového pásma, tím vyšší je celkový mzdový nárůst. Současně však je pravděpodobnější, že vyšší celoživotní příjem získávají učitelé v těch zemích, kde k dosažení platového vrcholu potřebují menší počet let. Na základě dynamiky vývoje platů (platové progresy, v procentech) a průměrného počtu let potřebných k dosažení platového vrcholu (v letech) jsou ve zprávě evropské země rozděleny do čtyř skupin (viz následující obrázek): země s mírným, ale dřívějším zvyšováním platů (oranžová skupina); země s výrazným a současně dřívějším zvyšováním platů (zelená skupina); země s mírným a současně pozdějším zvyšováním platů (fialová skupina), do které patří i Česká republika; země sice s výrazným, ale až s pozdějším zvyšováním platů (žlutá skupina).

Nepochybnou výhodou pro náš projekt je, že zpráva o platech a odměnách učitelů a ředitelů škol vyšla již podesáté a tvoří tedy časovou řadu, která zaslouží hlubší analýzu. Navíc je možné očekávat, že v průběhu řešení projektu (do konce roku 2022) se objeví další zprávy s aktuálními informacemi nebo dalšími inspiračními rozborů.

Dlouhodobý program studia profese učitele v Evropě

V posledním desetiletí se v rozvinutých zemích stále více pocítují a diskutují problémy s nedostatkem učite-

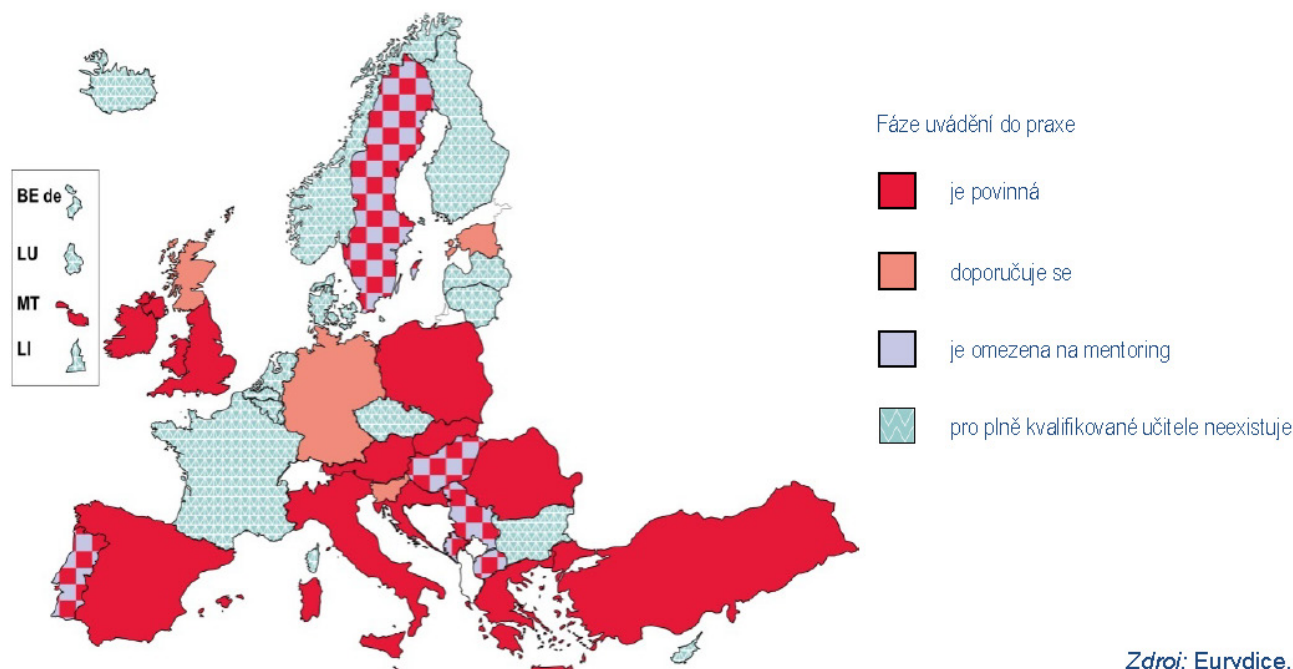
lů, s jejich kvalifikací či se schopnostmi přizpůsobovat vzdělávání převratným změnám ve společnosti. Na začátku roku 2014 se proto ministři školství členských zemí EU shodli, že členské země potřebují zvýšit kvalitu učitelství profese i její atraktivitu a prestiž. Považují za nutné učitele pečlivěji vybírat a přijímat do povolání, zajistit jim efektivní počáteční i další vzdělávání, udržet je u této profese, podporovat je na počátku kariéry a pravidelně jim nabízet příležitosti k doplňování dovedností a schopností, včetně těch založených na nových technologiích.

Na základě výzvy (v podstatě zadání) Evropské rady připravila Eurydice a v roce 2015 publikovala zprávu Profese učitele v Evropě: praxe, názory a přístupy (*The Teaching Profession in Europe: Practices, Perceptions, and Policies*. Report, Eurydice 2015). Poprvé zpráva Eurydice kombinuje kvalitativní informace shromážděné prostřednictvím sítě Eurydice s rozsáhlými kvantitativními údaji, získanými v rámci projektu OECD TALIS 2013 a daty Eurostatu. Dokládá, jak společenské i školní prostředí ovlivňuje práci učitelů a jak různé podmínky působí na jejich vnímání a hodnocení učitelství povolání i na jejich vyučovací postupy.

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

Další kapitola se zabývá počátečním vzděláváním (PVU) a podporou učitelů na počátku jejich kariéry. Zkoumá, jak je PVU organizováno, včetně odborné

Graf Statut uvádění začínajících učitelů (ISCED 2) do praxe podle předpisů platných v roce 2014



pedagogické přípravy a praxe ve školách, podíl učitelů, kteří absolvovali PVU, a to, jak dalece se nově kvalifikovaní učitelé cítí připraveni na svou práci. Zamýšlí se také nad opatřeními pro přechod k učitelské profesi (zejména uvádění do praxe a mentoring) a nad podílem učitelů, kteří z těchto opatření mají prospěch.

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

Následující kapitola se zabývá pracovní mezinárodní mobilitou učitelů, a to jak během PVU, tak při běžném výkonu povolání. Sleduje aspekty mobility, jako jsou účast, závislost na vyučovaném předmětu, různé dů-

vody k cestám do zahraničí a mezinárodní mechanismy pro financování mobility.

A konečně, kapitola 5 sleduje faktory podmiňující atraktivitu profese, například spokojenost učitelů v práci a jejich vnímání prestiže a hodnocení jejich profese ze strany celé společnosti. Popisuje rovněž některé kroky a postupy, které jednotlivé země přijaly pro sledování a hodnocení nedostatku učitelů a pro jeho nápravu.

Jako typický příklad grafického výstupu Eurydice, který používá ve většině svých publikací, uvádíme mapku, která vypovídá o oficiálním statutu uvádění začínajících učitelů do praxe v evropských zemích v roce 2014. Ukazuje, zda fáze uvádění začínajících učitelů (na úrovni ISCED 2) je normativně zakotvenou povinností, či je pouze doporučená, zda se omezuje na mentoring nebo to vůbec není součástí předpisů. Česká republika je zařazena mezi několik evropských

zemí, které fázi uvádění začínajících učitelů do praxe v předpisech nijak neřešila.

Dlouhodobý program Eurydice zaměřený na studium profese učitele mateřských, základních a středních škol v Evropě samozřejmě dále pokračuje, takže již o tři roky později na základě výsledků nového projektu vychází další (a zatím poslední) zpráva Kariéry učitelů v Evropě: přístup, profesní dráha a podpora (*Teaching Careers in Europe: Access, Progression and Support*. Eurydice 2018), která mapuje situaci v 39 evropských zemích (avšak ve 44 vzdělávacích systémech) kolem roku 2017.

Zpráva uvádí hlavní úkoly na úrovni států v řešení problémů s nerovnováhou mezi nabídkou a poptávkou a s nedostatkem učitelů a postupy, jimiž je jednotlivé vzdělávací systémy řeší, například pomocí prognózování a plánování. Zkoumá požadavky pro vstup do povolání učitele v jednotlivých zemích, přijímání do zaměstnání a pracovní podmínky učitelů, perspektivy odborného rozvoje a způsoby podpory. Přibližuje možnosti kariérního růstu ve smyslu hierarchického postupu učitelů i diverzifikace jejich úkolů, ale také vymezení a využití rámcových systémů kompetencí učitelů. Rozebírá rovněž úlohu a fungování hodnocení učitelů v různých evropských zemích. Stručně probereme obsah jednotlivých kapitol této zprávy a upozorníme na některé části, které jsou pro náš projekt zvláště důležité.

Problémy spojené s nabídkou a poptávkou po učitelích. Ve vzdělávacích systémech evropských zemí se v oblasti nabídky a poptávky po učitelích již delší dobu stále objevují obdobné a často se překrývající problémy. Většina zemí uvádí, že nedostatek učitelů a stárnutí učitelské populace se ve výčtu kritických témat ve školství nacházejí na nejvyšších příčkách. Dalšími problémy jsou převis nabídky, nedostatek studentů v počátečním vzdělávání učitelů a opouštění (odchody) z profese. Přestože se některé problémy projevují

například v nerovnoměrném rozložení učitelů v některých předmětech nebo v některých zeměpisných oblastech (regionech), většina souvisí především s prestiží a atraktivitou učitelského povolání. Míru závažnosti jednotlivých problémů ukazuje připojený obrázek. Hlavní problémy v nabídce a poptávce po učitelích v primárním a všeobecném sekundárním vzdělávání (ISCED 1–3) v roce 2017 (čísla uvedená u jednotlivých problémů uvádějí počet zemí, které považují daný problém za kritický; zkratka PVU označuje počáteční vzdělávání učitelů).

Eurydice vyhodnotila odpovědi zemí nejen z hlediska míry závažnosti každého z problémů, ale také z hlediska postupu zemí při řešení těchto problémů. Jedním z častých řešení, který již zavedla většina zemí (na rozdíl od České republiky a většiny dalších zemí střední a východní Evropy), je například vytvoření systému průběžného zpracovávání projekcí nabídky a poptávky po učitelích a jejich navázání na konkrétní plány a další opatření. Některé z těchto projekcí sice pracují pouze s krátkodobým horizontem, jiné však připravují



dlouhodobé projekce potřeby učitelů, které jsou pro řešení strukturálních problémů nepochybně vhodnější. Navíc ovšem Eurydice upozorňuje na skutečnost, že přestože je nejčastějším problémem nedostatek učitelů, pobídky pro získávání mladých lidí pro toto povolání nebo podpora s tím souvisejících programů studia jsou v evropských zemích stále využívány jen velmi zřídka.

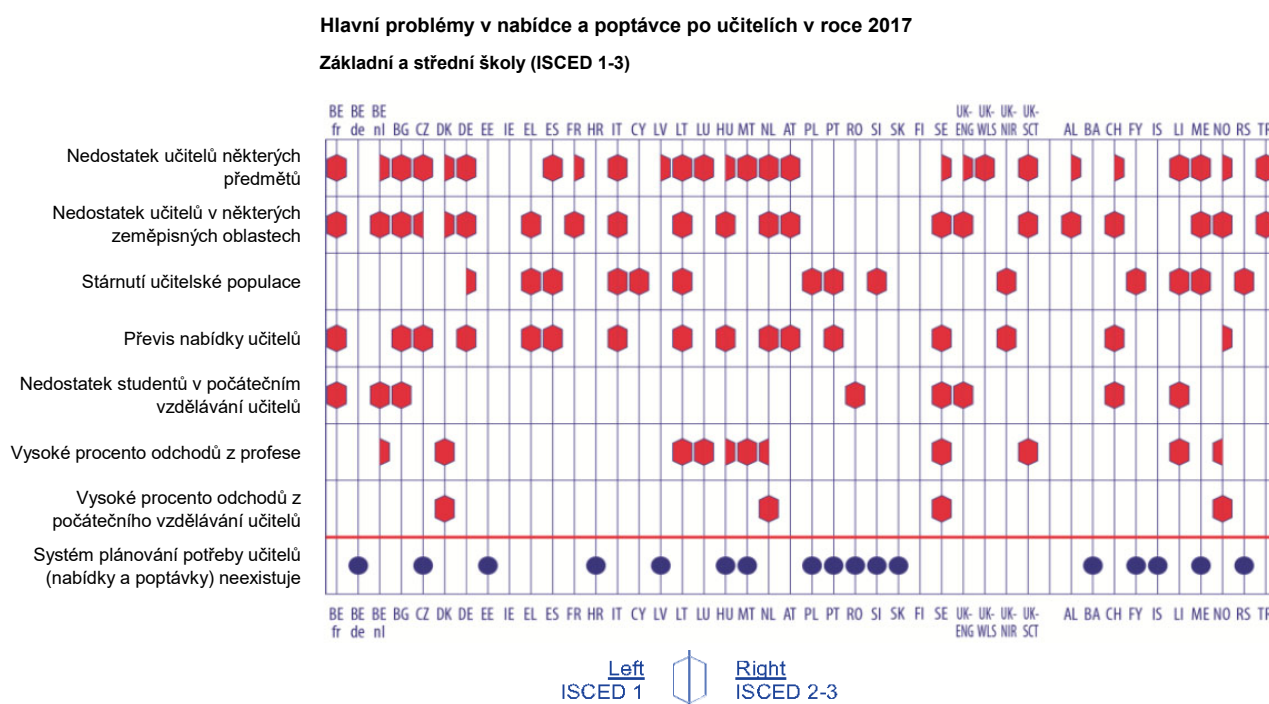
Podrobněji pak zpráva analyzuje tři hlavní skupiny problémů. Zprvce se jedná o nedostatek některých aprobací učitelů v některých regionech a nadměrnou nabídku jiných aprobací v jiných regionech. Ačkoli se na první pohled může zdát, že nedostatek učitelů a jejich nadměrná nabídka jsou dvě protichůdné tendence, v některých zemích skutečně existují vedle sebe. Je to důsledek nerovnoměrného rozdělení učitelů (z hlediska aprobací a z hlediska regionů). Druhá skupina problémů je spojena se stárnutím učitelů a s jejich udržováním v povolání, tedy s příliš vysokým podílem odchodů

z povolání (podle již dříve užívané americké terminologie tzv. *leavers*). Zatřetí se jedná o skupinu problémů spojenou s nedostatečným počtem studentů přijímaných do počáteční přípravy (vzdělávání) učitelů, s jejich setrváním ve studiu a s úspěšným absolvováním.

Většina evropských zemí (vzdělávacích systémů) čelí většímu počtu těchto problémů najednou. Jsou totiž vzájemně propojené, stejně jako jsou propojené i tři zmíněné kritické skupiny problémů. Navíc všechny nakonec nějak souvisejí s obecnějším problémem atraktivnosti učitelské profese. Takže například nestačí jen motivovat dostatečný počet studentů, kteří se zapíší do počátečního učitelského vzdělávání, je třeba také zajistit, že své studium úspěšně dokončí a pak skutečně začnou pracovat jako učitelé a v tomto povolání vydrží a nadobro neodejdou jinak. Nedostatek studentů a absolventů učitelského studia nemusí být navíc nutně způsoben jejich skutečným poklesem, ale může

Graf Hlavní problémy v nabídce a poptávce po učitelích v roce 2017

Základní a střední školy (ISCED 1–3)



souviset například s rostoucí poptávkou po učitelích v důsledku jejich stárnutí, zvyšujícího se podílu učitelů odcházejících do jiných povolání nebo v důsledku nových opatření státu, jako například v posledních letech byla inkluze žáků v českém školství.

V následujícím obrázku jsou uvedeny problémy spojené s nabídkou a poptávkou a s nedostatkem učitelů. U každé země (do šetření se zapojilo 44 vzdělávacích systémů ve 39 zemích) je označeno, které z problémů považují ve svém primárním vzdělávání (ISCED 1) a v sekundárním vzdělávání (ISCED 2-3) za nejzávažnější a musí je v současnosti a v následujících letech řešit. Ve spodní části obrázku je však připojena ještě další informace: zda v dané zemi existuje systém projekcí a plánování potřeby učitelů.

Rovněž na tomto příkladu je vidět rozdílný druh informací, které poskytují zprávy Evropské komise a Eurydice na jedné straně a zprávy OECD na straně druhé. Zatímco na dotazy Eurydice odpovídají převážně kompetentní pracovníci ministerstva nebo dalších centrálních školských organizací, na obdobné otázky z dotazníku OECD odpovídají reprezentativní vzorky ředitelů škol, učitelů a žáků.

Jak se stát učitelem. Další kapitola zprávy dokládá, že v evropských zemích hlavní cesta k povolání učitele začíná zpravidla dokončením počátečního vzdělávání učitelů. Téměř v polovině z nich včetně České republiky jsou učitelé na jeho konci plně kvalifikováni. V ostatních zemích však existují ještě další požadavky. Někde například musejí učitelé uspět při výběrové zkoušce a v dalších musí absolventi vysokoškolského studia prokázat své učitelské schopnosti ještě při akreditačním, certifikačním nebo registračním procesu či v celostátních testech.

Třetina evropských vzdělávacích systémů nabízí pro získání učitelské kvalifikace také alternativní způsoby. Obvykle se jedná o krátké odborně zaměřené programy nebo o vzdělávání při zaměstnání.

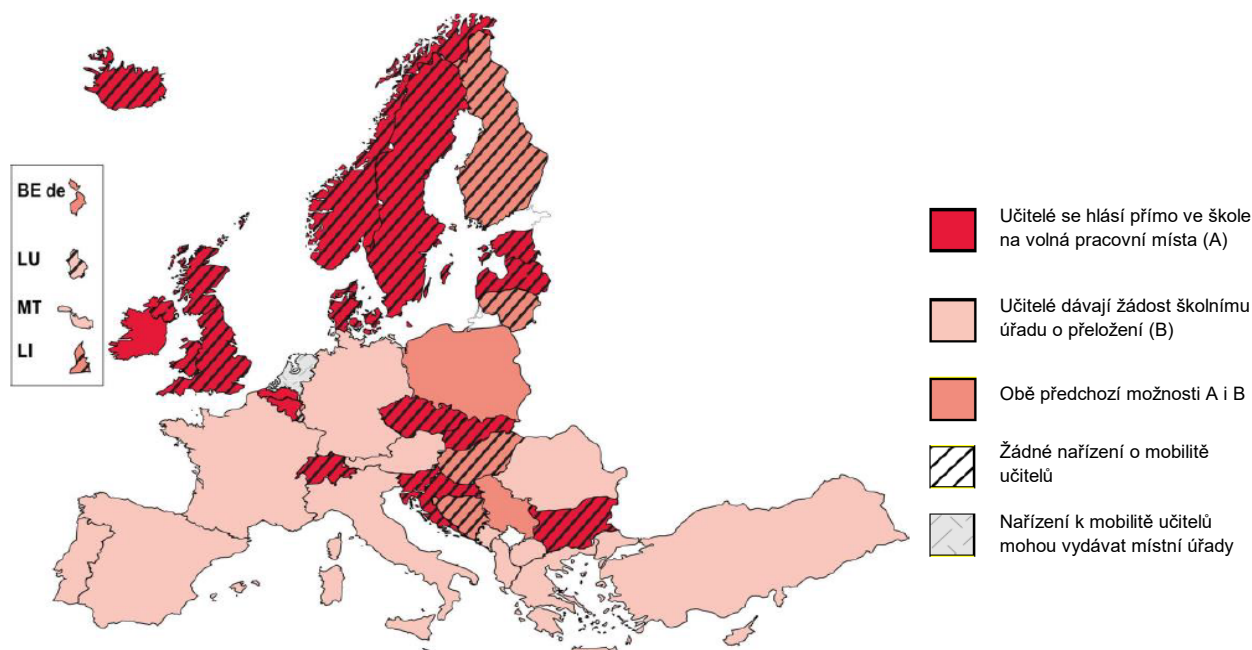
Většina zemí upřednostňuje decentralizovaný systém přijímání učitelů do zaměstnání a dává místním školským orgánům (zřizovatelům škol) nebo přímo školám autonomii při přijímání nových učitelů. V některých zemích však při přijímání hrají roli nejvyšší orgány školské správy. Mohou přidělit učitele do školy podle výsledků centrálního výběrového řízení (například ve Francii nebo ve Španělsku) nebo je mohou zařazovat na základě různě nastavených kritérií (ve spolkových zemích Německa).

S tím souvisejí i možnosti přechodu učitelů mezi školami. Ve všech vzdělávacích systémech je samozřejmě potřebný určitý stupeň mobility (pohybu) učitelů mezi školami (v americké terminologii tedy tzv. *movers*). Učitelé se mohou například přestěhovat, ale může k tomu dojít i z mnoha dalších osobních, rodinných nebo profesních důvodů. Na druhé straně se však očekává, že školské úřady zajistí rovnoměrné rozmístění učitelů po celé zemi, aby byla obsazena všechna pracovní místa, že budou řídit reorganizaci škol a jejich případné zřizování nebo rušení. Školy přispívají k procesu monitorování a oznamování volných pracovních míst a vyvažováním pracovního zatížení svých zaměstnanců.

Ve více než polovině evropských zemí neexistují centrální nařízení o přestupech učitelů mezi školami. V další necelé polovině však taková nařízení existují. Spíše je tomu tak ve státech na jihu a na západě Evropy než na jejím severu nebo východě. Podobně to platí i pro úroveň, na které je přechod učitelů projednáván. Specifické postupy se v jednotlivých státech liší a obvykle souvisejí se zavedeným systémem přijímání a zaměstnávání učitelů. Následující mapka ukazuje, že Česká republika patří mezi několik zemí, kde zaprvé neexistuje žádné nařízení, které by přechod učitelů mezi školami regulovalo, a kde se zadruhé celý proces odehrává jen mezi školami, které jsou zaměstnavateli učitelů. Zároveň je ovšem vidět, že v mnoha jiných evropských zemí to celé funguje jinak.

Graf Procedury při mobilitě učitelů mezi školami v roce 2017

Základní a střední školy (ISCED 1–3)



Perspektivy kariérního postupu učitelů. V kariérních systémech učitelů existují v evropských zemích dva hlavní typy: plochá (jedna úroveň) a hierarchická (vícestupňová) struktura. Polovina vzdělávacích systémů má kariérní systémy učitelů uspořádané hierarchicky ve stoupajících kariérních úrovních, odrážejících zpravidla vyšší míru složitosti úkolů a odpovědnosti. Ve většině vzdělávacích systémů s vícestupňovou kariérní strukturou je do rozhodování o kariérním postupu zapojeno vedení školy, ale v některých vzdělávacích systémech je toto rozhodování plně centralizované a probíhá na nejvyšší úrovni školské správy. Při postupu na vyšší kariérní úroveň se učitelům zpravidla zvyšuje plat (kromě Estonska a Srbska).

Ve všech zemích (s výjimkou Turecka) mají učitelé možnost diverzifikovat své úkoly a kromě své učitelské činnosti přebírat další odpovědnosti. Tato diverzifikace odpovědností může například zahrnovat mentoring či pedagogické, metodické nebo řídicí role a úkoly. Ve vzdělávacích systémech s vícestupňovou kariérní

strukturou bývají některé další odpovědnosti propojené s určitou kariérní úrovní.

Rámec kompetencí učitelů. Rámec kompetencí učitelů (*Teacher Competence Framework*) zpracovalo v různé míře podrobnosti 32 vzdělávacích systémů. Zatímco sedm zemí definovalo pouze oblasti kompetencí učitelů, jiné země zařadily i podrobnosti o požadovaných dovednostech, znalostech a postojích. Pouze čtyři vzdělávací systémy stanovily učitelské kompetence pro různé fáze profesní dráhy (Belgie-FI, Estonsko, Lotyšsko a Spojené království-Sct).

Mezi zeměmi se liší také využívání těchto rámců kompetencí pro učitele. Často jsou pouze nástrojem, jenž stanoví, které kompetence by měl učitel zvládnout na konci počátečního vzdělávání, zatímco v jiných zemích se používají v různých etapách profesní dráhy. V řadě vzdělávacích systémů, které mají vypracované formální rámce učitelských kompetencí, jich využívají v počátečním i v dalším vzdělávání učitelů a naznačují

tak prosazující se trend využívat je v průběhu celé profesní dráhy učitele.

Další vzdělávání a podpora. V evropských zemích má další vzdělávání učitelů (DVU) silnou podporu. V převážné většině vzdělávacích systémů se DVU považuje za profesní povinnost a učitelé jsou často povinni absolvovat určitý minimální počet hodin DVU ročně. Jednotlivé země připravily různé soubory pobídek a opatření, které mají podpořit účast učitelů na DVU, například bezplatné kurzy, možnost vzdělávání v pracovní době, navazující zvyšování platů nebo možné povýšení apod.

Školy se v různé míře snaží zapojovat do definování potřeb a priorit DVU, což může pomoci organizátorům DVU lépe reagovat na konkrétní požadavky škol i učitelů.

Ve většině evropských zemí jsou učitelům dostupná i další podpůrná opatření pro rozvíjení a zlepšování jejich profesní praxe. Tuto podporu mohou ve školách poskytovat odborníci, kvalifikovaní učitelé nebo ředitelé škol. V celé Evropě je také rozšířena odborná podpora při řešení dalších problémů, například záležitostí osobní povahy, interpersonálních konfliktů nebo výuky žáků se vzdělávacími potížemi.

Hodnocení učitelů. Ve většině zemí je hodnocení učitelů právně upraveno. Mnoho z nich ale nesleduje, jak tento systém funguje. Hodnocení učitelů během výkonu povolání je v Evropě běžné a obvykle se týká všech učitelů, i když neprobíhá vždy pravidelně. V některých zemích však neexistuje žádné nařízení, v jiných se o hodnocení učitelů rozhoduje na místní či školní úrovni anebo může být praxe ještě jiná.

I když se hodnocení používá z řady důvodů, například jako zpětná vazba pro učitele nebo při rozhodování o jejich povýšení či zvýšení platu, pro zjišťování potřeb dalšího vzdělávání se systematicky nevyužívá.

Do hodnocení učitelů bývá často zapojeno vedení školy, ale pouze ve třetině zemí to doprovází povinná příprava hodnotitelů. V některých zemích je tato příprava nepovinná a zhruba v polovině z nich žádný vzdělávací program zaměřený na hodnocení učitelů určený pro vedení škol neexistuje.

Pro řešení našeho projektu je nespornou výhodou, že dlouhodobý program studia profese učitele v Evropě pokračuje a již letos se v Eurydice pracuje na dvou nových zprávách: *The teaching profession 2020* a *Teachers and School Heads Salaries and Allowances in Europe* (2020 Updating).

Na závěr této kapitoly nezbyvá než opakovat, že poznatky, informace a údaje, která o rozmanitých aspektech postavení učitelů v Evropě shromažďuje a zpracovává Eurydice, jsou jiné povahy, než je tomu u OECD. Více se věnují různým formálním charakteristikám vzdělávacích systémů, snaží se vytvářet přehled o legislativních (normativních) aktech a úpravách a o formách jeho správy, administrace a regulace na různých úrovních řízení. Díky tomu jsou vzhledem k výstupům OECD především komplementární a důkladné zpracování obou těchto zdrojů a prolnutí jejich výsledků může pro náš projekt přinést skutečně bohaté a nové znalosti, fakta a data a jejich interpretace.

Příloha: Znění vyhlášené výzvy OP VVV

MŠMT ČR, Řídící orgán OP VVV vyhláší 27. 3. 2019 výzvu Inovace v pedagogice

Podaktivita B5: Důvody nenastoupení absolventů pedagogických fakult do profese učitele / pedagogického pracovníka

Cílem podaktivity je identifikovat bariéry vedoucí k nenastoupení absolventů pedagogických fakult a studijních programů připravujících k výkonu regulované profese učitele do učitelské praxe.

Kvantitativní šetření ukazují, že v současné době do profese nenastoupí mezi 30–50 % absolventů oborů učitelství a ti, kteří nastoupí, pak často v období do 5 let od nástupu profesi opustí (Hanušová a kol. 2017). Ačkoliv jsou tyto statistiky znepokojující, zatím neexistuje kvantitativní, ani kvalitativní výzkum mapující příčiny a charakteristiky studentů, kteří profesi hned po škole opouští. Aby nedocházelo k tak velkému úbytku, je potřeba nastavit opatření vedoucí k zatraktivnění učitelské profese, a to zejména ve vztahu k absolventům fakult připravujících učitele.

Do výzkumného vzorku musí být zahrnuta rovnoměrně obě pohlaví.

Výstupem podaktivity je závěrečná výzkumná zpráva obsahující kvantitativní i kvalitativní výzkum mapující důvody nenastoupení absolventů pedagogických fakult do profese doplněná o opatření vedoucí k zatraktivnění učitelské profese.

