



Česká školní
inspekce



PEDAGOGICKÁ
FAKULTA
Univerzita Karlova

Kvalifikace, příprava a kompetence učitelů

2022

2023



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY



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



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



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY



Jan Koucký a kolektiv

Kvalifikace, příprava a kompetence učitelů

Na zpracování studie se podíleli:

Za Pedagogickou fakultu UK

Jan Koucký, vedoucí týmu

Aleš Bartušek

Yvona Kostelecká

Vít Šťastný

Martin Zelenka

Za Českou školní inspekci

Simona Boudová

Dana Pražáková

Josef Basl



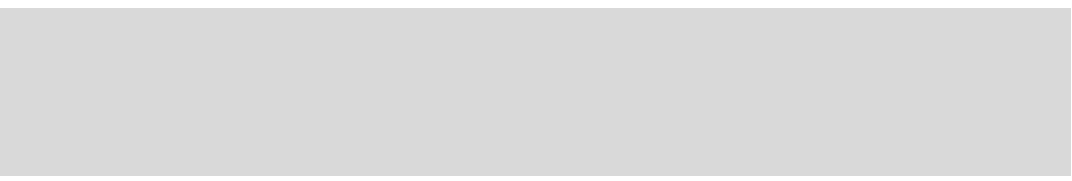
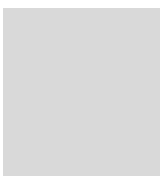
OBSAH

| | | |
|----------|--|-----------|
| 1 | SHRNUTÍ HLAVNÍCH ZJIŠTĚNÍ..... | 6 |
| 1.1 | TŘI DIMENZE HODNOCENÍ PŘÍPRAVY UČITELŮ | 6 |
| 1.2 | SROVNÁNÍ HODNOCENÍ POČÁTEČNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ A PŘIPRAVENOSTI UČITELŮ V LETECH 2018 A 2021 | 6 |
| 1.3 | HODNOCENÍ PŘÍPRAVY UČITELŮ NA POVOLÁNÍ U NÁS A SVĚTĚ | 6 |
| 1.4 | TYOLOGIE POČÁTEČNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ A PŘÍPRAVY UČITELŮ | 6 |
| 1.5 | APROBOVANOST VÝUKY | 7 |
| 2 | ÚVOD..... | 10 |
| 2.1 | TŘI DIMENZE HODNOCENÍ PŘÍPRAVY UČITELŮ | 11 |
| 3 | POZNATKY A ZKUŠENOSTI ZE ZAHRANIČÍ | 14 |
| 4 | HODNOCENÍ VZDĚLÁVÁNÍ, PŘIPRAVENOSTI A SOUČASNÝCH KOMPETENCÍ UČITELŮ .18 | |
| 4.1 | ZAMĚŘENÍ POČÁTEČNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ | 19 |
| 4.2 | PŘIPRAVENOST NA PRÁCI UČITELE NA POČÁTKU KARIÉRY | 20 |
| 4.3 | SEBEDŮVĚRA UČITELŮ | 21 |
| 4.4 | TŘI ETAPY PRACOVNÍ DRÁHY UČITELE | 22 |
| 5 | TŘI DIMENZE HODNOCENÍ PŘÍPRAVY UČITELŮ (VÝSLEDKY FAKTOROVÉ ANALÝZY) ..30 | |
| 5.1 | VYMEZENÍ TŘÍ DIMENZÍ PŘÍPRAVY UČITELŮ | 31 |
| 5.2 | ZAČÍNÁJÍCÍ VS. ZKUŠENÍ UČITELÉ | 32 |
| 6 | SROVNÁNÍ HODNOCENÍ POČÁTEČNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ A PŘIPRAVENOSTI UČITELŮ V LETECH 2018 A 2021..... | 36 |
| 6.1 | PŘIPRAVENOST NA PRÁCI UČITELE NA POČÁTKU KARIÉRY | 36 |
| 6.2 | TŘI DIMENZE PRÁCE UČITELE: ZAČÍNÁJÍCÍ VS. ZKUŠENÍ UČITELÉ | 38 |
| 7 | HODNOCENÍ PŘÍPRAVY UČITELŮ NA POVOLÁNÍ U NÁS A VE SVĚTĚ..... | 42 |
| 7.1 | PŘIPRAVENOST NA PRÁCI UČITELE NA POČÁTKU KARIÉRY | 42 |
| 7.2 | TŘI DIMENZE PRÁCE UČITELE | 45 |
| 8 | TYOLOGIE POČÁTEČNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ A PŘÍPRAVY UČITELŮ | 52 |
| 8.1 | ČTYŘI CESTY K ZÍSKÁNÍ UČITELSKÉ KVALIFIKACE..... | 52 |
| 8.2 | ZÁKLADNÍ CHARAKTERISTIKY ABSOLVENTŮ PODLE TYPU KVALIFIKACE | 54 |
| 8.3 | PŘIPRAVENOST NA PRÁCI UČITELE NA POČÁTKU KARIÉRY | 56 |
| 8.4 | TŘI DIMENZE PRÁCE UČITELE PODLE TYPU KVALIFIKACE | 59 |
| 8.5 | ROZLOŽENÍ VÝSLEDKŮ UČITELŮ | 68 |
| 9 | APROBOVANOST VÝUKY..... | 74 |
| 9.1 | PODÍL APROBOVANÉ VÝUKY | 74 |
| 9.2 | ZÁKLADNÍ CHARAKTERISTIKY UČITELŮ PODLE APROBOVANOSTI VÝUKY | 76 |
| 9.3 | APROBOVANOST VÝUKY PODLE PŘEDMĚTŮ | 78 |
| 9.4 | TŘI ETAPY VÝVOJE KOMPETENCÍ UČITELŮ | 82 |
| 9.5 | TŘI DIMENZE PRÁCE UČITELE PODLE APROBOVANOSTI VÝUKY | 87 |



„Tento výstup lze použít v souladu s licenčními podmínkami Creative Commons BY 4.0 International (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/legalcode>)



1

Shrnutí hlavních zjištění

1 SHRNU TÍ HLA VNÍCH ZJIŠTĚNÍ

1.1 Tři dimenze hodnocení přípravy učitelů

- Při hodnocení vybraných oblastí učitel ské praxe se učitelé v průměru stavějí kritičtěji k obsahové stránce svého počátečního vzdělávání, o něco lépe pak posuzují svou připravenost pro práci učitele na počátku kariéry a nejlépe hodnotí své současné kompetence pro zvládnání nároků učitel ské profese. Při pohledu na skupiny učitelů podle délky jejich praxe se ukazuje, že začínající učitelé (do 5 let praxe) hodnotí své počáteční vzdělávání ve vybraných oblastech v průměru o něco lépe než zkušený učitelé, a naopak hůře své současné kompetence. Připravenost na práci při zahájení učitel ské kariéry hodnotí obě skupiny téměř stejně.
- Ze tří základních oblastí svých kompetencí posuzují učitelé v průměru nejlépe kompetence, které se týkají znalostí obsahu vyučovaných předmětů (vědí, co učit). Pozitivně hodnotí rovněž své kompetence v didaktikách (vědí, jak učit) a naopak hůře hodnotí své kompetence v práci se třídou a s jednotlivými žáky. Začínající učitelé hodnotí o něco hůře své současné kompetence ve všech třech dimenzích ve srovnání se zkušenějšími kolegy.

1.2 Srovnání hodnocení počátečního vzdělávání a připravenosti učitelů v letech 2018 a 2021

- Mezi lety 2018 a 2021 se zvýšil podíl učitelů, kteří měli ve svém počátečním vzdělávání zahrnuté oblasti z dimenze *Žáci a třídy* a z dimenze *Obsah vyučovaných předmětů*, i když v tomto případě učitelé často vyjadřují názor, že vzdělávání v obsahu předmětů bylo až příliš. Na druhé straně v menší míře učitelé v roce 2021 uvedli, že jejich počáteční vzdělávání zahrnovalo oblasti z dimenze *Didaktiky a psychologie*.
- Mezi lety 2018 a 2021 se téměř nezměnil názor učitelů na svou připravenost na počátku učitel ské kariéry. Mírně se zhoršila připravenost učitelů v oblasti obecné didaktiky.

1.3 Hodnocení přípravy učitelů na povolání u nás a světě

- Stejně jako v České republice i ve většině ostatních zemí učitelé nejméně příznivě hodnotí svoji připravenost na počátku kariéry v oblasti práce se žáky a třídou, a naopak nejlépe hodnotí svou připravenost v oblasti obsahové stránky vyučovaných předmětů. Toto zjištění odpovídá převažujícímu tradičnímu pojetí přípravy učitelů ve světě.
- Ve srovnání s ostatními zeměmi se ukazuje, že se čeští učitelé cítili výrazně méně připraveni na počátku své kariéry v oblasti práce se třídou a žáky (jedno z nejhorších hodnocení mezi srovnávanými zeměmi), naopak v oblasti didaktiky a psychologie hodnotili svou připravenost na počátku kariéry velmi příznivě (jedno z nejlepších hodnocení mezi srovnávanými zeměmi). Nejnížší připravenost na výuku byla zjištěna u českých učitelů v oblasti výuky různě nadaných žáků a v oblasti výuky průřezových dovedností.

1.4 Typologie počátečního vzdělávání a přípravy učitelů

- Nejlépe připraveni na **obsahovou stránku vyučovaných předmětů** se cítili absolventi jiných než pedagogických fakult. Po nich následují absolventi pedagogických fakult a absolventi doplňujícího pedagogického studia. O něco méně se učitelé cítili připraveni v oblasti **obecné didaktiky**, zde nicméně nebyly zjištěny zásadní rozdíly mezi absolventy pedagogických fakult, jiných fakult a absolventy doplňujícího pedagogického studia.
- Výrazně nižší míru připravenosti uváděli v oblasti **výuky různě nadaných žáků**. V této oblasti se cítili lépe připraveni absolventi DPS a učitelé bez kvalifikace (velmi dobře či dobře připravena se cítila přibližně čtvrtina z nich) v porovnání se skupinou absolventů vysokoškolských programů. Obdobné zjištění platí také pro oblasti **výuky průřezových kompetencí a chování žáků a vedení třídy**, kde však byla průměrná míra připravenosti o něco vyšší (velmi dobře či dobře připravena se cítila přibližně 40 % absolventů DPS a učitelů bez kvalifikace). Vyšší míra sebedůvěry u učitelů bez kvalifikace může být ovlivněna jejich předcházejícími zkušenostmi a neformálním vzděláváním, které by bylo dobré dále zkoumat.
- Mezi absolventy pedagogických fakult, jiných fakult i absolventy DPS nebyly zjištěny výrazné rozdíly v hodnocení rozsahu získaného vzdělání, v připravenosti na práci ani v hodnocení jejich současných kompetencí.

- Z hlediska hodnocení tří dimenzí kompetencí učitelů (Výuka, žáci a třídy; Didaktika a psychologie; Obsah předmětů) byly zjištěny významné rozdíly mezi jednotlivými skupinami absolventů.

1.5 Aprobovanost výuky

- V hodnocení současných kompetencí učitelů nebyly zjištěny významné rozdíly mezi učiteli s různou mírou aprobovanosti. Aprobovaní učitelé (tedy ti, kteří vyučují předměty, na něž se zaměřovalo jejich studium) a neaprobovaní učitelé se také překvapivě významně neliší v míře připravenosti na výuku v počátcích kariéry.
- Neaprobovaní učitelé poněkud překvapivě nejlépe hodnotí své současné kompetence v oblasti obsahu vyučovaných předmětů, hůře v didaktikách a psychologii a nejhůře ve zvládnání výuky, jednotlivých žáků a tříd.



A decorative horizontal bar consisting of a long grey rectangle on the left and a shorter grey rectangle on the right, with a large, outlined number '2' centered between them.

2

Úvod

2 ÚVOD

Společné šetření Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy (dále jen PedF UK) a České školní inspekce (dále jen ČŠI) mezi učiteli a řediteli základních a středních škol proběhlo v říjnu 2021 v rámci projektu OP VVV se zkráceným názvem *Důvody nedostatku učitelů*, jehož řešitelem je PedF UK. Cílem projektu je zjistit, zda a jak rozsáhlý je v českém školství nedostatek učitelů a jaké jsou jeho příčiny, proč například absolventi učitelských oborů nenastupují do škol nebo z profese učitele brzy odcházejí apod. Cílem uvedeného společného výzkumného šetření PedF UK a ČŠI je na robustním a reprezentativním vzorku zmapovat, jak se učitelé a ředitelé ve školách a ve svých profesích cítí, jaké vidí přednosti a nevýhody svého povolání, zda a s čím jsou v práci spokojeni nebo nespokojeni a co ovlivňuje jejich další působení v profesi učitele či ředitele.

Podstatné pro šetření je i to, že proběhlo na stejných školách, které byly již v roce 2018 zahrnuty do mezinárodního šetření v rámci projektu OECD TALIS – PISA link 2018. Rovněž oba dotazníky pro učitele a pro ředitele z roku 2021 obsahují řadu stejných otázek jako mezinárodní šetření z roku 2018, a jsou s ním tedy do určité míry srovnatelné. Avšak nejen to. Ve společném šetření PedF UK a ČŠI jsme navázali také na další dřívější mezinárodní i národní šetření, reprezentativní pro celé české základní a střední školství, jako jsou například Učitel 2009, projekt OECD TALIS 2013 a některá další. Díky těmto návaznostem můžeme dobře porovnávat současnou situaci, dnešní názory a hodnocení učitelů a ředitelů českých škol ve vývojové i komparativní perspektivě.

Výše jsme zmínili, že podobné otázky jako ve společném šetření PedF UK a ČŠI v roce 2021 byly součástí dotazníků i v šetření projektu OECD TALIS – PISA link 2018, což umožňuje nejen srovnání v čase po 3,5 letech, ale především srovnání výsledků tohoto hodnocení s učiteli v řadě dalších zemí (do šetření OECD TALIS 2018 se zapojilo 47 zemí). Mezinárodní komparaci přitom považujeme za (teoreticky, metodologicky i empiricky) velmi užitečnou, neboť umožňuje překonat nutně omezené národní vidění a kritéria hodnocení a nahlédnout výsledky českých učitelů z podstatně širší a mnohem rozmanitější globální perspektivy.

V rámci společného šetření PedF UK a ČŠI se během října 2021 podařilo shromáždit velké množství zajímavých a důležitých údajů a informací od reprezentativního vzorku dohromady více než 5 tisíců učitelů a ředitelů základních a středních škol v celé České republice (vzhledem k metodě výběru škol pro šetření, kterou již pro šetření TALIS – PISA link v roce 2018 definovalo OECD, nebyly do šetření zařazeny základní školy, na nichž jsou pouze třídy prvního stupně základních škol). Důležité pro další analýzy a interpretace jejich výsledků je právě to, že školy, ředitelé a učitelé (po převážení souboru) reprezentativně zastupují jednotlivé druhy/typy¹ škol i všechny regiony České republiky².

V předkládané studii se zabýváme jedním z řady možných témat, která získaná data společného šetření PedF UK a ČŠI umožňují analyzovat. O jeho zpracování požádalo Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (dále jen MŠMT). Zahrnuje rozbor odpovědí učitelů na tři otázky, které jsou součástí dotazníku: jak učitelé zpětně hodnotí zaměření a náplň svého počátečního vzdělávání na vysokých (nebo jiných) školách, jak zpětně posuzují svou připravenost pro práci učitele na počátku kariéry a jak v současnosti zvládají požadavky, které jsou na učitele kladeny. U každé z těchto otázek je přitom v dotazníku uvedena stejná baterie dvanácti položek, na které učitelé odpovídali. Ministerstvo se přitom zajímalo o to, jaké rozdíly jsou v odpovědích (v hodnocení) učitelů zaprvé podle toho, jakou vzdělávací cestou získali (nebo nezískali) učitelskou kvalifikaci, zadruhé podle toho, jakou pedagogickou fakultu absolvovali a zatřetí podle toho, jak jsou aprobováni pro předměty, které v současnosti vyučují.

¹ Šetření proběhlo v druzích/typech škol, ve kterých studují patnáctiletí žáci (ISCED 2 a 3).

² Zkoumaný vzorek zahrnuje zaprvé 4 921 učitelů ze 167 škol (1 414 učitelů z 51 základních škol, 1 343 učitelů z 52 víceletých gymnázií, 519 učitelů ze 17 čtyřletých gymnázií, 1 169 učitelů ze 32 středních odborných škol a učilišť s maturitou a 405 učitelů z 15 odborných učilišť bez maturity), což představuje 5,4 % z odpovídajícího celkového počtu učitelů základních a středních škol (dotazníky dalších 11 učitelů byly vyplněny příliš nedostatečně, a proto nebyly zařazeny do dalších analýz). Zadruhé zkoumaný vzorek zahrnuje 161 ředitelů z těchto škol (od dvou ředitelů základních škol, dvou ředitelů víceletých gymnázií a dvou ředitelů středních odborných škol se vyplněným dotazníkem buď nevrátil, nebo se vrátil vyplněný jen nedostatečně, takže je nebylo možné zařadit do dalšího zpracování), což je 4,8 % z celkového počtu základních a středních škol (bez základních škol pouze s třídami 1. stupně). Z jiného pohledu je v šetřeném vzorku na jedné straně zastoupeno dohromady 226 učitelů a ředitelů „školsky“ (z hlediska počtu škol a učitelů) nejmenšího Karlovarského kraje, ale na straně druhé celkem 596 učitelů a ředitelů „školsky“ největšího kraje – hlavního města Prahy.

2.1 Tři dimenze hodnocení přípravy učitelů

Podrobnější rozbor tří otázek z dotazníku na rozsah a zaměření počátečního vzdělávání učitelů, na jejich připravenost na práci učitele na začátku kariéry a na jejich současné zvládání učitelských kompetencí ukázal, že odpovědi na dvanáct položek těchto otázek³ lze koncentrovat do tří základních dimenzí (faktorů), které pokrývají rozhodující pracovní kompetence učitele (podrobnější vysvětlení všech tří dimenzí je uvedeno v textu studie):

- schopnosti učitele při práci se třídou a s individuálními žáky, jejich vedení, rozvíjení, motivace a kontrola, při současném zvládání rozmanitosti a změny (*Výuka, žáci a třídy – koho učit*);
- dovednosti učitele v obecné didaktice, v oborových didaktikách vyučovaných předmětů a v psychologii (*Didaktiky a psychologie – jak učit*);
- znalosti a vědomosti učitele v obsahu předmětů/oblastí/oborů, které vyučují (*Obsah vyučovaných předmětů – co učit*).

Hlavním cílem studie je zjistit, zda a nakolik různé cesty učitelů (všech i začínajících učitelů) k získanému počátečnímu vzdělání a učitelské kvalifikaci odlišují (diferencují) jejich odpovědi na tři výše uvedené otázky ve všech dvanácti položkách. Odpovědi učitelů proto (na základě zadání) rozdělujeme podle toho, jaký druh počátečního vzdělání získali, podle toho, jakou vysokou školu či pedagogickou fakultu absolvovali⁴, a rovněž podle toho, zda ve školách vyučují předměty, pro které získali aprobaci. Každé z těchto problematik věnujeme samostatnou kapitulu.

Ve studii také rozlišujeme výsledky hodnocení podle délky praxe učitelů a zvláště proto uvádíme (pokud je to z hlediska velikosti souboru možné) výsledky začínajících učitelů, kteří svou přípravu ukončili v posledních pěti letech. A to nejen proto, že začínající učitelé jsou velice specifickou skupinou s výraznějšími profesními problémy, pramenícími z tzv. „šoku z praxe“. Také kvůli tomu, že právě začínající učitelé mohou upozornit na změny, k nimž v počáteční přípravě učitelů v posledních letech dochází, ale i proto, že si dané skutečnosti (svoje počáteční vzdělávání a svoji připravenost při zahájení práce učitele) přece jen lépe pamatují.

Zpětné hodnocení rozsahu a zaměření počátečního vzdělávání, připravenosti na práci učitele na počátku kariéry i hodnocení zvládání učitelských kompetencí v současnosti je samozřejmě především subjektivní kategorií. Do jisté míry sice odráží objektivní realitu, ale je nepochybně ovlivněno celou řadou dalších vlivů a okolností, které se týkají například přímo různých individuálních charakteristik osobnosti učitele, který hodnocení provádí, nebo školy, na které působí, širšího sociálního kontextu, který jeho hodnocení nepochybně ovlivňuje, a v mezinárodním srovnání i země, kde učitel žije a pracuje. Odpovědi učitelů na položené otázky proto není možné (zvláště v mezinárodním šetření) považovat za objektivní ukazatele úrovně jejich počátečního vzdělání, připravenosti na práci učitele nebo současného zvládání nároků učitelské profese. Je třeba s nimi pracovat především v různých relativních kontextech (například v rámci jednotlivých zemí), jak o to také v celé studii usilujeme.

³ Plné znění otázek je uvedeno v kap. 4.

⁴ Vzhledem k tomu, že vzorek učitelů a jejich škol je reprezentativní, dostatečně robustní a regionálně je proporcionálně rozložený ve všech krajích ČR, je možné usuzovat, že také počáteční vzdělávání těchto učitelů probíhalo přibližně proporcionálně ve všech krajích i na všech vysokých školách a pedagogických fakultách v celé České republice.





3

Poznatky a zkušenosti
ze zahraničí

3 POZNATKY A ZKUŠENOSTI ZE ZAHRANIČÍ

V našem šetření jsme měli k dispozici pouze údaje o subjektivní připravenosti učitelů, což s ohledem na výše uvedené představuje jisté omezení naší studie, a tuto skutečnost je potřeba zohlednit při interpretaci zjištění, ale zejména při formulaci případných doporučení. Neznamená to však, že by nebylo důležité měřit i subjektivně vnímaný pocit připravenosti učitelů a dávat jej do souvislosti s různými dalšími proměnnými.

Výzkumů zabývajících se mírou připravenosti a schopnostmi zvládat nároky své profese nebo zkoumajících úroveň připravenosti studentů či absolventů v různých vzdělávacích programech připravujících učitele (různých cest k učitelství) je přirozeně velké množství. Zaměřují se jak na **objektivně měřenou** kvalitu či připravenost, kterou operacionalizují různými způsoby, tak i **subjektivně vnímanou** připravenost z pohledu absolventů jednotlivých vzdělávacích programů.

Mezi nejznámější projekty, které se zabývají objektivně měřenou kvalitou učitelů, patří především výzkumy tzv. přidané hodnoty ve vzdělávání. Řadit mezi ně můžeme například projekt týmu prof. Erica Hanusheka ze Stanford University (2019⁵), který využívá propojené databáze projektů OECD PIAAC a OECD PISA, nebo projekt zjišťování přidané hodnoty týmu prof. Raje Chettyho z Harvard University (2014⁶). Na druhé straně k nejznámějším projektům zaměřeným na subjektivně vnímanou úroveň (kvalitu) učitelů a připravenost absolventů řadíme především výzkumný projekt OECD TALIS, na který v této studii upozorňujeme opakovaně a jehož některé pro naši studii relevantní výsledky uvádíme v dalších kapitolách.

Dosud však existuje jen málo studií zaměřených na to, nakolik pocity připravenosti na výuku skutečně odpovídají reálné připravenosti a kvalitě učitele. Nadále totiž není zcela jasné a dostatečně věrohodně potvrzené, do jaké míry spolu objektivní a subjektivní ukazatele souvisejí. Přesto však můžeme uvést výsledky několika takto zaměřených výzkumů.

Například výzkum Brownové, Myersové a Collinsové (2013⁷) dospěl k tomu, že výsledky objektivního a subjektivního hodnocení spolu souvisejí. Autorky zkoumaly, do jaké míry u učitelů připravujících se na výkon profese učitele souvisí s jejich pocity připravenosti s reálnými výkony ve výuce. Objektivní hodnocení jim přitom poskytli na základě standardizovaného nástroje *Benchmark* dva zkušební učitelé (mentoři), a to před absolvováním praxe absolventů ve škole a po něm. Kromě pozitivní změny v pocitech připravenosti i sebedůvěry v reakci na praxi ve škole autorky zjistily, že mezi celkovými pocity připravenosti učitelů a hodnocením jejich výkonů je věcně i statisticky významná korelace. Nejsilnější vazbu přitom zaznamenaly v dimenzi řízení třídy (tj. pokud se učitel cítil dobře připravený na řízení třídy, s vyšší pravděpodobností mu na základě pozorování jeho výuky také hodnotitelé přiřazovali u této dimenze lepší skóre), naopak obdobná souvislost nebyla prokázána v dimenzi vzdělávacího obsahu.

Na druhé straně například nová longitudinální studie Ronfeldta et al. (2018⁸) přišla s dosti odlišnými závěry. Autoři sledovali tři roky v letech 2014–2016 vzorek začínajících učitelů v Chicagu. Zaměřili se přitom jak na jejich subjektivní pocit připravenosti, tak také na jejich reálné výkony ve výuce od prvního roku, kdy začali pracovat jako učitelé. Využili pro to standardizované observační nástroje inspekce (tzv. REACH – Recognizing Educators Advancing Chicago Students), podle kterého hodnocení práce začínajících učitelů probíhá ze strany ředitele či zástupce ředitele čtyřikrát za rok. Zjistili, že subjektivní pocity připravenosti začínajícího učitele příliš nekorelují ($r = 0,03$) s mírou připravenosti měřenou pomocí pozorování jejich skutečných výkonů (podle REACH). Jinými slovy, to, jak učitelé sami hodnotili svoji celkovou připravenost na výkon práce učitele, nesouviselo s tím, jaké výkony v ní skutečně podávali. Do analýzy se podařilo zahrnout vzorek 305 učitelů, pro které autoři získali informace o jejich subjektivním i objektivním hodnocení.

Práce s hodnocením výkonů učitelů pomocí hodnocení externími pozorovateli prostřednictvím standardizovaných nástrojů jsou ovšem ve světě spíše ojedinělé, pravděpodobně proto, že získání tohoto typu údajů od velkého množství učitelů je pro výzkumníky značně obtížné a náročné na zdroje. Mnohem častěji se proto výzkum – stejně jako naše studie – zaměřuje pouze na ukazatele subjektivního pocitu připravenosti učitelů.

⁵ Eric A. Hanushek, Marc Piopiunik, and Simon Wiederhold (2019). The Value of Smarter Teachers: International Evidence on Teacher Cognitive Skills and Student Performance. *Journal of Human Resources* 2019, 54(4): 857–899.

⁶ Raj Chetty, John N. Friedman, and Jonah E. Rockoff (2014). Measuring the Impacts of Teachers I: Evaluating Bias in Teacher Value-Added Estimates. (Part I). *American Economic Review* 2014, 104(9): 2593–2632 & Measuring the Impacts of Teachers II: Teacher Value-Added and Student Outcomes in Adulthood. (Part II). *American Economic Review* 2014, 104(9): 2633–2679.

⁷ Brown, A. L., Lee, J., & Collins, D. (2015). Does student teaching matter? Investigating pre-service teachers' sense of efficacy and preparedness. *Teaching Education*, 26(1): 77–93.

⁸ Ronfeldt, M., Matsko, K. K., Greene Nolan, H., & Reininger, M. (2018). Who Knows if Our Teachers Are Prepared? Three Different Perspectives on Graduates' Instructional Readiness and the Features of Preservice Preparation That Predict Them. CEPA Working Paper No. 18-01. *Stanford Center for Education Policy Analysis*.

Přesto však řada studií naznačuje, že učitelovo sebehodnocení jeho schopností dosáhnout určité kvality výkonu při vyučování je důležitým kognitivním faktorem promítajícím se do jeho jednání a chování, takže pocity připravenosti učitele přímo či nepřímo nakonec ovlivňují jejich skutečnou schopnost kvalitně vyučovat (Housego, 1990⁹). A ukazuje se, že čím lépe se učitelé (subjektivně) cítí připraveni na výkon svého povolání, tím více si také důvěřují (Anderson & Stillman, 2013¹⁰; Darling-Hammond et al., 2002¹¹; Brown & Collins, 2015⁷), přičemž mezi sebedůvěrou učitelů ve své učitelské schopnosti a dovednosti a výsledky žáků je sice relativně nepřilíš vysoký, ale přece jen statisticky významný pozitivní vztah (Kim & Seo, 2018¹²). Pocity připravenosti na výuku tak lze do určité míry považovat za ukazatel toho, jak dobře se začínající učitelé vyrovnají s výzvami a požadavky učitelské profese (Housego, 1990⁹).

Pocit připravenosti na výkon profese u začínajících učitelů ovlivňuje množství různých faktorů, které jsou v odborné literatuře již dobře zmapované. Potvrdila se například spojitost s kvalitou učitele doprovázejícího budoucího učitele. Absolvent programu pro přípravu učitelů se cítí tím připravenější, čím více doprovázející (uvádějící) učitel upozorňuje na kvalitu výuky, čím více zpětné vazby od něj dostává nebo čím více spolupracují na různých úkolech (Matsko et al., 2018¹³). Jiná studie (Siwatu, 2011¹⁴) zjistila, že připravenější k výuce se cítí spíše učitelé ve školách na předměstích než v centrech měst, a to zejména z důvodu odlišné žákovské populace, které se v těchto druhých škol vyskytují.

Zcela legitimní je také otázka, kterou se zabýváme v této studii, a sice zda se pocit připravenosti učitelů k výkonu profese a jejich jednotlivých aspektů liší podle typu jejich přípravy. Různé výzkumy podle Keeové (2012¹⁵) ukazují, že čím komplexnější a důkladnější (z hlediska délky trvání, teoretických obsahů i množství praxe) je příprava učitelů, tím lépe učitelé vnímají svoji připravenost k profesi a následně také s větší pravděpodobností v profesi setrvávají. To pak vede k vyšší efektivitě jejich výuky a lepším výsledkům žáků v porovnání s učiteli, kteří se na výkon profese cítí připraveni méně. Keeová pak ve shodě s mnoha dalšími autory rozlišuje mezi tzv. tradičními a alternativními cestami k učitelské kvalifikaci. V americkém kontextu tradiční způsob přípravy představuje několikaleté pregraduální studium ve vzdělávacím programu pro přípravu učitelů před získáním certifikátu, který je opravňuje k výkonu profese. Naopak alternativní způsob, například tzv. fast-track, často trvá několik měsíců, ale může trvat třeba i jen 4 až 8 týdnů přípravy před zahájením práce učitele na plný úvazek (Keeová, 2012¹⁵).

Souvislosti mezi druhem přípravy učitelů a tím, jak se po jejím absolvování cítí připraveni na výkon profese se v USA sledují dlouhodobě. Například již před 20 lety analyzoval výzkumný tým pod vedením Darling-Hammondové et al. (2002¹¹) data 3 000 začínajících newyorských učitelů a zjistili, že učitelé, kteří absolvovali vzdělávání v tradičních programech pro přípravu učitelů, se cítili připraveněji než absolventi alternativních cest k učitelské kvalifikaci.

V českém školství je možné – samozřejmě ovšem s jistým zjednodušením – za tradiční způsob přípravy označit pregraduální studium v programech pro přípravu učitelů na pedagogických (či jiných) fakultách, za alternativní cesty pak například získávání učitelské kvalifikace v programech celoživotního vzdělávání (v tzv. doplňujícím pedagogickém studiu, DPS).

Podobně Keeová (2012¹⁵) ukázala na amerických datech Schools and Staffing Survey (SASS) z let 2003–2004, že učitelé připravující se tradiční cestou hodnotí svoji připravenost k výkonu profese na začátku své praxe lépe než učitelé připravovaní alternativní cestou. Podle výsledků její analýzy lépe vnímají svoji připravenost učitelé, kteří během své počáteční přípravy absolvovali tři a více kurzů zaměřených na didaktiku (*coursework in pedagogy*). Učitelé, kteří absolvovali těchto kurzů během své přípravy menší počet, se z hlediska typu svého počátečního vzdělávání (ať už dosaženého alternativní, či tradiční cestou) ve svém pocitu (ne)připravenosti na výkon práce nijak významně nelišili. Pozitivní roli hrála délka praktické přípravy (*field experience*) – čím delší praxi měli učitelé již během své přípravy, tím lépe připravení se cítili.

⁹ Housego, B. E. (1990). A comparative study of student teachers' feelings of preparedness to teach. *Alberta Journal of Educational Research*, 36(3), 223–239.

¹⁰ Anderson, L. M., & Stillman, J. A. (2013). Student teaching's contribution to preservice teacher development: A review of research focused on the preparation of teachers for urban and high-needs contexts. *Review of Educational Research*, 83(1), 3–69.

¹¹ Darling-Hammond, L., Chung, R., & Frelow, F. (2002). Variation in teacher preparation: How well do different pathways prepare teachers to teach? *Journal of teacher education*, 53(4), 286–302.

¹² Kim, K. R., & Seo, E. H. (2018). The relationship between teacher efficacy and students' academic achievement: A meta-analysis. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 46(4), 529–540.

¹³ Matsko, K. K., Ronfeldt, M., Nolan, H. G., Klugman, J., Reinger, M., & Brockman, S. L. (2020). Cooperating teacher as model and coach: What leads to student teachers' perceptions of preparedness? *Journal of Teacher Education*, 71(1), 41–62.

¹⁴ Siwatu, K. O. (2011). Preservice teachers' sense of preparedness and self-efficacy to teach in America's urban and suburban schools: Does context matter? *Teaching and Teacher Education*, 27(2), 357–365.

¹⁵ Kee, A. N. (2012). Feelings of preparedness among alternatively certified teachers: What is the role of program features? *Journal of Teacher Education*, 63(1), 23–38.

Význam praxe během studia jako faktoru ovlivňujícího pocity připravenosti začínajících učitelů potvrdila také srovnávací studie ze Španělska a z Austrálie (Noguera & McCluskey, 2017¹⁶). Nicméně kromě délky praxe ve školách je důležitá také její kvalita, jak ukázala například studie z Kypru (Kourieos & Diakou, 2019¹⁷). Jen 12 % začínajících učitelů angličtiny totiž uvedlo, že praxe ve školách je připravila velmi dobře na reálnou výuku. V návazných kvalitativních rozhovorech to pak vysvětlovali zejména způsobem spolupráce s jim přiřazenými (uvádějícími) učiteli, kteří byli často velmi striktní, nedávali studentům příliš prostoru pro vlastní kreativitu při realizaci hodin, případně jim neposkytovali dostatečně kvalitní zpětnou vazbu.

V této souvislosti ovšem Raymond-Westová a Snodgrass Rangelová (2019¹⁸) poukazují na kurikulární odlišnosti cest k učitelské profesi. Upozorňují na to, že vzdělávací programy zaměřené na čtenářskou gramotnost v rámci „tradiční“ cesty k učitelské profesi obsahují například ve větší míře předávání znalostí a dovedností v porovnání s alternativními cestami. Učitelé mateřského jazyka v americkém Texasu připravovaní tradiční cestou pak také díky tomu vykazují častěji vyšší míru sebedůvěry (*self efficacy*) ve výuce oproti těm, kteří se připravují v alternativních programech.

Z hlediska úrovně vzdělávání (podle mezinárodní klasifikace úrovně vzdělávání ISCED) byla zkoumána také otázka korespondence mezi zaměřením programu (například pro 1. nebo 2. stupeň základní školy, pro střední školy) a pocitem připravenosti k výuce na jiném stupni. Například Hessonová (2016¹⁹) v rámci výzkumu zjistila, že u začínajících učitelů druhého stupně (*middle grade* v Pensylvánii) se subjektivně hodnocená připravenost na výkon profese učitele zásadě nelišila mezi skupinami učitelů, kteří absolvovali tradiční vzdělávací programy zaměřené buď na primární pedagogiku, na 2. stupeň, nebo na střední školy.

¹⁶ Salazar Noguera, J., & McCluskey, K. (2017). A case study of early career secondary teachers' perceptions of their preparedness for teaching: lessons from Australia and Spain. *Teacher Development*, 21(1), 101–117.

¹⁷ Stella Kourieos, Maria Diakou (2019). Pre-Service English Language Teacher Education and the First Years of Teaching. *The New Educator*, July 2019, 15(1): 1–18.

¹⁸ Raymond-West, T., & Rangel, V. S. (2020). Teacher preparation and novice teacher self-efficacy in literacy instruction. *Education and Urban Society*, 52(4), 534–560.

¹⁹ Hesson, N. (2016). *How do selected novice middle school teachers from various certification pathways perceive the effectiveness of their teacher preparation?* Dissertation thesis. Temple University.

A decorative horizontal bar consisting of a long grey rectangle on the left, a large white number '4' with a black outline in the center, and a shorter grey rectangle on the right.

4

Hodnocení vzdělávání,
připravenosti a současných
kompetencí učitelů

4 HODNOCENÍ VZDĚLÁVÁNÍ, PŘIPRAVENOSTI A SOUČASNÝCH KOMPETENCÍ UČITELŮ

V rámci dotazníku byly učitelům položeny mimo jiné tři následující otázky:

- Otázka 23. Byly následující oblasti součástí formálního vzdělání, které jste získal/a? (*Q23: Rozsah a zaměření počátečního vzdělávání*)
- Otázka 24. Jak jste se cítil/a připraven/a na tyto oblasti, když jste začal/a pracovat jako učitel/ka? (*Q24: Připravenost na práci učitele při vstupu do profese*)
- Otázka 25. A jak si myslíte, že tyto oblasti ve své práci zvládáte v současnosti? (*Q25: Současné kompetence učitelů*)

K těmto třem otázkám pak učitelé dostali třikrát stejnou baterii dvanácti níže uvedených položek, takže na stejné položky odpovídali ve všech třech otázkách:

- a) Obsahová stránka některých nebo všech předmětů, které vyučuji
- b) Didaktika některých nebo všech předmětů, které vyučuji
- c) Obecná didaktika
- d) Psychologie
- e) Výuka v prostředí s různě nadanými žáky
- f) Výuka v multikulturním či vícejazyčném prostředí
- g) Výuka průřezových dovedností (např. kreativita, kritické myšlení a řešení problémů)
- h) Využívání ICT (informační a komunikační technologie) ve výuce
- i) Chování žáků a vedení třídy
- j) Sledování pokroku a vědomostí žáků
- k) Podpora a motivace žáků ke vzdělávání a k učení
- l) Praxe ve škole/třídách (převážně řízená a reflektovaná: náslechová, asistentská, přímá výuka žáků apod.)

U každé otázky pak učitelé odpovídali v celé baterii všech dvanácti položek.

U první otázky přitom vybírali jednu z následujících odpovědí:

| | | | |
|----------------------------|------------------------|----------------------|------------|
| ano, avšak v nadměrné míře | ano, v dostatečné míře | ano, ale příliš málo | ne, nebyly |
|----------------------------|------------------------|----------------------|------------|

U druhé a třetí otázky učitelé vybírali shodně jednu z těchto odpovědí:

| | | | |
|-------------|-------|----------|----------|
| velmi dobře | dobře | částečně | vůbec ne |
|-------------|-------|----------|----------|

Připomeňme ovšem ještě jednou, na co jsme upozornili již v úvodu. Zpětné hodnocení zaměření a náplně počátečního vzdělávání, připravenosti na práci učitele na počátku kariéry i hodnocení současného zvládnutí učitelských kompetencí je samozřejmě především subjektivní kategorií. Do jisté míry sice odráží objektivní realitu, a je tedy nepřímým indikátorem připravenosti, ale je nepochybně významně ovlivněno celou řadou dalších faktorů a vlivů. Odpovědi učitelů na analyzované otázky proto není možné považovat za objektivní zjištění úrovně jejich počátečního vzdělání, připravenosti na práci učitele a současného zvládnutí nároků učitelské profese. A je třeba s nimi pracovat především v relativním kontextu, jak se také o to v celé studii snažíme.

Podívejme se nejprve na celkové rozložení odpovědí v celém vzorku všech téměř pěti tisíc učitelů²⁰. Současně nám to totiž pomůže vysvětlit postup dalšího analytického zpracování.

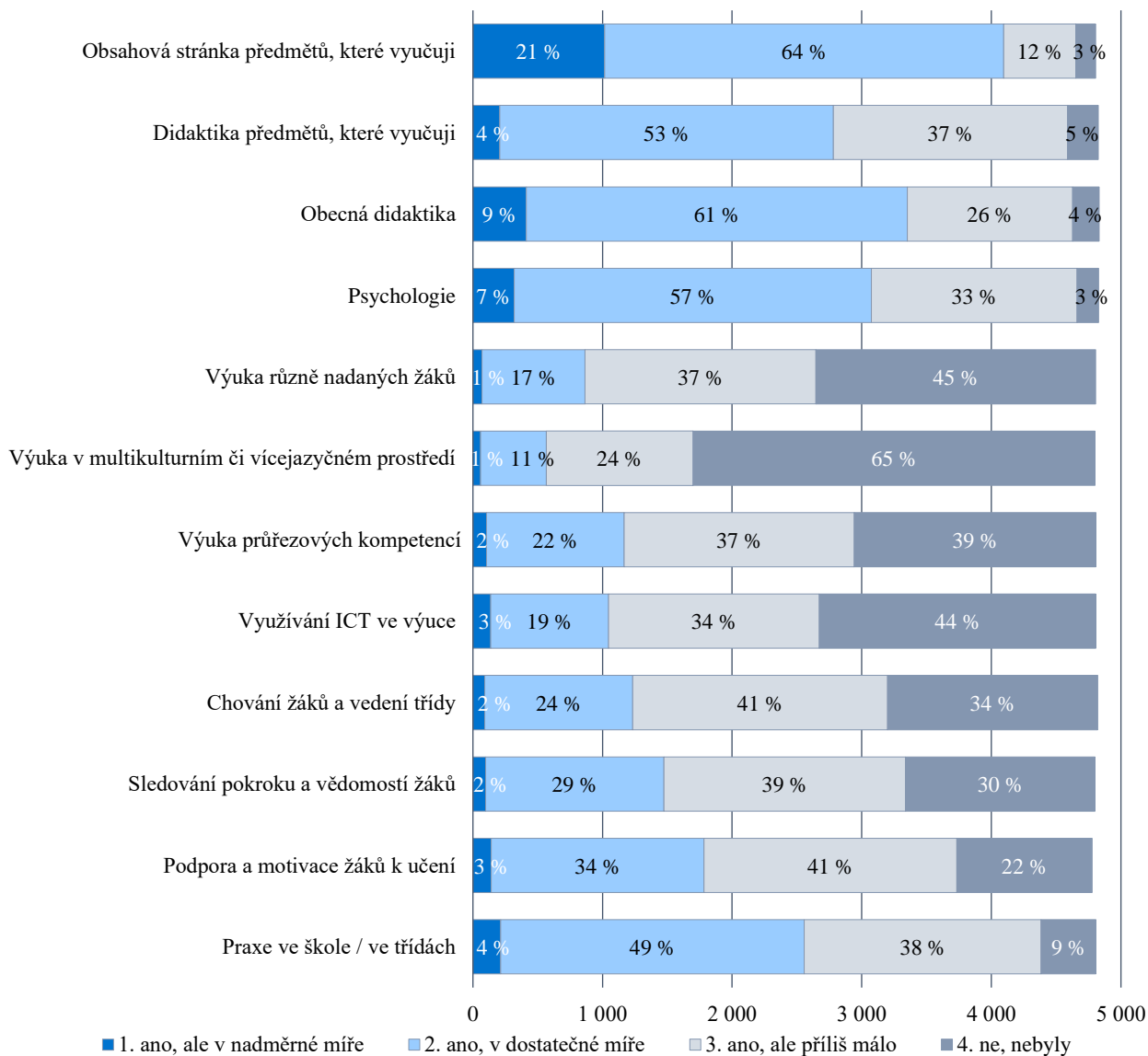
²⁰ Absolutní počet učitelů, kteří odpovídali na všechny tři otázky (a jsou tedy uvedeni v následujících třech grafech) a na všech dvanáct položek nemusí představovat vždy celkový počet 4 921 učitelů zahrnutých do analýz. Na některé položky totiž nemuseli odpovídat všichni učitelé (což se u každé položky projeví v celkové délce každého sloupce); drtivá většina jich však odpověděla a celkově jsou tedy všechny sloupce téměř stejně dlouhé. Absolutní hodnoty jsme v tomto případě volili proto, abychom upozornili na skutečně mimořádně robustní vzorek odpovídajících učitelů.

4.1 Zaměření počátečního vzdělávání

Nyní se již však budeme věnovat struktuře odpovědí učitelů na první ze tří otázek, tedy na hodnocení rozsahu a zaměření jejich počátečního vzdělávání: *Byly následující oblasti součástí formálního vzdělání, které jste získal/a?*

GRAF 1 | Hodnocení rozsahu a zaměření počátečního vzdělávání učitelů

Výzkum učitelů základních a středních škol v ČR (školní rok 2021/2022)



Rozložení odpovědí učitelů celkem odpovídá předpokladům na základě dřívějších závěrů z obdobných výzkumů a rozborů. Celkové průměrné hodnocení ve všech dvanácti položkách je sice 2,21 bodu, ale v hodnocení jednotlivých položek jsou značné rozdíly. V nejvyšší míře byla v počátečním vzdělávání učitelů zastoupena oblast obsahové stránky vyučovaných předmětů (průměr hodnocení je 3,03 bodu). A to až do té míry, že více než pětina (21,2 %) učitelů (v tomto případě se jedná o nevážené počty učitelů z šetřeného vzorku) dokonce považuje rozsah přípravy v obsahu předmětů za zbytečně vysoký. Se značným odstupem následuje čtveřice dalších položek, obecná didaktika (s průměrem 2,74), psychologie (s průměrem 2,67), didaktika předmětů, které učitelé vyučují (s průměrem 2,57) a praktická příprava – praxe ve školách a ve třídách (s průměrem 2,49). Největší skupina následujících šesti položek má opět odstup a pohybuje se v průměrech od 1,75 do 2,18 bodu. Ve vůbec nejnižší míře byla v počátečním vzdělávání

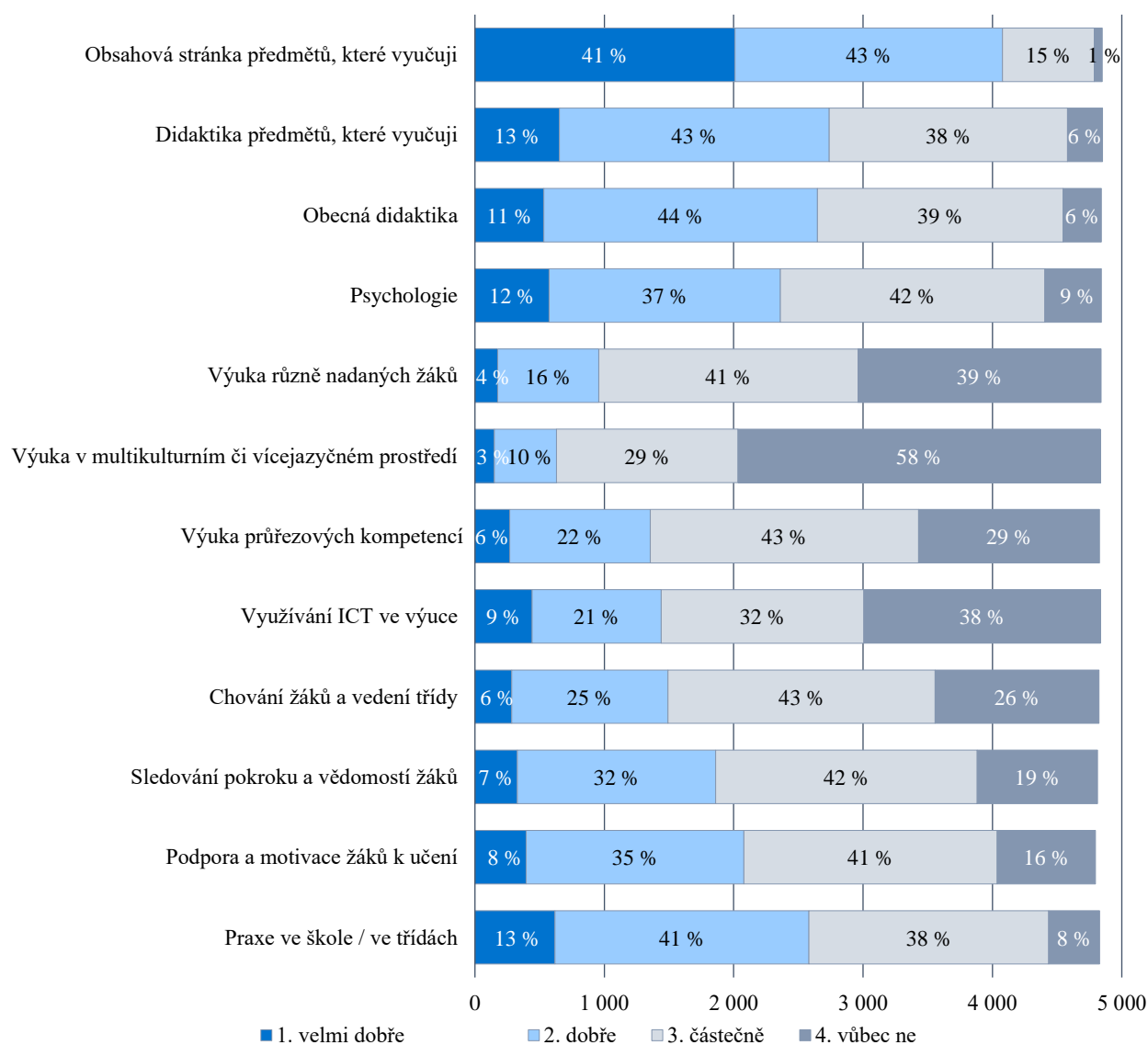
učitelů zastoupena oblast výuky v multikulturním či vícejazyčném prostředí, u níž téměř dvě třetiny učitelů (64,6 %) uvedly, že vůbec nebyla součástí počátečního vzdělávání (s průměrem pouhých 1,48 bodu).²¹

4.2 Přípravenost na práci učitele na počátku kariéry

V následujícím grafu je znázorněn počet učitelů podle toho, jak odpovídali ve všech dvanácti položkách na druhou z uvedených otázek: *Jak jste se cítil/a připraven/a na tyto oblasti, když jste začal/a pracovat jako učitel/ka? (Přípravenost absolventů).*

GRAF 2 | Hodnocení připravenosti učitelů na práci na počátku jejich kariéry učitele

Výzkum učitelů základních a středních škol v ČR (školní rok 2021/2022)



²¹ Metodologická poznámka. Pokud čtyři možné odpovědi učitelů na otázku: *Byly následující oblasti součástí formálního vzdělání, které jste získal/a?* očíslováme sestupně od 4 bodů do 1 bodu (ano, avšak v nadměrné míře = 4; ano, v dostatečné míře = 3; ano, ale příliš málo = 2; vůbec ne, nebyly = 1), můžeme spočítat i průměrnou hodnotu všech odpovědí (pohybuje se v rozmezí od 1 do 4 bodů). Značnou interpretační výhodou takového postupu je, že to umožňuje koncentrovat všechny odpovědi učitelů v každé položce do jednoho čísla/ukazatele. Je přitom zřejmé, že vyšší hodnota ukazatele neznamená automaticky lepší hodnocení, protože u první ze tří otázek nelze odpověď „ano, avšak v nadměrné míře“ považovat za pozitivní hodnocení. Proto také striktně mluvíme o rozsahu a zaměření studia, ne o jeho kvalitě.

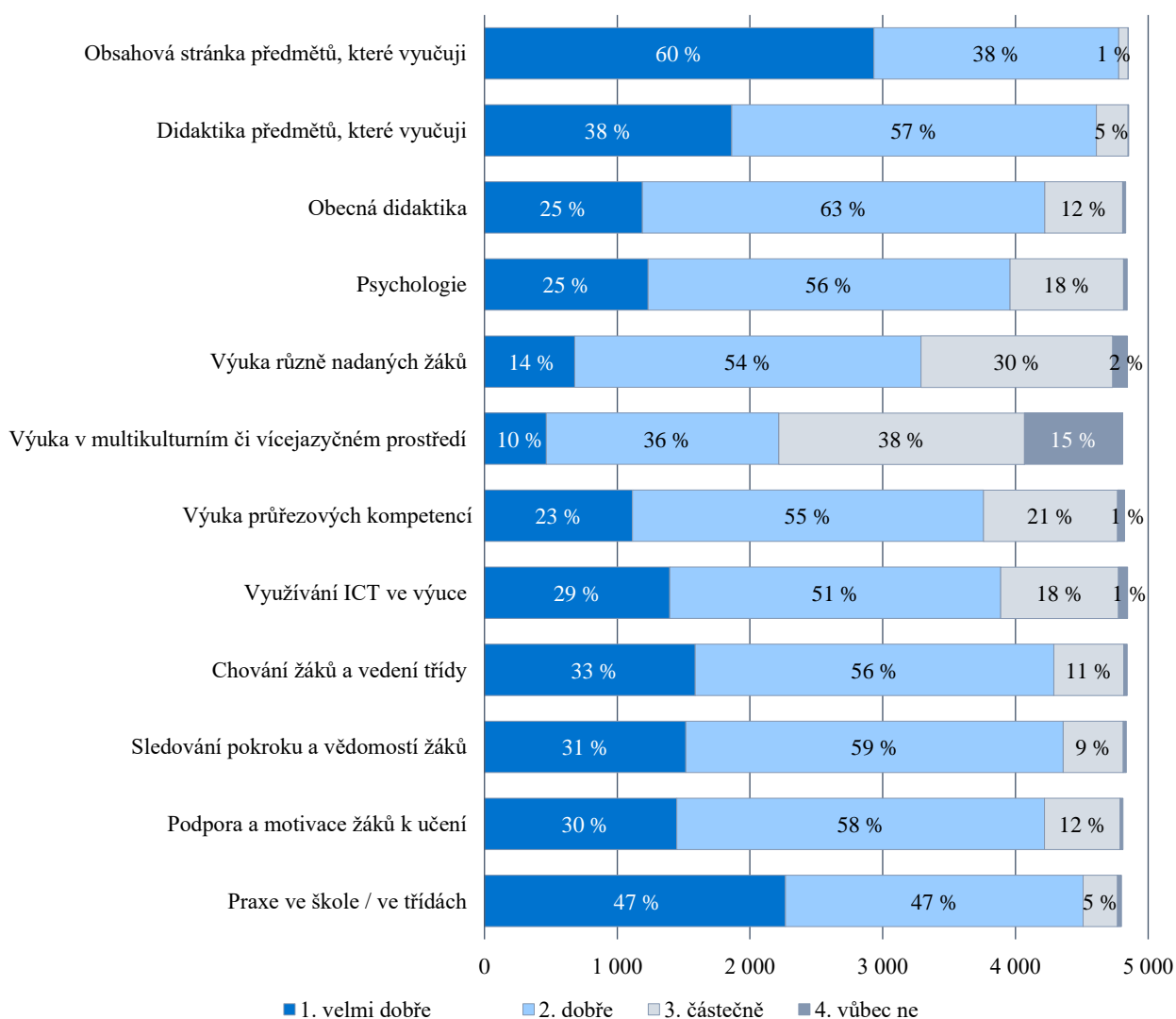
Celkové průměrné hodnocení začínajících učitelů podle jejich připravenosti na práci učitele na počátku kariéry dosáhlo 2,32 bodu a je tedy o něco lepší než hodnocení náplně a zaměření počátečního vzdělání (stále však nižší než 2,5). Především je však z grafu zřejmé, že na počátku své profesní kariéry (většinou jako čerství absolventi počátečního vzdělávání) se učitelé/učitelky cítili připraveni – dobře nebo naopak méně dobře – zhruba ve stejných položkách, jak je hodnotili i v první otázce podle rozsahu a zaměření jejich počátečního vzdělání. Zdaleka nejlépe dopadla opět obsahová stránka předmětů, které vyučovali (s průměrem 3,24 bodu). Svoji připravenost hodnotili spíše pozitivně (poměr pozitivních a negativních hodnocení) také u obecné didaktiky (2,64) i didaktiky vyučovaných předmětů (oborové didaktiky – 2,60), ale rovněž z hlediska praxe ve škole a ve třídách (2,58) i přípravy v psychologii (2,52). Naopak nejhůře připraveni se začínající učitelé (většinou čerství absolventi) cítili ve výuce různě nadaných žáků (1,85) a především ve výuce v multikulturním či vícejazyčném prostředí (s průměrem pouhých 1,58), kdy více než polovina učitelů odpověděla, že se vůbec necítili připraveni. Poměrně kriticky se ovšem staví například i ke své připravenosti využívat ve výuce výpočetní a komunikační techniku – ICT (2,01), vyučovat průřezové dovednosti (2,05) a zvládat chování žáků a vedení třídy (2,11).

4.3 Sebedůvěra učitelů

Nakonec přejdeme k hodnocení stejných dvanácti položek v rámci poslední třetí otázky zaměřené na současné kompetence dotazovaných učitelů: *A jak si myslíte, že tyto oblasti ve své práci zvládáte v současnosti?*

GRAF 3 | Hodnocení současných učitelských kompetencí učitelů

Výzkum učitelů základních a středních škol v ČR (školní rok 2021/2022)



Celkově je průměrné hodnocení odpovědí na třetí otázku (3,12 bodu) podstatně lepší než u obou předchozích otázek. Vždyť také v průměru téměř třetina učitelů (30,5 %) zvolila odpověď velmi dobře a více než polovina učitelů (52,4 %) odpověď dobře. Znamená to, že své současné kompetence hodnotí učitelé docela dobře a v každém případě výrazně lépe než své kompetence na začátku své profesní dráhy učitele. Avšak i v tomto případě najdeme zřetelné rozdíly mezi odpověďmi na jednotlivé položky.

4.4 Tři etapy pracovní dráhy učitele

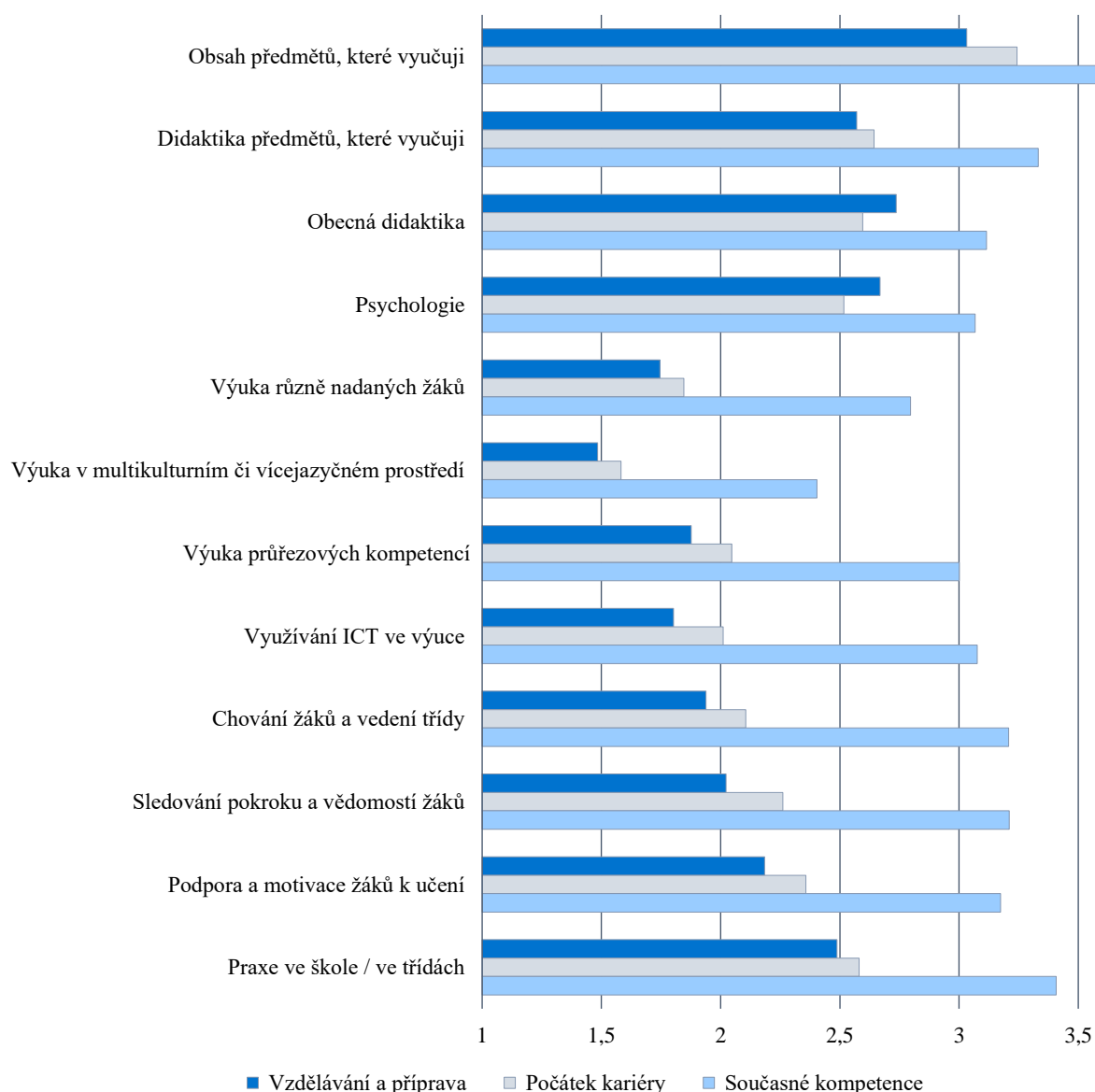
Hodnocení jednotlivých položek učitelských kompetencí je do jisté míry podobné jako u obou předchozích otázek, ovšem s určitými odchylkami. Nejlépe i v tomto případě učitelé hodnotili své kompetence v obsahové stránce předmětů, které vyučují (s průměrem 3,59 bodu). Dokonce již 60 % z nich je hodnotí velmi dobře a téměř 40 % dobře, takže jednu z obou horších odpovědí zvolilo dohromady pouze 1,5 % učitelů. Následuje praxe ve škole a ve třídách (3,41), kterou učitelé přirozeně během své pracovní dráhy postupně získávali. Za nimi se řadí skupina osmi položek, jejichž průměrné hodnocení se pohybuje v intervalu od 3 do 3,33. Předposlední mezi položkami se v hodnocení umísťuje výuka různě nadaných žáků (2,80) a se značným odstupem vůbec poslední výuka v multikulturním či vícejazyčném prostředí (2,40). Přesto i u těchto položek je hodnocení současných kompetencí podstatně lepší než u obou předchozích otázek (například připravenost na počátku učitelské kariéry na výuku v multikulturním či vícejazyčném prostředí dosáhla v průměru pouhých 1,58 bodu).

Současně s tím je také vidět, že rychleji toto zlepšování probíhá u položek s nízkým než u položek s vyšším průměrným hodnocením, a že se tedy rozptyl v hodnocení jednotlivých položek postupně snižuje. To znamená, že se učitelé domnívají, že kompetence, které jim v jejich vzdělávání a přípravě a na počátku kariéry chyběly (nebo byly nedostatečné), si v průběhu pracovní dráhy učitele postupně osvojili. Potvrzuje to vývoj hodnot rozptylu mezi dvanácti položkami (resp. směrodatné odchylky), ale ještě zřetelněji vývoj hodnot variačního koeficientu²², který se rychle zmenšuje, a to zvláště mezi připraveností na počátku kariéry a současnými kompetencemi učitelů (vývoj variačního koeficientu je následující: 0,198 – 0,175 – 0,089).

Vidět je to možné i v následujícím grafu, v němž je znázorněn vývoj průměrného hodnocení všech dvanácti položek ve třech etapách pracovní dráhy učitele.

²² Je to vcelku pochopitelné, neboť variační koeficient je podílem mezi odmocninou rozptylu (tedy směrodatnou odchylkou) a průměrem a v našem příkladu se ve třech etapách dráhy učitele (vzdělávání a příprava – počátek kariéry – současné kompetence) celkový průměr postupně zvyšuje.

GRAF 4 | Průměrné hodnocení rozsahu počátečního vzdělávání, připravenosti a současných kompetencí učitelů



Hodnocení současných kompetencí učitelů a zvládnutí nároků výuky žáků a profese vůbec jimi samotnými, která znázorňují zelené sloupce, jsou u všech dvanácti položek podstatně příznivější než hodnocení rozsahu a zaměření počátečního vzdělávání (červené sloupce) i připravenosti na počátku učitelské kariéry (modré sloupce).

BOX: Uvedená zjištění potvrzují i v jiných studiích výzkumně popsany fenomén „šoku z praxe“ při vstupu absolventa do profese, kdy dochází ke střetu představ a odhodlání s realitou konkrétní školy, jejím vedením, kolegy, rodiči a všemi úkoly a nároky, které dnes učitelská profese obnáší. Tzv. šok z praxe je považován za jeden z důvodů vyššího počtu odchodů z profese v prvních letech učitelské kariéry. V rámci praxí v průběhu studia sice studenti samostatně učí, ale pouze v jakémsi „ochranném“ režimu – bez administrativy, kontaktu s rodiči, „konfliktů“ s kolegy atd. – svým okolím jsou spíše podporováni.

Pokud však začínající učitelé mají v prvních letech své profesní kariéry podporu od kolegů a vedení, zvyšuje se jejich sebevědomí (self-efficacy) i profesní spokojenost, pohoda (wellbeing), což je pro jejich další profesní vývoj zcela zásadní. A to se nepochybně také výrazně promítá i do jejich subjektivního hodnocení zvládnutí profesních nároků. Počáteční vzdělávání či pregraduální příprava je navíc pouhým základem pro výkon profese (podobně jako v medicíně a dalších profesích, kde se pracuje s lidmi a kde není možné připravit se na vše), je proto nutné i další (celoživotní) vzdělávání. Dobré školy si to uvědomují, ředitelé, kteří jsou skutečnými pedagogickými lídry, pečují o profesní růst učitelů (kolegiální sdílení, mentoring atd.).

Nejmenší rozdíl v hodnocení tří sledovaných etap kariéry učitele (počáteční vzdělávání, vstup do profese a současná situace) je přitom u položky obsah předmětů, které učitelé vyučují (předmětové znalosti), která přitom byla ve všech třech otázkách hodnocena nejlépe. Zato u většiny položek, které zastupují tzv. „měkké kompetence“ je změna podstatně větší. Výsledky tedy ukazují, že učitelé si během své aktivní učitelské kariéry spíše osvojují tzv. „měkké kompetence“ než „kompetence tvrdé“.

Nejnižší hodnocení z hlediska rozsahu a zaměření získaného vzdělání, připravenosti absolventů na vstup do profese i současných kompetencí učitelů získala výuka v multikulturním či vícejazyčném prostředí. V České republice je této oblasti věnována opravdu velmi malá pozornost – především proto, že naše společenská i školská realita je (nebo alespoň do nedávna byla) jiná. Hodně se totiž lišíme od některých vyspělých zemí, jako je například Nizozemsko nebo Belgie, kde je tato problematika – díky početným minoritám z hlediska jazykového, etnického atd. – v popředí zájmu školské politiky. Proto se také u nás nedostatky ve výuce v multikulturním či vícejazyčném prostředí ve většinovém obecném mínění nepovažují za alarmující deficit v připravenosti učitelů.

Zajímavý je také vztah mezi hodnocením rozsahu a zaměření získaného počátečního vzdělání a připraveností na zahájení pracovní dráhy učitele. U většiny položek totiž učitelé hodnotí lépe svoji připravenost než své počáteční vzdělání. Neplatí to však u dvou položek, obecné didaktiky a psychologie, u nichž učitelé hodnotí lépe rozsah a zaměření počátečního vzdělání než svoji připravenost při zahájení práce učitele. Srovnávání hodnocení rozsahu a zaměření získaného vzdělání a odpovědí na obě další otázky je však poněkud komplikovanější. Již jsme se zmínili, že například při hodnocení položky obsah vyučovaných předmětů se více než pětina (21,2 %) učitelů domnívá, že jejich studium jich obsahovalo až příliš mnoho. Při hodnocení rozsahu vzdělávání v obecné didaktice jej jako nadbytečný označilo 8,5 % učitelů a u psychologie 6,6 % učitelů.

Můžeme si také všimnout, že odpovědi na všechny tři otázky spolu souvisejí: pokud je hodnocení určité položky v jedné z odpovědí příznivější či naopak méně příznivé, je tomu tak pravděpodobně i u obou dalších otázek. Podrobnější vzhled do vztahů mezi odpověďmi na tři otázky ve všech dvanácti položkách (celkem tedy mezi třiceti šesti $3 \times 12 = 36$ proměnnými) ukazuje, že jak odpovědi na jednotlivé položky napříč třemi otázkami, tak i odpovědi na všechny položky uvnitř každé ze tří otázek spolu souvisejí docela významně (mají relativně vysokou korelaci). Vztahy mezi položkami jsou navíc kladné a některé jsou skutečně docela těsné. Vysoká kladná korelace mezi nimi znamená, že pokud učitel hodnotí rozsah a zaměření svého počátečního vzdělávání, připravenost v době vstupu do profese nebo své současné kompetence v některých položkách příznivěji (nebo méně příznivě), s vysokou pravděpodobností je hodnotí obdobně (příznivěji či méně příznivě) ve všech třech otázkách.

Ukazuje se, že v průměru nejtěsnější vztahy jsou mezi odpověďmi učitelů na jednotlivé položky v rámci otázky Q23 *Rozsah a zaměření počátečního vzdělávání* a otázky Q24 *Připravenost učitelů v době vstupu do profese*. Průměrný korelační koeficient u všech dvanácti položek (kompetencí) dosahuje vysoké hodnoty 0,582, což znamená, že odpovědi učitelů na jejich připravenost při nástupu do profese jsou v průměru z celých 34 % podmíněny odpověďmi na rozsah a zaměření jejich počátečního vzdělání v jednotlivých položkách.

Nejtěsnější vazbu v těchto odpovědích učitelů má přitom položka h) *Využívání ICT ve výuce*. Rozsah počátečního vzdělávání ve využívání ICT ve výuce totiž determinuje připravenost na využívání ICT ve výuce na počátku učitelské kariéry ze 48 % (korelační koeficient $KK = 0,696$). Rozložení odpovědí všech učitelů u této položky v obou otázkách ukazuje následující tabulka (v %).

TABULKA 1 | Hodnocení počátečního vzdělávání a připravenosti učitelů na počátku kariéry

| h) Využívání ICT ve výuce | | | | | | |
|---|-----------|--------|--------|--------|---------|--------|
| Q24. Připravenost na práci učitele na počátku kariéry | | | | | | |
| Q23. Zaměření a náplň počátečního vzdělávání | Q23 x Q24 | 1 | 2 | 3 | 4 | Celkem |
| | 1 | 2,1 % | 0,5 % | 0,3 % | 0,1 % | 2,9 % |
| | 2 | 4,7 % | 10,5 % | 3,2 % | 0,5 % | 18,9 % |
| | 3 | 1,5 % | 6,6 % | 20,9 % | 4,8 % | 33,8 % |
| | 4 | 0,9 % | 3,0 % | 8,1 % | 32,5 % | 44,4 % |
| Celkem | 9,2 % | 20,5 % | 32,4 % | 37,9 % | 100,0 % | |

Z tabulky je zřejmé, že u této položky odpověděly dvě třetiny (65,9 %) učitelů na obě otázky zcela totožně (součet zvýrazněných hodnot na diagonále). Navíc další velká část učitelů (27,8 %) odpovídala sousedními hodnotami na škále (tedy pokud na jednu z položek odpověděli například 2 = *dobře* a na druhou 3 = *částečně*). Z toho ovšem vyplývá, že pouze 6,2 % učitelů odpovídalo na obě položky skutečně rozdílně, kdy difference v odpovědích činila alespoň dvě nebo tři hodnoty. Za pozornost rovněž stojí, jak málo učitelů se u této položky (kompetence) domnívá, že jim počáteční vzdělávání poskytlo zbytečně mnoho přípravy na využívání ICT ve výuce (pouze 2,9 %), což je výrazně méně než například již zmiňovaná pětina učitelů (21,2 %), kteří považují za nadbytečnou přípravu v předmětových znalostech.

Obdobně těsný vztah mezi odpověďmi na uvedené dvě otázky (Q23 a Q24) můžeme ukázat také například u položky *f) Výuka v multikulturním či vícejazyčném prostředí* (korelace je 0,663) nebo *g) Výuka průřezových dovedností* (korelace je 0,657). Na druhé straně slabší je vztah odpovědí na otázku *Q23 Zaměření a náplň počátečního vzdělávání* a otázku *Q24 Přípravenost učitelů v době vstupu do profese* u položky *a) Obsahová stránka vyučovaných předmětů* (KK = 0,399) nebo *c) Obecná didaktika* (KK = 0,471). Přesto ani u nich není determinace či podmíněnost obou hodnocení nijak zvlášť nízká: 16 %, respektive 22 %.

O něco slabší vztahy jsou mezi odpověďmi učitelů na jednotlivé položky v rámci otázky *Q24 Přípravenost učitelů v době vstupu do profese* a otázky *Q25 Současné kompetence učitelů*. Průměrný korelační koeficient je v tomto případě 0,391 a podmíněnost odpovědí (koeficient determinace) mezi nimi dosahuje 15 %. Podle očekávání jsou v průměru všech položek nejslabší vazby mezi odpověďmi na otázku *Q23 Rozsah a zaměření počátečního vzdělávání* a otázku *Q25 Současné kompetence učitelů*. Průměrný korelační koeficient dosahuje již jen 0,242 a jejich podmíněnost (koeficient determinace) činí tedy pouze 6 %.

Ve shrnutí to znamená, že podle učitelů základních a středních škol rozsah a zaměření počátečního vzdělávání silně souvisí s jejich připraveností na práci učitele na počátku jejich kariéry. Do značné míry se připravenost učitelů při vstupu do profese promítá rovněž do úrovně jejich současných kompetencí. Vazba mezi počátečním vzděláváním a současnými kompetencemi učitelů je přirozeně slabší a prosazuje se spíše přes to, jaká byla jejich připravenost při vstupu do profese. Ve všech případech přitom platí, že v různých položkách (kompetencích) je tento vliv různě silný.

Řadu silných vazeb ovšem najdeme také v hodnocení všech položek v rámci jednotlivých otázek. Nejtěsnější jsou mezi položkami v otázce *Q24 Přípravenost učitelů na počátku jejich kariéry*. V tomto případě je však průměrný korelační koeficient 0,447 a vzájemná podmíněnost všech položek dosahuje 20 %, tedy přece jen o něco slabší než u vazeb mezi jednotlivými položkami napříč prvními dvěma otázkami (je ovšem třeba mít na paměti fakt, že v tomto případě je rozptyl hodnot jednotlivých korelací mezi položkami podstatně vyšší než v předchozím případě).

Nejtěsnější mezi položkami je v otázce vztah *j) Sledování pokroku a vědomostí žáků a k) Podpora a motivace žáků ke vzdělávání a k učení*. Korelační koeficient mezi nimi dosahuje úrovně 0,794 a podmíněnost (koeficient determinace) činí 63 %. Téměř ze dvou třetin se tedy obě položky (kompetence) podmiňují navzájem. Učitel, který se domnívá, že byl na začátku své učitelské dráhy v jedné z těchto položek připraven dobře (nebo naopak méně dobře), byl tedy pravděpodobně dobře (nebo méně dobře) připraven i ve druhé z nich. Následující tabulka ukazuje rozložení odpovědí všech učitelů u obou těchto položek (v %).

TABULKA 2 | Sledování pokroku a vědomostí žáků & Podpora a motivace žáků ke vzdělávání a k učení

| Q24. Přípravenost na práci učitele na počátku kariéry | | | | | | |
|---|--------|-------|--------|--------|--------|---------|
| k) Podpora a motivace žáků ke vzdělávání a k učení | | | | | | |
| j) x k) | 1 | 2 | 3 | 4 | Celkem | |
| j) Sledování pokroku a vědomostí žáků | 1 | 5,5 % | 1,2 % | 0,1 % | 0,0 % | 6,8 % |
| | 2 | 2,4 % | 24,6 % | 4,9 % | 0,1 % | 32,0 % |
| | 3 | 0,3 % | 8,8 % | 30,4 % | 2,4 % | 41,9 % |
| | 4 | 0,0 % | 0,5 % | 5,5 % | 13,4 % | 19,4 % |
| | Celkem | 8,1 % | 35,1 % | 40,9 % | 15,9 % | 100,0 % |

Ještě výrazněji než v předchozí tabulce se ukazuje, že téměř tři čtvrtiny (73,8 %) učitelů odpověděly na obě položky naprosto stejně (opět součet zvýrazněných hodnot na diagonále). Navíc další čtvrtina (25,1 %) učitelů odpovídala sousedními hodnotami na škále (tedy pokud na jednu z položek odpověděli například 2 = *dobře* a na druhou 3 = *částečně*). Z toho ovšem vyplývá, že jen 1,1 % učitelů odpovídalo na obě položky natolik rozdílně, že diference činila dvě nebo tři hodnoty.

Podobně těsný výsledek můžeme ovšem u této otázky (Q24) ukázat například také na dvojici položek (kompetencí) *i) Chování žáků a vedení třídy* a *j) Sledování pokroku a vědomostí žáků* (korelační koeficient KK = 0,745 a koeficient determinace činí 55 %) nebo na dvojici položek *b) Didaktika vyučovaných předmětů* a *c) Obecná didaktika* (korelační koeficient KK = 0,735 a koeficient determinace činí 54 %). Zřetelně slabší vazby jsou však i u této otázky mezi jinými dvojicemi položek (kompetencí), jako například u dvojice *a) Obsahová stránka vyučovaných předmětů* a *f) Výuka v multikulturním či vícejazyčném prostředí* (korelační koeficient KK = 0,121 a koeficient determinace pouze 1 %) nebo dvojice *h) Využívání ICT ve výuce* a *l) Praxe ve škole/třídách* (korelační koeficient KK = 0,213 a koeficient determinace 5 %).

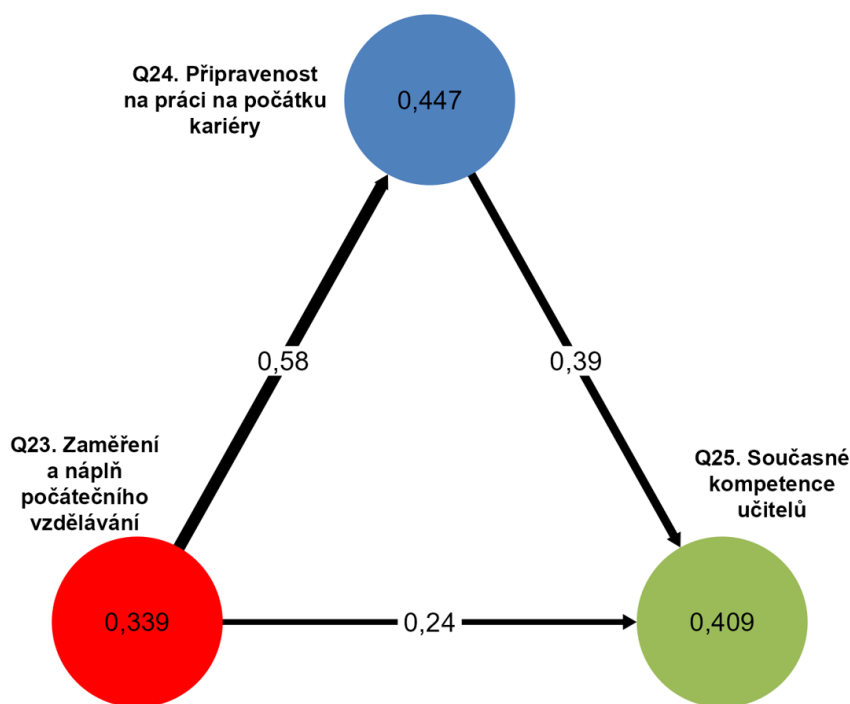
O něco méně těsné jsou vztahy mezi odpověďmi učitelů na všechny položky v otázce *Q25 Hodnocení současných kompetencí učitelů* (korelační koeficienty dosahují průměrné hodnoty 0,409, což znamená, že odpovědi učitelů na položky v této otázce se navzájem podmiňují ze 17 %). Nejméně těsné jsou pak vztahy mezi položkami otázky *Q23*

Zaměření a náplň počátečního vzdělávání (průměr korelačních koeficientů je 0,339 a odpovědi učitelů na jednotlivé položky se z 11 % podmiňují navzájem).

Obdobným způsobem jsme rozebrali odpovědi učitelů na všechny tři otázky ve všech dvanácti položkách a spočítali příslušné korelační koeficienty a koeficienty determinace mezi nimi. Na základě toho znovu zdůrazňujeme, že hodnoty koeficientů korelace i determinace jsou ve většině uváděných případů poměrně vysoké a vztahy mezi otázkami i položkami tedy docela silné. V následujícím obrázku zjednodušeně vyjadřujeme směr a sílu vztahů, které jsme probrali v předchozích odstavcích. Uvnitř tří koleček, které reprezentují jednotlivé otázky Q23 až Q25, jsou uvedeny průměrné hodnoty korelačních koeficientů mezi všemi dvanácti položkami (kompetencemi); u šipek jsou pak uvedeny průměrné korelace jednotlivých položek (kompetencí) napříč třemi otázkami, jejich sílu vyjadřuje také tloušťka těchto šipek.

OBRÁZEK 1 | Počáteční vzdělávání, připravenost začínajících učitelů a jejich současné kompetence

Vztahy mezi jednotlivými otázkami a položkami (kompetencemi)



Po rozboru výsledků korelační analýzy se můžeme pokusit rozmístit a seskupit všechny položky (kompetence učitelů) ve vícerozměrném prostoru tak, aby rozložení položek co nejlépe odrazilo těsnost vztahů mezi nimi (definovaných hodnotou párových korelačních koeficientů).

Korelační analýza a následně tzv. *Fruchterman–Reingoldův* algoritmus vedly k seskupení dvanácti položek (kompetencí učitelů) do tří shluků (na obrázku barevně odlišených), které jsou charakteristické tím, že korelace uvnitř těchto shluků jsou relativně vysoké (korelační koeficienty mají průměrnou hodnotu 0,61), zatímco korelace mezi těmito shluky jsou relativně nízké (korelační koeficienty dosahují průměrné hodnoty „jen“ 0,44). Probereme základní charakteristiky tří vytvořených shluků položek.

Především se ukazuje, že položka *Obsah vyučovaných předmětů* (oranžová barva) nemá příliš silné vazby na žádnou z ostatních položek, snad kromě – celkem logicky – vazby na oborové didaktiky, tedy didaktiky vyučovaných předmětů (korelační koeficient KK = 0,479) a částečně i na praxi (KK = 0,378). Položka je také proto v obrázku umístěna dosti osamoceně.

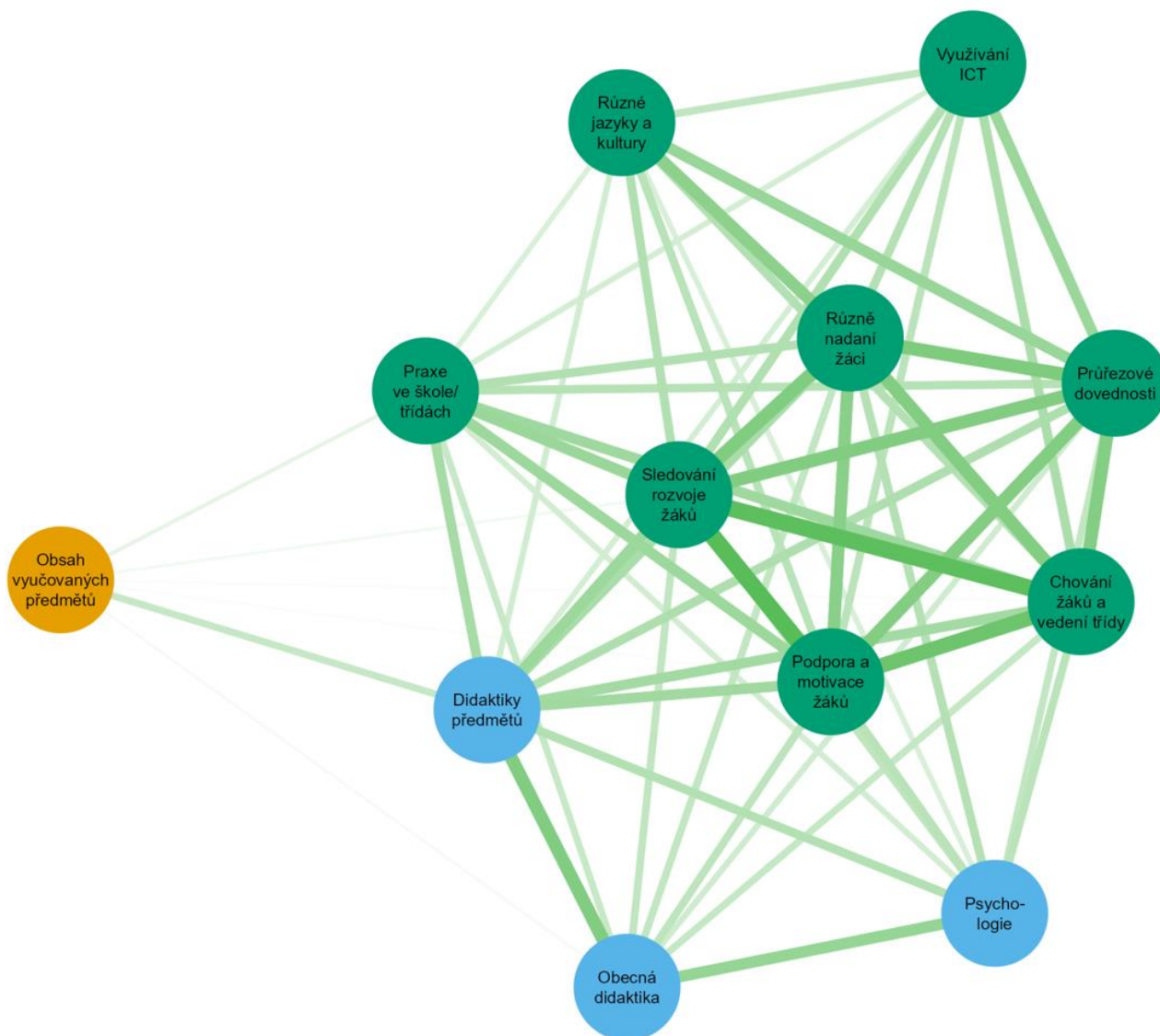
Další shluk tvoří tři položky (modrá barva): *Obecná didaktika*, *Oborové didaktiky* a *Psychologie*, které jsou mezi sebou docela těsně propojené (průměrný KK = 0,620). Zvláště těsný vztah mají pochopitelně *Obecná didaktika* a *Oborové didaktiky* (KK = 0,691), ale rovněž *Obecná didaktika* a *Psychologie* (KK = 0,632).

Třetí shluk pak tvoří všech osm zbývajících položek (zelená barva), mezi nimiž je také poměrně úzký vztah (průměrný KK = 0,609).

Následující obrázek představuje právě takovou síť vztahů: síla zelených linek mezi položkami ukazuje na těsnost těchto vztahů (kvůli přehlednosti obrázku jsme vynechali korelace nižší než 0,3).

OBRÁZEK 2 | Vztahy mezi dvanácti položkami hodnocení připravenosti učitelů

Výzkum učitelů základních a středních škol v ČR (školní rok 2021/2022)



Z toho je ovšem možné vyvodit, že díky těsným závislostem mezi jednotlivými položkami v daném shluku lze každý z těchto shluků vyjádřit nějakým jiným latentním (doposud skrytým) ukazatelem, který se všemi položkami (kompetencemi) z daného shluku co nejtěsněji souvisí a je schopen je souhrnně postihnout, vyjádřit a interpretovat. A právě hledáním a objevováním takových latentních ukazatelů (dimenzí, faktorů), skrytými za vyššími korelacemi mezi proměnnými (v tomto případě komponentami) se zabývá faktorová analýza.

K faktorové analýze jsme přistoupili proto, abychom v relativně komplikované struktuře vztahů a vazeb mezi odpověďmi učitelů na tři otázky ve všech dvanácti položkách dokázali najít ty opravdu klíčové a hlavní interpretační směry (dimenze)²³. O tom však až v následující části studie.

²³ Obecným smyslem faktorové analýzy je vysvětlovat rozptyl analyzovaných proměnných pomocí menšího počtu ukazatelů, tzv. dimenzí, faktorů či latentních proměnných. Pokouší se tedy nalézt (objevit) a definovat něco, co je za použitými proměnnými (v našem případě položkami) doposud spíše skryté (latentní) a není přímo měřitelné.



A decorative horizontal bar consisting of a long grey rectangle on the left, a large white number '5' with a thin black outline in the center, and a shorter grey rectangle on the right.

5

Tři dimenze hodnocení
přípravy učitelů (výsledky
faktorové analýzy)

5 TŘI DIMENZE HODNOCENÍ PŘÍPRAVY UČITELŮ (VÝSLEDKY FAKTOROVÉ ANALÝZY)

Výsledkem faktorové analýzy odpovědí učitelů na všechny tři otázky ve všech dvanácti položkách se staly tři významné či silné dimenze (faktory, latentní proměnné/ukazatele), které jsou graficky znázorněny v předcházejícím obrázku. Na rozdíl od dřívějšího obrázku v síti vztahů již však nejsou znázorněny vztahy (párové korelační koeficienty) mezi jednotlivými položkami, ale tzv. faktorové zátěže, tedy vztahy, které vyjadřují výši příspěvku, jímž se každá položka podílí na vytvoření nových dimenzí (faktorů, latentních proměnných).

OBRÁZEK 3 | Faktorový model se třemi faktory (dimenzemi)

Výzkum učitelů a ředitelů základních a středních škol v ČR (školní rok 2021/2022)



Souhrn nových dimenzí, všech dvanácti původních proměnných (položek) a jejich faktorových zátěží pak společně vytvářejí tzv. faktorový model. Zatímco grafické znázornění umožňuje získat představu o celkové podobě a základní struktuře faktorového modelu, úplné informace o něm je vhodné prezentovat v tabulce. Z ní se dá totiž vyčíst například to, že tři nové dimenze (faktory) vysvětlují dohromady vysokých 72,7 % variability původních dvanácti dotazovaných položek, což jen potvrzuje silné vztahy mezi nimi (v posledním sloupci tabulky jsou uvedeny úrovně, ve kterých jsou jednotlivé položky či proměnné zahrnuty do faktorového modelu). Jinými slovy to znamená, že faktorová analýza dokázala téměř tři čtvrtiny (72,7 %) veškerých informací obsažených v odpovědích na tři otázky ve všech dvanácti položkách zkoncentrovat do pouhých tří nových dimenzí (faktorů či latentních ukazatelů/proměnných), přičemž váha každé ze tří dimenzí i celého faktorového modelu je uvedena v posledním řádku následující tabulky.

TABULKA 3 | Faktorový model se třemi dimenzemi (faktory)

| Faktorový model se třemi dimenzemi (faktory) Matice faktorových zátěží pro 3 otázky a 12 položek | Dimenze | 1. Žáci a třídy | 2. Didaktiky a psychologie | 3. Obsah vyučovaných předmětů | Model FA |
|---|---------|-----------------|----------------------------|-------------------------------|---------------|
| a) Obsahová stránka některých nebo všech předmětů, které vyučuji | 3 | 0,146 | 0,152 | 0,922 | 89,4 % |
| b) Didaktika některých nebo všech předmětů, které vyučuji | 2 | 0,389 | 0,639 | 0,444 | 75,7 % |
| c) Obecná didaktika | 2 | 0,212 | 0,858 | 0,200 | 82,1 % |
| d) Psychologie | 2 | 0,325 | 0,793 | 0,013 | 73,5 % |
| e) Výuka v prostředí s různě nadanými žáky | 1 | 0,762 | 0,378 | 0,088 | 73,1 % |
| f) Výuka v multikulturním či vícejazyčném prostředí | 1 | 0,731 | 0,226 | 0,002 | 58,6 % |
| g) Výuka průřezových dovedností (např. kreativita, kritické myšlení a řešení problémů) | 1 | 0,807 | 0,270 | 0,136 | 74,3 % |
| h) Využívání ICT (informační a komunikační technologie) ve výuce | 1 | 0,746 | 0,012 | 0,260 | 62,4 % |
| i) Chování žáků a vedení třídy | 1 | 0,771 | 0,352 | 0,177 | 75,0 % |
| j) Sledování pokroku a vědomostí žáků | 1 | 0,774 | 0,360 | 0,205 | 77,1 % |
| k) Podpora a motivace žáků ke vzdělávání a k učení | 1 | 0,739 | 0,399 | 0,173 | 73,4 % |
| l) Praxe ve škole/třídách (převážně řízená a reflektovaná: náslechová, asistentská, přímá výuka žáků apod.) | 1 | 0,523 | 0,386 | 0,386 | 57,2 % |
| Faktorový model (podíl vysvětlené variability v %) | | 38,8 % | 21,9 % | 11,9 % | 72,7 % |

Vysvětlivky k tabulce. Z tabulky **faktorového modelu** (rotovaného) se třemi dimenzemi (faktory, latentními ukazateli / proměnnými) je možné vyčíst význam (zátěž) každé z dvanácti položek (proměnných), které mají pro každou ze tří dimenzí (faktorů). Po výčtu položek v prvním sloupci tabulky následuje sloupec s pořadovým číslem dimenze (faktoru) podle jeho váhy v celém faktorovém modelu. Další tři sloupce ukazují hodnotu tzv. **faktorových zátěží**, tedy význam jednotlivých položek pro každou ze tří dimenzí (faktorů). Významné je, že všechny hodnoty zátěží v této tabulce jsou kladné (obecně se zátěže pohybují v rozmezí od -1 do +1). Čím vyšší je hodnota zátěže, tím tmavší je její modré pozadí a hodnoty zátěží, které převyšují 0,5, jsou zvýrazněny tučně. Poslední sloupec tabulky **Postavení v modelu** ukazuje, nakolik se každá položka (proměnná) ve vytvořeném modelu uplatnila, tedy jaký podíl (v %) její variability faktorový model vysvětluje. Poslední řádek tabulky **Faktorový model** ukazuje, jak významná je každá ze tří dimenzí (faktorů), tedy opět jakou část variability všech dvanácti položek (proměnných) vysvětluje (v %). Poslední údaj v tomto řádku (a současně poslední údaj v posledním sloupci tabulky) ukazuje celkový **význam faktorového modelu**, tedy jakou část celkové variability původních dvanácti položek (proměnných) model se třemi dimenzemi (faktory) vysvětluje (72,7 %).

5.1 Vymezení tří dimenzí přípravy učitelů

Pro snazší orientaci a názornost jsme dimenze (faktory) pojmenovali souhrnně podle interpretací vyplývajících z těch položek, které v každé ze tří dimenzí (faktorů) mají největší váhu:

1. Žáci a třídy

První faktor vysvětluje vysokých 38,8 % celkové variability všech položek a v jeho profilu se prosazuje hned osm položek (proměnných). Ukazuje, jak byl učitel připravován a jak zvládá samotnou výuku a vyučování ve velice různorodém a měnícím se prostředí školy a třídy. Jak umí pracovat nejen se třídou, ale rovněž s individualitou jednotlivých žáků a jejich chováním, rozmanitými předpoklady, nadáním i sociálním a kulturním zázemím. Jak je schopen podporovat, motivovat a posuzovat jejich pokroky, rozvíjet jejich tvořivost, kritické myšlení a řešení problémů, jak je schopen pro to využívat různé prostředky a pomůcky (např. ICT). Do složení tohoto faktoru celkem logicky vstupují – ovšem se zřetelně nižší váhou – rovněž položky zaměřené na obecnou (tedy ne oborovou) didaktiku a psychologii. Položky týkající se obsahu vyučovaných předmětů a jejich (oborových) didaktik jsou v něm však zastoupeny jen zcela okrajově.

2. Didaktiky a psychologie

Druhý faktor vysvětluje 21,9 % celkové variability všech položek (proměnných) a prosazují se v něm hlavně tři položky (proměnné). Ukazuje, jak byl učitel připravován a jak se dnes cítí kompetentní především v obecné didaktice,

v psychologii a v didaktice předmětů, které vyučuje. Druhý faktor se tedy zaměřuje především na položky spojené s otázkou, **jak učit**. Dále jsou ovšem v jeho profilu zastoupeny i některé z položek, které se prosadily především v prvním faktoru, jako je například *Podpora a motivace žáků ke vzdělávání a k učení*, *Výuka v prostředí s různě nadanými žáky* nebo *Praxe ve škole / ve třídách* (i když je praktická příprava nejsilněji zastoupena v prvním faktoru, je zajímavé, že o něco méně, leč přesto viditelně je zastoupena i ve složení obou dalších faktorů).

3. Obsah vyučovaných předmětů

Třetí faktor vysvětluje 11,9 % celkové variability všech položek a naprosto dominantně se v něm prosazuje pouze jediná položka (proměnná). Faktor jednoznačně ukazuje na to, v jakém rozsahu učitel absolvoval ve svém počátečním vzdělávání obsahovou přípravu v předmětech, které v současnosti vyučuje, jak dobře se na ně cítil být připraven při zahájení své profesní dráhy učitele a jak si dnes myslí, že má zvládnutou obsahovou stránku těchto předmětů. Třetí faktor se tedy zaměřuje především na otázku, **co učit**. Do profilu třetího faktoru zasahují trochu i příslušné oborové didaktiky (avšak nikoli obecná didaktika a psychologie) a také připravenost na praxi ve škole a ve třídě.

Tři definované dimenze (faktory) – *Žáci a třídy*; *Didaktiky a psychologie*; *Obsah vyučovaných předmětů* – představují hlavní interpretační směry, které vypovídají o tom, jak učitelé vnímají absolvované studium a s tím spjatou připravenost na zahájení práce učitele i svou současnou kompetenci zvládat nároky profese. Dimenze (faktory) umožňují podstatně koncentrovat informaci a interpretaci původní rozsáhlé baterie položek, věnovat se skutečně nejvýznamnějším závěrům a naopak se nezabývat redundancemi a okrajovými jevy. Současně se strukturami všech tří dimenzí (faktorů) totiž z faktorové analýzy získáváme také faktorová skóre (jedná se o bezrozměrnou veličinu) pro každou ze tří dimenzí (faktorů) pro všechny učitele zapojené do výzkumu. Pro každého učitele tak faktorová analýza vlastně vytvořila tři nové ukazatele v každé ze tří otázek. Díky tomu ovšem můžeme zjistit také průměrné faktorové skóre (a na to navazující další statistiky) pro jakkoli definované skupiny těchto učitelů.

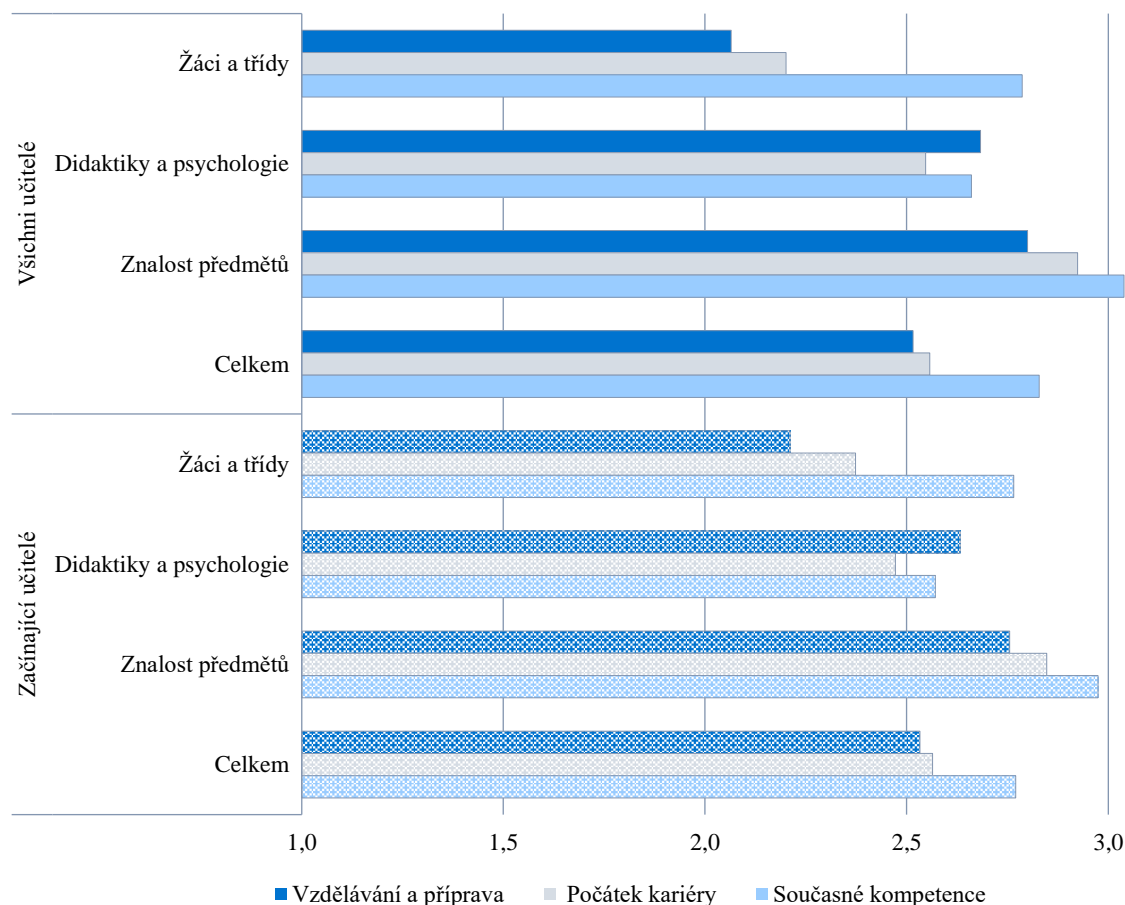
5.2 Začínající vs. zkušení učitelé

Nejprve se podíváme na výsledky – tedy průměrná faktorová skóre – všech učitelů ve zkoumaném souboru (v grafu je označujeme *Všichni učitelé*) ve srovnání s učiteli, kteří svou počáteční přípravu ukončili v posledních pěti letech (označujeme je *Začínající učitelé*). Následující graf se přitom týká všech tří otázek – tedy rozsahu a zaměření počátečního vzdělání budoucích učitelů, připravenosti na práci učitele na počátku kariéry a současných kompetencí učitelů. Vzhledem k tomu, že tři definované dimenze (faktory) více méně pokrývají rozhodující oblasti relevantní pro přípravu učitelů, ale především pro vymezení požadavků jejich profese/povolání, přidáváme k nim ještě jejich prostý průměr (v grafu označený *Celkem*)²⁴.

²⁴ Připomínáme, že vytvořená faktorová skóre jsou bezrozměrné veličiny. V našem případě se pohybují ve shodném intervalu jako odpovědi na otázky k jednotlivým komponentám, z nichž vznikly, tedy od 1 do 4 (čím vyšší jsou přitom hodnoty faktorových skóre, tím je hodnocení příznivější).

GRAF 5 | Počáteční vzdělávání, připravenost absolventů a současné kompetence učitelů

Průměrná faktorová skóre hodnocení učitelů



Celkové výsledky uvedené v předcházejícím grafu ukazují, že učitelé poměrně kriticky hodnotí především rozsah a zaměření svého počátečního vzdělávání. Jen o málo lépe však dopadá jejich hodnocení připravenosti na práci učitele na začátku kariéry. Ve sloupečích celkem zároveň vidíme, o co lépe učitelé hodnotí své současné kompetence. Avšak není tomu tak u všech jednotlivých dimenzí. Platí to sice jak pro 1. dimenzi *Žáci a třídy*, tak i pro 3. dimenzi *Obsah vyučovaných předmětů*, ale naopak to neplatí pro 2. dimenzi *Didaktiky a psychologie*. U té jsou totiž odpovědi učitelů na hodnocení rozsahu a zaměření jejich počátečního vzdělávání lepší nejen než hodnocení připravenosti na práci učitele, ale dokonce i než hodnocení jejich současných kompetencí.

Dále je zcela zřejmé, že celá skupina všech učitelů i začínající učitelé hodnotí nejlépe svou připravenost na práci učitele ve 3. dimenzi *Obsah vyučovaných předmětů* (předmětové znalosti). A to jak z hlediska zaměření a náplně jejich počátečního vzdělání, jejich připravenosti na práci učitele při zahájení učitelské kariéry, tak i z hlediska jejich současných kompetencí.

Konečně je také vidět, že hodnocení začínajících učitelů (do pěti let od ukončení počátečního vzdělávání) a všech učitelů se od sebe liší jen do určité míry. Podobné je především souhrnné hodnocení každé ze tří etap. Jisté rozdíly se však projevují u jednotlivých dimenzí.

Jako pozitivní můžeme interpretovat to, že u 1. dimenze *Žáci a třídy* jsou začínající učitelé o něco pozitivnější než jejich zkušenější kolegové jak v hodnocení získaného vzdělání, tak i v připravenosti na práci při zahájení učitelské dráhy. Vliv na to má nejen nižší věk začínajících učitelů, ale i změny v jejich vzdělávání a přípravě, ke kterým v poslední době došlo. V hodnocení současných kompetencí u této dimenze jsou na tom všichni i začínající učitelé zhruba stejně, neboť zkušenější učitelé si tyto své kompetence postupně osvojují během podstatně delší praxe. Ani to však nemůže zakrýt, že také u začínajících učitelů zůstává hodnocení této 1. dimenze (*Žáci a třídy*) získaného vzdělání i připravenosti na práci ze všech tří nejslabší. Mění se to až při hodnocení současných kompetencí, kdy obě skupiny učitelů (všichni i začínající) hodnotí své kompetence v této dimenzi lépe než ve 2. dimenzi *Didaktiky a psychologie*. Trochu překvapivě se totiž právě hodnocení *Didaktiky a psychologie* v současnosti příliš nezlepšuje.

Na druhé straně celkem podle očekávání začínající učitelé hodnotí o něco hůře než ti zkušenější (více než pět let po ukončení počátečního vzdělávání) své předmětové znalosti (3. dimenze *Obsah vyučovaných předmětů*), a to ve všech třech etapách dráhy učitele (počáteční vzdělávání – připravenost na práci – současné kompetence). Také to se promítá do faktu, že začínající učitelé hodnotí méně příznivě než ti zkušenější – a to ve všech třech dimenzích – své současné kompetence.

A large, hollow outline of the number 6 is positioned in the upper right quadrant of the page. It is flanked by two horizontal grey bars: a long one on the left and a shorter one on the right, both extending from the top edge of the page.

6

Srovnání hodnocení
počátečního vzdělávání
a připravenosti učitelů
v letech 2018 a 2021

6 SROVNÁNÍ HODNOCENÍ POČÁTEČNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ A PŘIPRAVENOSTI UČITELŮ V LETECH 2018 A 2021

V dotazníku administrovaném v šetření 2021 jsme použili některé otázky, které byly součástí dotazníku také v rozsáhlém mezinárodním projektu OECD TALIS 2018 (viz následující box). Učitelův dotazník z roku 2018 přitom zahrnoval mimo jiné totožné znění dvou ze tří otázek, které analyzujeme v této studii. Jednalo se o otázku na hodnocení rozsahu a zaměření počátečního vzdělávání učitelů a otázku na jejich připravenost jako čerstvých absolventů na práci učitele na začátku kariéry. Třetí otázku, zaměřenou na hodnocení současných kompetencí učitelů, dotazník z roku 2018 bohužel neobsahoval.

Na českých školách proběhlo v rámci tohoto projektu šetření mezi učiteli a řediteli v dubnu ve školním roce 2017/2018, což je přesně tři a půl roku před naším společným šetřením PedF UK a ČŠI, které proběhlo na stejných školách v říjnu ve školním roce 2021/2022. To ovšem umožňuje zaměřit se na základě nově vytvořeného analytického konceptu, který jsme představili v předchozích částech studie, na změny v odpovědích učitelů za posledního 3,5 roku. Avšak nejen to, umožňuje to rovněž mezinárodní srovnání hodnocení rozsahu a zaměření počátečního vzdělávání učitelů a jejich připravenosti na začátku jejich učitelské kariéry.

TALIS (*Teaching and Learning International Survey*) je dlouhodobý mezinárodní projekt OECD (*Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj*) a v jeho rámci již od roku 2008 pravidelně jednou za pět let realizované výzkumné šetření. Šetření TALIS je prvním mezinárodním výzkumem, ve kterém jsou učitelé a ředitelé přímo dotazováni na své zkušenosti, postoje a názory, na podmínky, ve kterých pracují a na prostředí školy, kde probíhá výuka (vyučování a učení). Představuje důležitou zpětnou vazbu, která má sloužit jako podklad ke zlepšení pracovních podmínek učitelů a ředitelů v jednotlivých zemích, zvýšení jejich spokojenosti při vykonávání své profese, a tím zefektivnění celé vzdělávací politiky. Šetření TALIS také přináší důležité informace potřebné k porovnávání vzdělávacích systémů několika desítek zemí a identifikaci příkladů dobré praxe. 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.

Mezinárodní šetření TALIS proběhlo zatím třikrát, v letech 2008, 2013 a 2018. Do posledního šetření TALIS 2018, které především využíváme v našich analýzách, se plnohodnotně zapojilo celkem 47 zemí (z nich 29 zemí patřilo mezi členy OECD a 23 mezi členské země EU), 15 tisíc škol a jejich ředitelů a 260 tisíc učitelů z těchto škol (tyto údaje ovšem zahrnují i šetření učitelů 1. stupně základních škol, kterého se ČR nezúčastnila, a proto do naší analýzy nezahrnujeme ani tyto učitele z jiných zemí). Rozbory výsledků všech tří výzkumů TALIS (a příprava dalšího v roce 2024) jsou zveřejněny v celé řadě publikací a dalších materiálů OECD, které jsou přístupné na webové adrese [OECD TALIS](#).

Česká republika se zapojila do posledních dvou šetření TALIS v letech 2013 a 2018 prostřednictvím [České školní inspekce](#) (ČŠI), která šetření zajišťuje. Výzkumné šetření TALIS 2018 proběhlo přitom v ČR celkem na 220 školách a týkalo se všech jejich ředitelů a přes 3 400 učitelů. Současně v rámci projektu OECD TALIS-PISA link proběhlo na 182 školách šetření výsledků žáků v testech PISA 2018. Rozbory výsledků uvedených šetření zaměřené na Českou republiku a jejich srovnání s ostatními zapojenými zeměmi lze rovněž nalézt na webových stránkách a v publikacích [ČŠI TALIS](#).

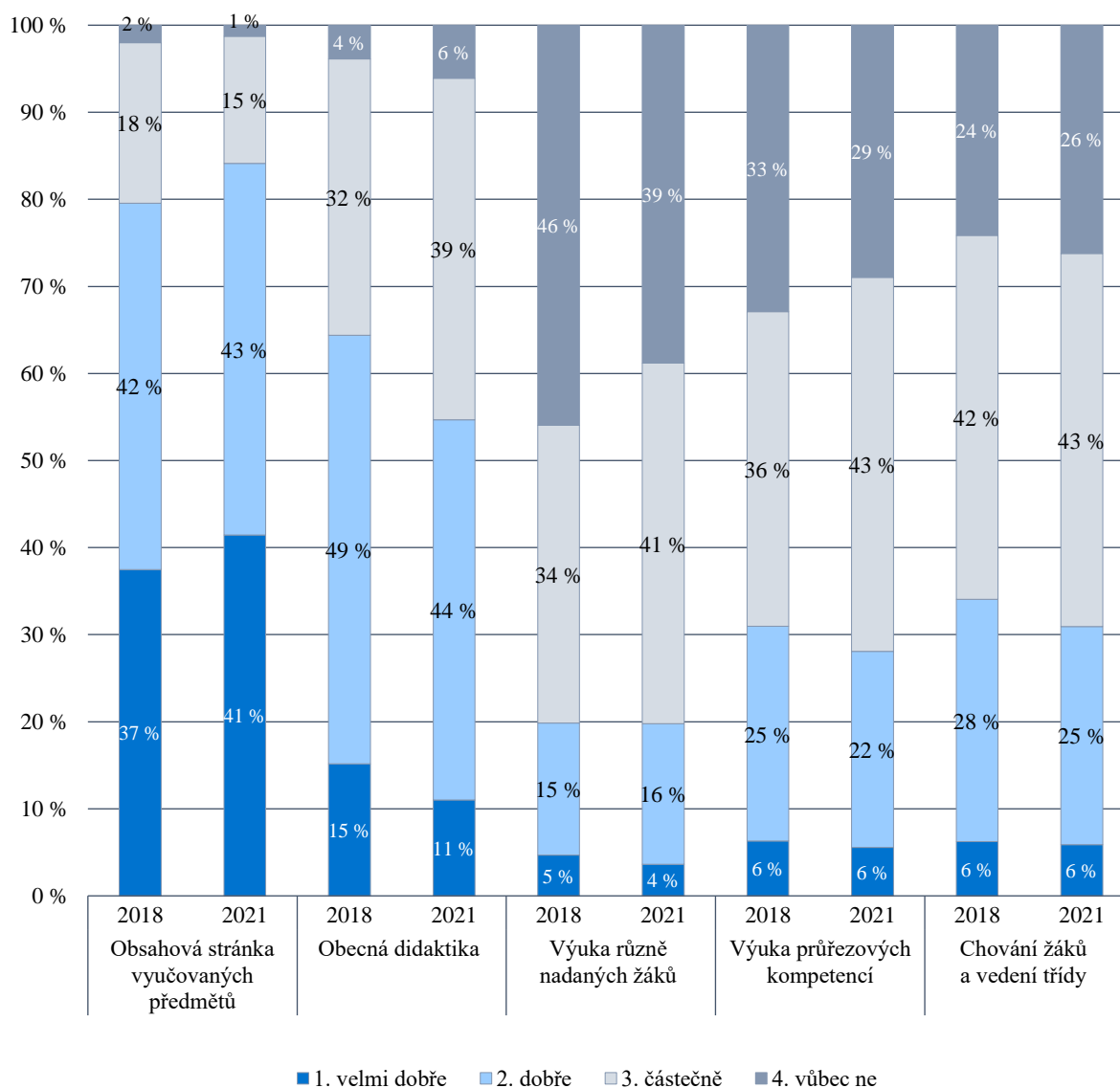
Po uplynutí 3,5 roku tedy můžeme srovnávat výsledky odpovědí na první dvě otázky. Obě otázky přitom v roce 2021 obsahovaly téměř stejnou baterii položek jako mezinárodní dotazník TALIS v roce 2018. Pro srozumitelnost a názornost interpretace dalších analýz jsme proto z této baterie vybrali pět položek, které jsou charakteristické pro každou ze tří dimenzí vytvořených faktorovou analýzou. Jedná se o: položku a) Obsahová stránka některých nebo všech vyučovaných předmětů (charakteristická pro 3. dimenzi *Obsah vyučovaných předmětů*); položku c) Obecná didaktika (charakteristická pro 2. dimenzi *Didaktiky a psychologie*); a tři položky e) Výuka v prostředí s různě nadanými žáky, g) Výuka průřezových dovedností (např. kreativita, kritické myšlení a řešení problémů) a i) Chování žáků a vedení třídy (všechny tři položky jsou charakteristické pro 1. dimenzi *Žáci a třídy*).

6.1 Připravenost na práci učitele na počátku kariéry

Následující graf ukazuje rozložení odpovědí učitelů v těchto pěti položkách ve druhé otázce: *Jak jste se cítil/a připraven/a na tyto oblasti, když jste začal/a pracovat jako učitel/ka?* (Připravenost absolventů na práci učitele) ve školním roce 2017/2018 (šetření OECD TALIS z dubna 2018) a ve školním roce 2021/2022 (společné šetření PedF UK a ČŠI z října 2021).

GRAF 6 | Podíl učitelů podle jejich připravenosti na práci učitele na počátku kariéry

Šetření OECD TALIS 2018 a PedF UK & ČŠI 2021



Z grafu je především patrné, že odpovědi v jednotlivých položkách se v obou letech příliš neliší. Není to nijak překvapivé, neboť nové šetření sice proběhlo 3,5 roku po předchozím, ale v obou případech šlo o učitele stejného reprezentativního vzorku ze všech základních a středních škol.

Zřejmé je ovšem také to, jak rozdílně v obou šetřeních dopadly odpovědi u položek týkajících se připravenosti začínajících učitelů (čerstvých absolventů) v obsahu vyučovaných předmětů (co učit), které reprezentují 3. dimenzi (*Obsah vyučovaných předmětů*), ale také v didaktice výuky (jak učit), které reprezentují 2. dimenzi (*Didaktiky a psychologie*), oproti položkám, které se týkají méně tradičních přístupů výuky nebo zvládnání třídy a žáků, které reprezentují 1. dimenzi (*Žáci a třídy*). A to přitom ještě neuvádíme výsledky jejich připravenosti ve výuce v multikulturním či vícejazyčném prostředí, tedy v položce, jež dopadla vůbec nejhůře a také reprezentuje 1. dimenzi.

Přestože se odpovědi v roce 2018 a v roce 2021 příliš neliší, k drobným posunům v průměrném hodnocení přece jen došlo. Nejvýraznější je mírné zhoršení hodnocení připravenosti začínajících učitelů v oblasti obecné didaktiky. Naopak u ostatních čtyř položek došlo k nepatrnému zlepšení (u položky *Chování žáků a vedení třídy* je ovšem výstižnější spíše konstatovat, že k žádné změně nedošlo) – k největšímu z nich u obsahu vyučovaných předmětů. Jestliže však rozdíl v hodnocení mezi pěti jednotlivými položkami v každém ze šetření mezi sebou přesahují někdy i hodnotu jednoho bodu, párové změny v jednotlivých položkách mezi roky 2018 a 2021 jsou řádově nižší, neboť dosahují nejvýše hodnot nad jednou desetinou bodu.

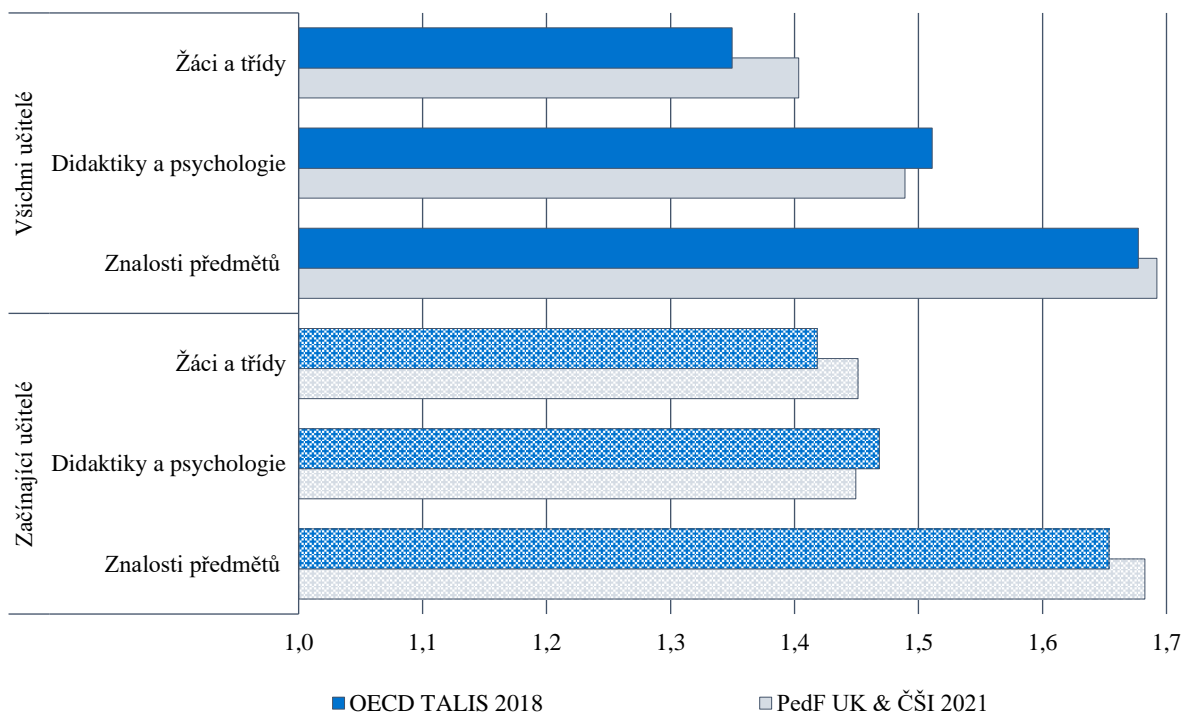
6.2 Tři dimenze práce učitele: začínající vs. zkušení učitelé

Pro každého učitele z empirického šetření TALIS 2018 můžeme dopočítat faktorová skóre pro obě otázky (*Rozsah a zaměření počátečního vzdělávání učitelů* a *Připravenost na práci učitele na počátku pracovní kariéry*), a tedy i pro všechny tři dimenze, a tedy pro všech dvanáct položek, které generovala faktorová analýza dat z roku 2021: *Žáci a třídy*; *Didaktiky a psychologie*; *Obsah vyučovaných předmětů*. Ty je následně možné srovnávat s oběma otázkami a s faktorovými skóry všech tří dimenzí u učitelů z šetření v roce 2021. Díky této „koncentraci“ výsledků výrazně snížíme jejich množství a přitom neztratíme příliš z důležitých informací, které poskytují.

Výsledky takového srovnání pro všechny učitele a pro začínající učitele (kteří absolvovali, resp. ukončili své počáteční vzdělávání a zahájili svou učitelskou kariéru v posledních pěti letech před šetřením) v roce 2018 a v roce 2021 ukazují následující dva grafy (připomínáme, že v případě faktorového skóre se jedná o bezrozměrnou veličinu a čím vyšší je jeho hodnota, tím příznivější hodnocení to představuje). Je však třeba upozornit, že v šetření OECD TALIS 2018 není možné vzájemné srovnání obou otázek, neboť zatímco na druhou otázku o *Připravenosti na práci učitele na počátku pracovní kariéry* odpovídali učitelé v obou šetřeních na stejné čtyřstupňové hodnotící škále, na první otázku o *Rozsahu a zaměření počátečního vzdělávání učitelů* odpovídali v roce 2018 pouze na dvoustupňové (binární) škále (ano/ne), zda daná kompetence byla, nebo nebyla součástí jejich vzdělávání²⁵. Proto se také v tomto případě, jak ukazuje následující graf, hodnoty faktorových skóre pohybují pouze od 1 do 2.

GRAF 7 | Hodnocení zaměření a náplně počátečního vzdělávání

Šetření OECD TALIS 2018 a PedF UK & ČŠI 2021



V první otázce o rozsahu a zaměření počátečního vzdělávání mezi školními roky 2017/2018 a 2021/2022 došlo v celkovém průměru hodnocení za všechny tři dimenze k drobnému zlepšení z 1,51 na 1,53 (takto malá změna za tři a půl roku do jisté míry potvrzuje konzistenci šetřeného vzorku učitelů). Posun k lepšímu hodnocení je patrný zejména u 1. dimenze *Žáci a třídy* (z 1,35 na 1,40) a v menší míře rovněž u 3. dimenze *Obsah vyučovaných předmětů* (ovšem pouze z 1,68 na 1,69). Naopak mírný posun k horšímu hodnocení se potvrdil u 2. dimenze *Didaktiky a psychologie* (z 1,51 na 1,49).

Vývojové tendence odpovědí začínajících učitelů (do pěti let od zahájení učitelské kariéry) jsou velice podobné jako u všech učitelů. Mezi školními roky 2017/2018 a 2021/2022 došlo v celkovém průměrném hodnocení začínajících učitelů také k mírnému zlepšení a rovněž tendence vývoje ve všech třech dimenzích jsou obdobné. Rozdílné jsou však úrovně hodnocení v každé z dimenzí. Začínající učitelé totiž v obou šetřeních hodnotí příznivěji (než ostatní učitelé)

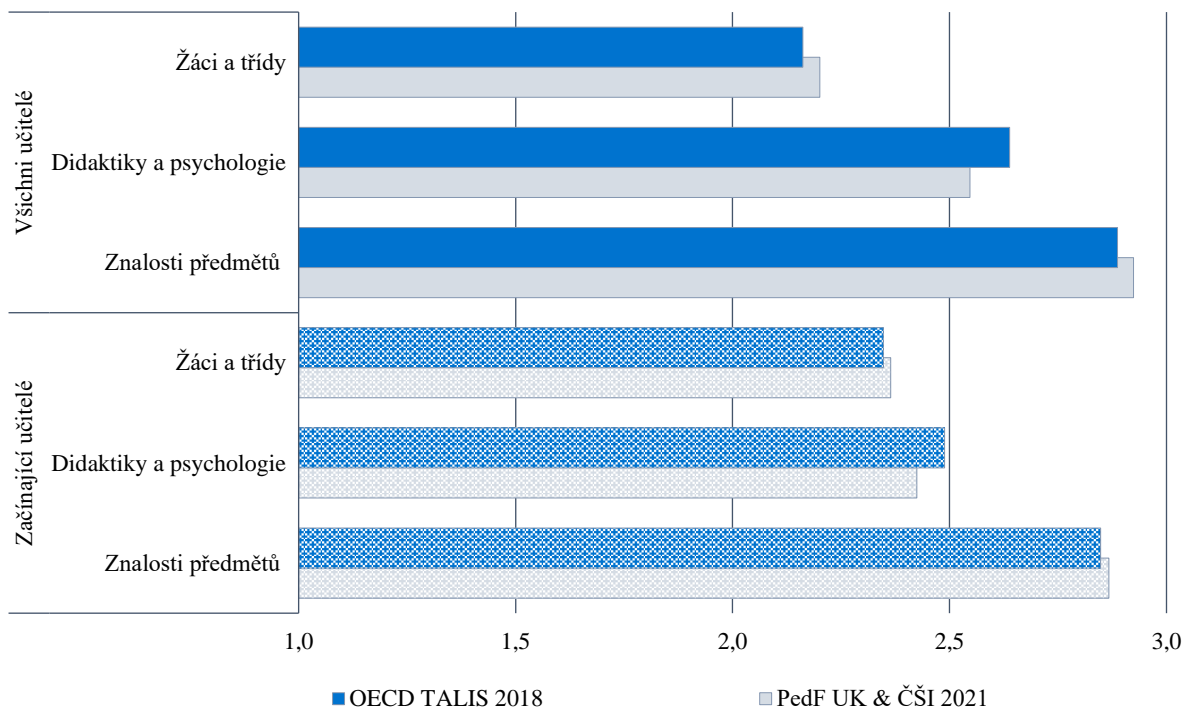
²⁵ Čtyřstupňovou škálu z šetření 2021 proto bylo třeba transformovat na dvoustupňovou (binární ano/ne) z šetření 2018. Výsledná faktorová skóre se proto nacházejí v intervalu <1;2>.

1. dimenzi *Žáci a třídy* a naopak méně příznivě zejména 2. dimenzi *Didaktiky a psychologie*. Proto jsou také rozdíly v hodnocení mezi jednotlivými dimenzemi menší, než je tomu u všech učitelů.

U odpovědí učitelů na druhou otázku o připravenosti začínajících učitelů (často čerstvých absolventů) na práci na počátku jejich učitelské kariéry je to sice velmi podobné jako u první otázky, avšak rozdíly v hodnocení mezi školními roky 2017/2018 a 2021/2022 jsou dokonce ještě menší.

GRAF 8 | Hodnocení připravenosti na práci učitele na začátku učitelské kariéry

Šetření OECD TALIS 2018 a PedF UK & ČŠI 2022



Na rozdíl od alespoň drobných změn v odpovědích na první otázku o rozsahu a zaměření vzdělávání učitelů se totiž výsledky celkového hodnocení ve druhé otázce téměř vůbec nezměnily. Platí to ovšem o celkovém průměru za všechny tři dimenze, který zůstal v obou šetřeních na stejné úrovni (2,56). U jednotlivých dimenzí lze přece jen nějaké menší změny zaznamenat. Ve všech třech případech jsou tendence těchto změn obdobné jako u první otázky. Určitý posun k lepšímu hodnocení je patrný u 1. dimenze *Žáci a třídy*, přestože nadále platí, že se jedná o jednoznačně nejhůře hodnocenou dimenzi. Drobné zlepšení je patrné rovněž u 3. dimenze *Obsah vyučovaných předmětů*, která naopak zůstává nejlépe hodnocenou dimenzí. U této dimenze je však třeba mít neustále na paměti, že znamená nejen dostatečný, ale někdy i nadbytečný rozsah přípravy obsahové stránky předmětů (oblastí), které učitelé vyučují. Posun k horšímu hodnocení je však zřejmý ve 2. dimenzi *Didaktiky a psychologie*.

Odpovědi začínajících učitelů (absolventi počátečního vzdělávání do pěti let od ukončení studia) se od všech ostatních učitelů nijak výrazněji neodlišují. A to jak v úrovni jejich hodnocení, tak ve změnách, k nimž došlo mezi školními roky 2017/2018 a 2021/2022. Spíše jako potvrzení tohoto tvrzení uvedme, že svou připravenost na práci hodnotí začínající učitelé v roce 2021 téměř stejně jako všichni učitelé (2,55), přestože v roce 2018 to bylo o trochu lépe (2,56). Začínající učitelé jsou v obou šetřeních o něco příznivější (než ostatní učitelé) v hodnocení 1. dimenze *Žáci a třídy*, což může odrážet tendence pozitivních změn v jejich počátečním vzdělávání a přípravě na pedagogických nebo jiných fakultách vysokých škol, ale také to může souviset s jejich nižším věkem, a tedy i s větším porozuměním pro menší i dospívající děti. Stejně jako u jejich zkušenějších kolegů je drobné zlepšení patrné rovněž u 3. dimenze *Obsah vyučovaných předmětů*, ale naopak zhoršení u 2. dimenze *Didaktiky a psychologie*. Obě změny jsou však i tentokrát poměrně malé.





Hodnocení přípravy učitelů na povolání u nás a ve světě

7 HODNOCENÍ PŘÍPRAVY UČITELŮ NA POVOLÁNÍ U NÁS A VE SVĚTĚ

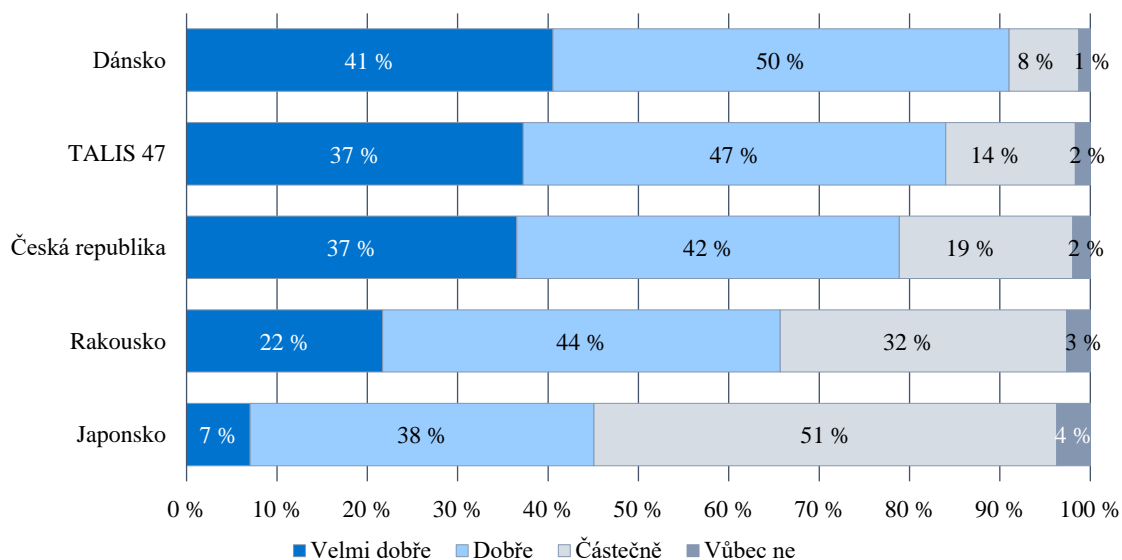
Využití srovnatelných dat z mezinárodního projektu OECD TALIS 2018 poskytuje samozřejmě ještě další významnou možnost. Tou je srovnání hodnocení učitelů v České republice s učiteli z řady dalších zemí z celého světa, které se zúčastnily empirického šetření tohoto projektu (již jsme zmínili, že do projektu OECD TALIS 2018 se zapojilo 47 zemí). Půjde tedy znovu o analýzu odpovědí učitelů na obě otázky, tedy na zaměření a náplň jejich počátečního vzdělávání a na jejich připravenost na počátku učitelství na práci učitele. Opět také připomínáme, že jde o subjektivní odpovědi a hodnocení samotných učitelů, které je – zvláště v mezinárodním kontextu – ovlivněno řadou dalších faktorů a nelze je považovat za objektivní závěry a je potřeba je interpretovat s opatrností a vědomím specifických kulturních, ekonomických, sociálních a politických odlišností.

7.1 Připravenost na práci učitele na počátku kariéry

Stejně jako v předcházející části se pro názornou představu podíváme nejprve na výsledky druhé otázky – o připravenosti čerstvých absolventů na práci učitele na počátku jejich kariéry – v pěti vybraných položkách, které do určité míry reprezentují tři vytvořené dimenze a předznamenávají tak jejich výsledky. Odpověď na tyto položky však nebudeme s ohledem na rozsah tabulek uvádět za všechny země zapojené do šetření. Pro každou položku jsme vybrali následující pěti: Českou republiku (zcela pochopitelně), Rakousko (našeho historicky i geograficky blízkého souseda), Dánsko (země s vyspělým vzdělávacím systémem, která má v šetření TALIS velice podobný vzorek učitelů jako my), nevážený průměr ze všech 47 zemí TALIS 47 (znamená to, že každá země má v průměru stejnou váhu, a to bez ohledu na svoji velikost nebo počet učitelů) a jednu vybranou další zemi, která je v odpovědích učitelů na danou položku něčím zajímavá (postupně půjde o Japonsko, Francii, Spojené Království, Spojené státy americké a Rumunsko).

GRAF 9 | Obsahová stránka vyučovaných předmětů

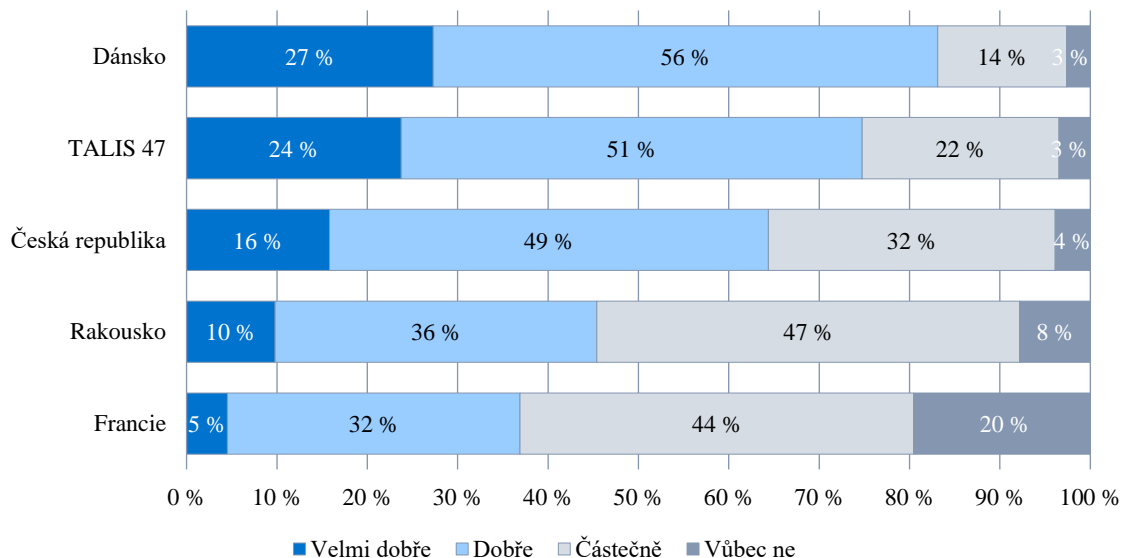
Podíl učitelů podle jejich připravenosti na práci učitele na počátku kariéry



První graf se týká připravenosti začínajících učitelů (čerstvých absolventů) na obsahovou stránku předmětů, které vyučují. Mezinárodní srovnání ukazuje, že Česká republika se (s průměrnou hodnotou 1,87) v odpovědích učitelů umístila poblíž celkového průměru všech zapojených zemí (TALIS 47 má průměr 1,80), za níž jen mírně zaostává. Ještě lepší výsledek zaznamenalo Dánsko (1,70). Naopak Rakousko dopadlo hůře než my (2,15), ale ještě negativněji odpovídali učitelé v Japonsku, kteří svou připravenost na obsah vyučovaných předmětů – ve srovnání s učiteli z ostatních zemí – opravdu nepocítují příliš dobře (průměr činí 2,52).

GRAF 10 | Obecná didaktika

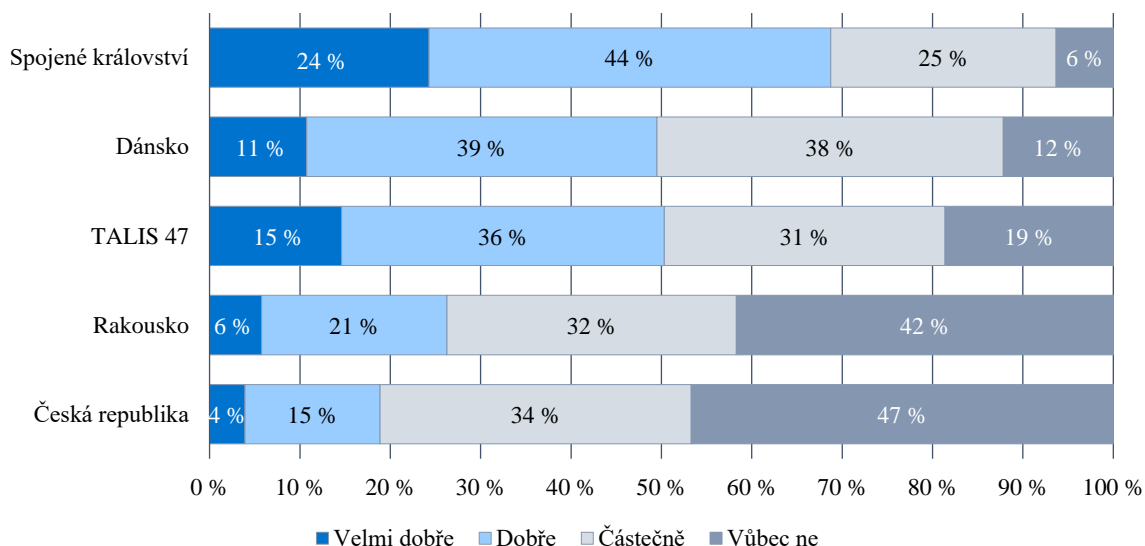
Podíl učitelů podle jejich připravenosti na práci učitele na počátku kariéry



V připravenosti začínajících učitelů v obecné didaktice jsme v mezinárodním srovnání dopadli velmi podobně jako v předchozí položce, přestože v tomto případě učitelé odpovídali méně příznivě. Je to dáno tím, že i v dalších zemích je připravenost v obecné didaktice hodnocena hůře než v obsahu vyučovaných předmětů. Česká republika (s průměrem 2,24) v odpovědích učitelů opět o něco zaostala za celkovým průměrem všech zkoumaných zemí TALIS 47 (s průměrem 2,05) a zvláště za Dánskem (1,92). Znovu však čeští učitelé deklarovali lepší připravenost než učitelé v Rakousku (2,53) a zvláště ve Francii (2,78), která představuje jednu ze zemí s nepříliš příznivými odpověďmi učitelů.

GRAF 11 | Výuka různě nadaných žáků

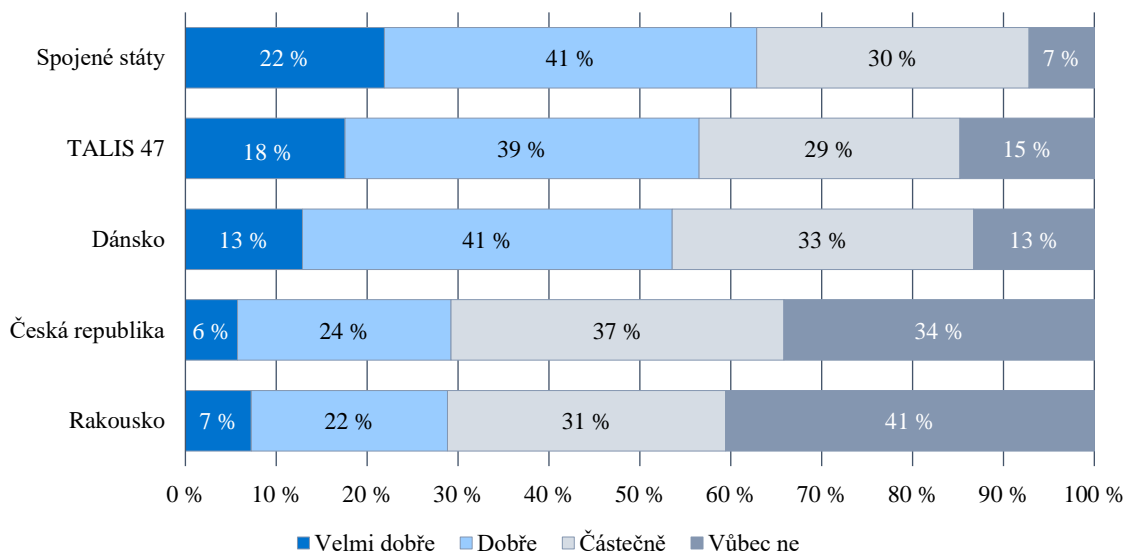
Podíl učitelů podle jejich připravenosti na práci učitele na počátku kariéry



V připravenosti začínajících učitelů (čerstvých absolventů) na výuku různě nadaných žáků se ovšem odpovědi našich učitelů posouvají k poněkud kritičtějším vyjádřením. Víme to sice již z předchozích kapitol, ale mezinárodní srovnání ukazuje, že přinejmenším v této položce – výuka různě nadaných žáků – je náš posun k nepříznivému hodnocení relativně dosti výrazný. Zatímco hodnocení učitelů z Dánska (s průměrem 2,52) a ještě výrazněji ze Spojeného království Velké Británie a Severního Irska (2,13) předčilo průměr TALIS 47 (2,54), hodnocení připravenosti rakouských učitelů (3,10) a zvláště českých učitelů (3,24) na počátku jejich profesní kariéry dopadlo podstatně hůř.

GRAF 12 | Výuka průřezových kompetencí

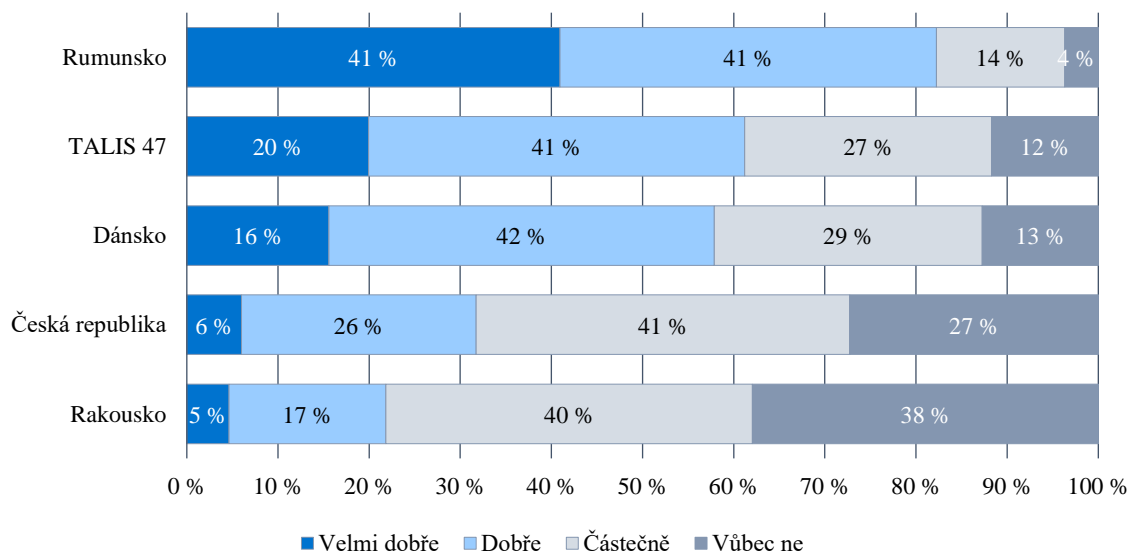
Podíl učitelů podle jejich připravenosti na práci učitele na počátku kariéry



Konstatování u předcházející položky (výuka různě nadaných žáků) se dále potvrzuje i u výuky průřezových kompetencí (například kreativita, kritické myšlení nebo řešení problémů), přičemž obě tyto položky jsou charakteristické pro první dimenzi (*Výuka, žáci a třídy*). Nejhůře svoji připravenost hodnotili opět učitelé z České republiky (průměr je 2,99) a z Rakouska (3,04). Dánsko se (s průměrnou hodnotou 2,47) zařadilo těsně pod průměr všech zapojených zemí TALIS 47 (2,41), zato učitelé z USA hodnotili svou připravenost na výuku průřezových kompetencí, kreativity, kritického myšlení nebo řešení problémů docela dobře (2,22).

GRAF 13 | Chování žáků a vedení třídy

Podíl učitelů podle jejich připravenosti na práci učitele na počátku kariéry



Poslední z pěti ilustrativních položek je připravenost začínajících učitelů na chování žáků a na vedení třídy, které rovněž odráží první dimenzi. I zde jsou výsledky obdobné: nižší deklarovaná připravenost učitelů České republiky (průměr činí 2,90) a ještě slabší hodnocení učitelů z Rakouska (3,11) a naopak o dost lepší hodnocení dánských učitelů (2,39), které se pohybuje blízko průměru všech zemí TALIS 47 (2,31). V obrázku jsou ovšem navíc zařazeny také odpovědi rumunských učitelů, neboť Rumunsko (1,80) patří mezi ty země, kde učitelé svoji připravenost na chování žáků a vedení třídy vidí podstatně příznivěji.

7.2 Tři dimenze práce učitele

Po podrobnějším vhladu do odpovědí učitelů na druhou z otázek (*přípravenost na práci učitele na počátku kariéry*) v pěti uvedených položkách se můžeme znovu přesunout ke komplexnější celkové srovnávací analýze všech tří vytvořených dimenzí: *Žáci a třídy; Didaktiky a psychologie; Obsah vyučovaných předmětů* v obou otázkách. Rozsáhlou mezinárodní komparaci považujeme za (teoreticky, metodologicky i empiricky) velmi užitečnou, neboť umožňuje překonat nutně omezené národní vidění a kritéria hodnocení a nahlédnout výsledky českých učitelů z podstatně širší a v mnohém odlišné globální perspektivy. Její závěry to také plně potvrzují, neboť jsou opravdu zajímavé a docela výrazně posouvají naše dosavadní poznání.

Již dříve jsme uvedli, že do empirického šetření OECD TALIS 2018 se v roce 2018 zapojilo celkem 47 zemí a v předchozích tabulkách jsme nevážený průměr všech těchto zemí označili jako *TALIS 47*. Mezi těmito zeměmi šlo o 29 členských zemí OECD, jejichž nevážený průměr označujeme jako *OECD 29*, a 23 členských zemí EU, jejichž nevážený průměr označujeme jako *EU 23*. Je však třeba dodat, že 18 zemí (včetně České republiky) bylo v té době současně členy obou uvedených organizací. Do šetření se ovšem navíc zapojilo ještě dalších 13 zemí, které nebyly členy ani jedné z těchto organizací (OECD nebo EU).

V obou analyzovaných otázkách jsme všechny tři dimenze (přesněji jejich průměrná faktorová skóre) propočítali nejprve pro každého z 260 tisíc učitelů ze všech 47 zemí zapojených do projektu OECD TALIS 2018. Jsou tedy součástí celkového neváženého průměru za zúčastněné země *TALIS 47*, za země *OECD 29* i *EU 23*.

Čistě z úsporných důvodů prezentujeme jen výsledky 42 zemí. Z uvedených srovnávacích tabulek jsme ovšem vyřadili pouze takové země, které nejsou členy OECD nebo EU a současně nejsou pro srovnávání s námi příliš relevantní, jako je například Saúdská Arábie, Kazachstán nebo Jihoafrická republika. V následujícím rozboru se však stejně nebudeme příliš zabývat výsledky jednotlivých zemí, ale zaměříme se především na relativní výsledky České republiky v tomto mezinárodním (globálním, celosvětovém) kontextu.

Výsledky za obě srovnávané otázky – tedy otázky o *Rozsahu a zaměření počátečního vzdělávání učitelů* a otázky o *Přípravenosti na práci učitele na počátku pracovní kariéry* – a všechny tři vytvořené dimenze (*Žáci a třídy; Didaktiky a psychologie; Obsah vyučovaných předmětů*) uvádíme ve dvou následujících tabulkách na dalších stranách. Země jsou přitom v obou tabulkách seřazené podle pořadí výsledků analýzy v obou otázkách a zvláště v každé ze tří vytvořených dimenzí.

První tabulka ukazuje pořadí zemí seřazených podle výsledků analýzy hodnocení učitelů v otázce na rozsah a zaměření jejich počátečního vzdělávání, a to v každé ze tří dimenzí (připomínáme, že faktorové skóre je bezrozměrnou veličinou a čím vyšší je jeho hodnota, tím příznivější je dané hodnocení).

TABULKA 4 | Rozsah a zaměření počátečního vzdělávání učitelů

Výzkum učitelů základních a středních škol OECD TALIS 2018

| Výuka, třídy a žáci | | | Didaktika a psychologie | | | Obsah vyučovaných předmětů | | |
|---------------------|------------------------|--------------|-------------------------|------------------------|--------------|----------------------------|------------------------|--------------|
| pořadí | země | skóre | pořadí | země | skóre | pořadí | země | skóre |
| 1 | Vietnam | 1,518 | 1 | Rakousko | 1,512 | 1 | Bulharsko | 1,701 |
| 2 | Singapur | 1,507 | 2 | Česká republika | 1,511 | 2 | Vietnam | 1,695 |
| 3 | Spojené království | 1,497 | 3 | Norsko | 1,506 | 3 | Ruská federace | 1,692 |
| 4 | Spojené státy | 1,493 | 4 | Litva | 1,505 | 4 | Jižní Korea | 1,691 |
| 5 | Šanghaj (Čína) | 1,487 | 5 | Švédsko | 1,499 | 5 | Rakousko | 1,691 |
| 6 | Kanada | 1,486 | 6 | Belgie | 1,499 | 6 | Nizozemsko | 1,688 |
| 7 | Chile | 1,480 | 7 | Maďarsko | 1,498 | 7 | Maďarsko | 1,687 |
| 8 | Nový Zéland | 1,480 | 8 | Slovinsko | 1,497 | 8 | Litva | 1,686 |
| 9 | Kolumbie | 1,478 | 9 | Finsko | 1,496 | 9 | Rumunsko | 1,685 |
| 10 | Mexiko | 1,468 | 10 | Nizozemsko | 1,488 | 10 | Slovinsko | 1,684 |
| 11 | Rumunsko | 1,459 | 11 | Chorvatsko | 1,485 | 11 | Francie | 1,684 |
| 12 | Austrálie | 1,458 | 12 | Dánsko | 1,484 | 12 | Japonsko | 1,682 |
| 13 | Turecko | 1,454 | 13 | Bulharsko | 1,484 | 13 | Argentina | 1,682 |
| 14 | Brazílie | 1,452 | 14 | Lotyšsko | 1,482 | 14 | Finsko | 1,682 |
| 15 | Tchaj-wan | 1,450 | 15 | Jižní Korea | 1,482 | 15 | Chorvatsko | 1,682 |
| 16 | Malta | 1,447 | 16 | Portugalsko | 1,481 | 16 | Lotyšsko | 1,681 |
| 17 | Ruská federace | 1,440 | 17 | Estonsko | 1,481 | 17 | Česká republika | 1,680 |
| 18 | Kypr | 1,440 | 18 | Tchaj-wan | 1,480 | 18 | Mexiko | 1,679 |
| 19 | Izrael | 1,435 | 19 | Slovensko | 1,480 | 19 | Norsko | 1,675 |
| | TALIS 47 | 1,434 | | EU 23 | 1,478 | | EU 23 | 1,675 |
| 20 | Argentina | 1,427 | | OECD 29 | 1,475 | 20 | Estonsko | 1,673 |
| 21 | Lotyšsko | 1,424 | 20 | Ruská federace | 1,472 | 21 | Kolumbie | 1,673 |
| 22 | Estonsko | 1,423 | 21 | Nový Zéland | 1,472 | 22 | Slovensko | 1,673 |
| 23 | Japonsko | 1,422 | 22 | Austrálie | 1,471 | 23 | Dánsko | 1,672 |
| | OECD 29 | 1,419 | 23 | Argentina | 1,471 | 24 | Brazílie | 1,672 |
| 24 | Itálie | 1,419 | 24 | Japonsko | 1,469 | | TALIS 47 | 1,671 |
| 25 | Jižní Korea | 1,413 | 25 | Izrael | 1,468 | 25 | Šanghaj (Čína) | 1,671 |
| 26 | Finsko | 1,409 | | TALIS 47 | 1,468 | | OECD 29 | 1,671 |
| 27 | Švédsko | 1,408 | 26 | Rumunsko | 1,464 | 26 | Malta | 1,669 |
| 28 | Dánsko | 1,408 | 27 | Malta | 1,463 | 27 | Chile | 1,669 |
| 29 | Slovensko | 1,406 | 28 | Spojené království | 1,459 | 28 | Singapur | 1,668 |
| | EU 23 | 1,404 | 29 | Kanada | 1,458 | 29 | Portugalsko | 1,667 |
| 30 | Belgie | 1,402 | 30 | Brazílie | 1,457 | 30 | Itálie | 1,663 |
| 31 | Maďarsko | 1,402 | 31 | Turecko | 1,457 | 31 | Izrael | 1,663 |
| 32 | Portugalsko | 1,399 | 32 | Spojené státy | 1,453 | 32 | Švédsko | 1,662 |
| 33 | Nizozemsko | 1,397 | 33 | Šanghaj (Čína) | 1,453 | 33 | Turecko | 1,661 |
| 34 | Norsko | 1,390 | 34 | Kolumbie | 1,448 | 34 | Kypr | 1,659 |
| 35 | Litva | 1,385 | 35 | Kypr | 1,445 | 35 | Belgie | 1,658 |
| 36 | Bulharsko | 1,382 | 36 | Chile | 1,443 | 36 | Austrálie | 1,655 |
| 37 | Španělsko | 1,380 | 37 | Francie | 1,440 | 37 | Spojené království | 1,652 |
| 38 | Chorvatsko | 1,380 | 38 | Singapur | 1,438 | 38 | Nový Zéland | 1,651 |
| 39 | Francie | 1,375 | 39 | Vietnam | 1,435 | 39 | Španělsko | 1,650 |
| 40 | Rakousko | 1,366 | 40 | Mexiko | 1,431 | 40 | Kanada | 1,645 |
| 41 | Česká republika | 1,347 | 41 | Itálie | 1,427 | 41 | Spojené státy | 1,644 |
| 42 | Slovinsko | 1,336 | 42 | Španělsko | 1,411 | 42 | Tchaj-wan | 1,642 |

Druhá tabulka ukazuje pořadí zemí seřazených podle výsledků analýzy hodnocení učitelů v otázce na připravenost na práci učitele na počátku kariéry, a to v každé ze tří dimenzí (čím vyšší je faktorové skóre, tím příznivější je dané hodnocení).

TABULKA 5 | Připravenost na práci učitele na počátku pracovní kariéry

Výzkum učitelů základních a středních škol OECD TALIS 2018

| Výuka, třídy a žáci | | | Didaktika a psychologie | | | Obsah vyučovaných předmětů | | |
|---------------------|------------------------|--------------|-------------------------|------------------------|--------------|----------------------------|------------------------|--------------|
| pořadí | země | skóre | pořadí | země | skóre | pořadí | země | skóre |
| 1 | Rumunsko | 2,717 | 1 | Belgie | 2,738 | 1 | Argentina | 3,126 |
| 2 | Brazílie | 2,712 | 2 | Bulharsko | 2,737 | 2 | Bulharsko | 3,110 |
| 3 | Mexiko | 2,712 | 3 | Argentina | 2,702 | 3 | Mexiko | 3,056 |
| 4 | Turecko | 2,697 | 4 | Slovensko | 2,694 | 4 | Maďarsko | 3,050 |
| 5 | Šanghaj (Čína) | 2,661 | 5 | Lotyšsko | 2,688 | 5 | Rumunsko | 3,045 |
| 6 | Chile | 2,636 | 6 | Dánsko | 2,670 | 6 | Slovensko | 3,032 |
| 7 | Vietnam | 2,636 | 7 | Litva | 2,663 | 7 | Brazílie | 3,002 |
| 8 | Singapur | 2,633 | 8 | Norsko | 2,661 | 8 | Lotyšsko | 2,971 |
| 9 | Maďarsko | 2,632 | 9 | Chorvatsko | 2,656 | 9 | Ruská federace | 2,964 |
| 10 | Kypr | 2,629 | 10 | Česká republika | 2,648 | 10 | Vietnam | 2,961 |
| 11 | Tchaj-wan | 2,612 | 11 | Estonsko | 2,647 | 11 | Kolumbie | 2,954 |
| 12 | Kolumbie | 2,611 | 12 | Malta | 2,633 | 12 | Chile | 2,953 |
| 13 | Ruská federace | 2,597 | 13 | Nový Zéland | 2,626 | 13 | Dánsko | 2,945 |
| 14 | Spojené státy | 2,596 | 14 | Finsko | 2,624 | 14 | Kypr | 2,945 |
| 15 | Spojené království | 2,589 | 15 | Maďarsko | 2,620 | 15 | Chorvatsko | 2,943 |
| 16 | Izrael | 2,539 | 16 | Izrael | 2,620 | 16 | Litva | 2,939 |
| 17 | Kanada | 2,528 | 17 | Kanada | 2,617 | 17 | Švédsko | 2,932 |
| 18 | Slovensko | 2,518 | 18 | Ruská federace | 2,612 | 18 | Turecko | 2,923 |
| 19 | Argentina | 2,517 | 19 | Spojené státy | 2,611 | 19 | Slovensko | 2,917 |
| | TALIS 47 | 2,503 | 20 | Spojené království | 2,609 | | EU 23 | 2,915 |
| 20 | Nový Zéland | 2,500 | 21 | Kolumbie | 2,608 | 20 | Izrael | 2,914 |
| 21 | Jižní Korea | 2,499 | 22 | Chile | 2,605 | 21 | Nizozemsko | 2,904 |
| 22 | Litva | 2,499 | 23 | Šanghaj (Čína) | 2,605 | | TALIS 47 | 2,901 |
| 23 | Lotyšsko | 2,491 | 24 | Nizozemsko | 2,604 | 22 | Portugalsko | 2,894 |
| 24 | Švédsko | 2,480 | | EU 23 | 2,602 | 23 | Česká republika | 2,879 |
| 25 | Itálie | 2,474 | 25 | Švédsko | 2,600 | 24 | Belgie | 2,877 |
| 26 | Portugalsko | 2,444 | 26 | Austrálie | 2,597 | | OECD 29 | 2,874 |
| | OECD 29 | 2,440 | 27 | Rakousko | 2,595 | 25 | Šanghaj (Čína) | 2,872 |
| 27 | Dánsko | 2,437 | | TALIS 47 | 2,594 | 26 | Španělsko | 2,868 |
| 28 | Malta | 2,423 | | OECD 29 | 2,593 | 27 | Malta | 2,867 |
| 29 | Austrálie | 2,413 | 28 | Turecko | 2,589 | 28 | Spojené státy | 2,866 |
| | EU 23 | 2,406 | 29 | Rumunsko | 2,589 | 29 | Estonsko | 2,864 |
| 30 | Španělsko | 2,349 | 30 | Brazílie | 2,571 | 30 | Francie | 2,829 |
| 31 | Japonsko | 2,348 | 31 | Jižní Korea | 2,565 | 31 | Jižní Korea | 2,827 |
| 32 | Slovensko | 2,337 | 32 | Vietnam | 2,563 | 32 | Spojené království | 2,825 |
| 33 | Bulharsko | 2,334 | 33 | Kypr | 2,562 | 33 | Itálie | 2,824 |
| 34 | Estonsko | 2,325 | 34 | Portugalsko | 2,551 | 34 | Norsko | 2,811 |
| 35 | Norsko | 2,299 | 35 | Slovensko | 2,545 | 35 | Singapur | 2,800 |
| 36 | Nizozemsko | 2,283 | 36 | Mexiko | 2,527 | 36 | Tchaj-wan | 2,793 |
| 37 | Francie | 2,270 | 37 | Tchaj-wan | 2,522 | 37 | Rakousko | 2,789 |
| 38 | Finsko | 2,264 | 38 | Singapur | 2,520 | 38 | Finsko | 2,788 |
| 39 | Chorvatsko | 2,263 | 39 | Japonsko | 2,496 | 39 | Austrálie | 2,766 |
| 40 | Belgie | 2,216 | 40 | Francie | 2,429 | 40 | Kanada | 2,765 |
| 41 | Rakousko | 2,213 | 41 | Španělsko | 2,381 | 41 | Nový Zéland | 2,746 |
| 42 | Česká republika | 2,157 | 42 | Itálie | 2,374 | 42 | Japonsko | 2,590 |

Proberme si tedy postupně výsledky obou otázek, které jsou uvedeny v předchozích tabulkách, v každé ze tří dimenzí. Než se však pustíme do interpretace výsledků českých učitelů v mezinárodní perspektivě, uvedeme u každé dimenze alespoň několik všeobecnějších zjištění, která charakterizují celkové výsledky srovnávací analýzy v celosvětovém kontextu. Hned v úvodu přitom můžeme konstatovat, že v celkovém hodnocení jsou jak v obou otázkách, tak i mezi jednotlivými dimenzemi výrazné rozdíly.

Nejhorší průměrné hodnocení (za všechny země TALIS 47) má v otázce o *Přípravenosti na práci učitele na počátku pracovní kariéry* 1. dimenze *Žáci a třídy*. Vzhledem k podstatně méně příznivým odpovědím učitelů na tři vybrané položky druhé otázky, které jsme již probrali na začátku této části a které jsou pro tuto 1. dimenzi charakteristické, nás to nemůže nijak překvapit.

Zajímavé ovšem je, že u obou otázek je v této dimenzi (*Žáci a třídy*) průměrná hodnota všech zemí TALIS 47 příznivější než průměr zemí OECD 29 nebo EU 23. Potvrzuje to i přehled zemí, které se v této dimenzi umístily nejlépe. Jedná se převážně o země Jihovýchodní Asie (například Vietnam, Singapur nebo Šanghaj/Čína) a Jižní Ameriky (například Mexiko, Chile nebo Brazílie). Ovšem také učitelé z anglosaských zemí (například Spojené státy, Spojené království nebo Kanada) hodnotí tuto dimenzi příznivěji. Naopak většina zemí kontinentální Evropy má průměrné hodnoty faktorových skóre 1. dimenze podstatně méně příznivé.

Zdá se tedy, že hodnocení (nejen) této dimenze učitelé v každé zemi je ovlivněno jejím specifickým kontextem, který zde sice nemáme prostor komplexně analyzovat, ale je pravděpodobné, že v něm významnou roli hrají mnohdy velmi specifické kulturní, ekonomické a školsko-politické charakteristiky jednotlivých zemí. Jen to potvrzuje, že odpovědi učitelů na tyto otázky v mezinárodním šetření není možné interpretovat jako objektivní zjištění úrovně jejich učitelského vzdělání a kvalifikace a připravenosti na práci učitele. Je třeba s nimi pracovat především v relativním kontextu jednotlivých zemí, jak se o to také snažíme při interpretaci odpovědí českých učitelů.

Odpovědi českých učitelů v tomto mezinárodním kontextu hodnocení 1. dimenze (*Žáci a třídy*) jsou mimořádně negativní. Zatímco v otázce na *Rozsah a zaměření počátečního vzdělávání učitelů* dosahuje celkový průměr všech zemí TALIS 47 hodnoty 1,434, v České republice je to pouze 1,347. Nezapomínejme však, že u této otázky jsou hodnoty faktorových skóre omezeny na interval od 1 do 2 a zcela konkrétně v celostátních průměrech zemí v této otázce nabývají hodnot od 1,336 do 1,557. Díky tomu se čeští učitelé v této dimenzi u první otázky zařadili až na předposlední pozici (těsně před Slovinsko).

Podobně v otázce na *Přípravenost na práci učitele na počátku pracovní kariéry* činí průměr za všechny země TALIS 47 v 1. dimenzi 2,503, ale průměr v České republice pouze 2,157. U této otázky se hodnoty faktorových skóre mohou sice pohybovat v intervalu od 1 do 4, avšak u všech zemí zapojených do šetření TALIS 2018 nabývaly v této 1. dimenzi hodnot v mnohem užším rozmezí právě od 2,157 do 2,717. Čeští učitelé tedy svoji připravenost v této dimenzi (*Žáci a třídy*) hodnotí dokonce vůbec nejhůře ze všech zemí zapojených do šetření OECD TALIS 2018.

U 2. dimenze *Didaktiky a psychologie* je však jak celosvětová, tak především naše česká situace zřetelně odlišná. Průměrné hodnoty za všechny země TALIS 47 jsou příznivější než u 1. dimenze jak v případě otázky na *Rozsah a zaměření počátečního vzdělávání učitelů*, tak v případě *Přípravenosti na práci učitele na počátku pracovní kariéry*. Co však platí v celkovém průměru, neplatí samozřejmě pro každou jednotlivou zemi. Učitelé v některých zemích hodnotí rovněž u této dimenze lépe počáteční vzdělávání a učitelé v jiných zemích zase svou připravenost na počátku učitelské kariéry.

V první otázce na *Rozsah a zaměření počátečního vzdělávání učitelů* jsou ve 2. dimenzi průměry za země OECD 29 (1,475) a EU 23 (1,478) pouze o něco málo lepší než celkový průměr TALIS 47 (1,468). Také ve druhé otázce na *Přípravenost na práci učitele na počátku pracovní kariéry* jsou všechny tři průměry velmi podobné (v intervalu od 2,593 až do 2,602). Velmi zajímavé však je, že mezi země, jejichž učitelé hodnotí tuto dimenzi nejlépe (v obou otázkách), patří řada evropských zemí, především ze střední Evropy (včetně České republiky), východní, jihovýchodní a severní Evropy. Nepochybně to odráží jejich dlouhodobější pozitivní tradice v didaktické přípravě učitelů.

K příznivým hodnocením 2. dimenze (*Didaktiky a psychologie*) přispěli výrazně i učitelé v České republice, a to především v otázce *Rozsah a zaměření počátečního vzdělávání učitelů*, v níž společně s rakouskými učiteli odpověděli vůbec nejpříznivěji. Podobně velmi pozitivně jako rozsah své přípravy v obecné didaktice a v oborových didaktikách v počátečním vzdělávání hodnotí ovšem čeští učitelé také svou připravenost na práci učitele na začátku kariéry.


Nejlépe však čeští učitelé hodnotí 3. dimenzi *Obsah vyučovaných předmětů* (faktorové skóre českých učitelů dosahuje v první otázce hodnoty 1,680 a ve druhé otázce hodnoty 2,879). Nejsme v tom však sami, protože tuto dimenzi hodnotí nejpříznivěji i učitelé v řadě dalších zemí. Velká část ze všech učitelů (tedy nejen našich) zapojených do šetření OECD TALIS 2018 totiž pozitivně hodnotí jak rozsah přípravy v obsahu předmětů, které vyučují, tak i svoji připravenost na výuku těchto předmětů na počátku své učitelské kariéry (což samozřejmě do značné míry souvisí i s pozitivním hodnocením oborových didaktik). Tedy to, co platí i pro české učitele.

Celkový průměr všech zemí TALIS 47 dosahuje ve 3. dimenzi hodnocení rozsahu a zaměření počátečního vzdělávání v *Obsahu vyučovaných předmětů* obsahu vyučovaných předmětů hodnoty 1,671. Díky tomu se však absolutně příznivě

výsledky hodnocení českými učiteli v globálním kontextu přece jen poněkud relativizují. Příčinou je, že příprava učitelů nejen u nás, ale i v mnoha dalších zemích z celého světa je tradičně výrazně zaměřena především na přípravu v obsahu předmětů, které má budoucí učitel vyučovat.

Rozsáhlé mezinárodní šetření OECD TALIS z roku 2018 tak ovšem umožnilo dojít k významnému závěru a odhalit zajímavý paradox. Při analýze výsledků hodnocení učitelů pouze v České republice (PedF UK a ČŠI 2021) jsme došli k těžko zpochybnitelnému závěru, že naši učitelé nejlépe hodnotí své vzdělání, připravenost i současné kompetence v obsahu vyučovaných předmětů (předmětové znalosti). Avšak mezinárodní srovnání jasně ukázalo, že jedno z nejlepších hodnocení na světě přisoudili čeští učitelé svému vzdělání, připravenosti a kompetencím v obecné didaktice a v oborových didaktikách (jak učit).





8

Typologie počátečního vzdělávání a přípravy učitelů

8 TYPOLOGIE POČÁTEČNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ A PŘÍPRAVY UČITELŮ

V této kapitole se zaměříme na to, jak různé vzdělávací a kvalifikační cesty učitelů ovlivňují hodnocení jejich kompetencí v různých etapách učitelství kariéry. Tedy jaký vliv na učitele mají jejich různé vzdělávací dráhy na hodnocení náplně a zaměření počátečního vzdělávání, které absolvovali, na hodnocení jejich připravenosti na práci učitele na začátku profesní kariéry a konečně na hodnocení jejich současných učitelství kompetencí. Vliv různých cest ke kvalifikaci učitele rozebereme z hlediska souhrnných analyzovaných dimenzí: *Výuka, žáci a třídy; Didaktiky a psychologie; Obsah vyučovaných předmětů*, ale i z pohledu některých vybraných otázek. Bude-li to možné a smysluplné, rozlišíme přitom soubor všech učitelů a začínajících učitelů, kteří své počáteční vzdělávání vedoucí k učitelství kvalifikaci ukončili v posledních pěti letech.

Pro další rozbory v této studii jsme vymezili typologii osmi základních cest (čtyři hlavní cesty a jejich další případné členění podle formy studia na prezenční a ostatní formy studia). Ty je sice možné dále členit podle dalších kritérií, například podle konkrétní instituce, tedy vysoké školy nebo přímo pedagogické fakulty, kterou učitel absolvoval, k tomu se však vrátíme až v jedné z následujících částí této studie.

Zpracování typologie ovšem předpokládá nejprve důkladně zmapovat, jaké vzdělání a kvalifikace dnešní učitelé vlastně mají – ať už odpovídají, nebo neodpovídají požadavkům na kvalifikaci učitelů – jak různé cesty k nim vedly a jaké instituce jim je poskytly. Jedná se nepochybně o dosti rozsáhlé a komplikované téma, jehož důkladnější prozkoumání vyžaduje bezesporu zpracování samostatné studie, kterou v rámci projektu připravujeme. Můžeme však vycházet z pracovní verze této studie a využít její základní typologii hlavních cest počáteční přípravy učitelů.

Základní typologie počátečního vzdělávání a přípravy učitelů použitá v této studii je samozřejmě ovlivněna rovněž tím, že jsme museli zvolit jen její hrubé obrysy, neboť následné analýzy hodnocení přípravy učitelů se musí opírat o dostatečný počet respondentů v šetřeném vzorku. Důsledkem příliš podrobně vymezené typologie by mohlo být velmi nízké zastoupení učitelů ve vzorku v některých typech, které by neumožnilo zpracovat dostatečně a věrohodně podložené analýzy.

8.1 Čtyři cesty k získání učitelství kvalifikace

Důkladný rozbor různých typů získaného počátečního vysokoškolského (nebo jiného) vzdělání a kvalifikace učitelů a cest, které k nim vedly, ukazuje, že dnešní učitelé na českých základních a středních školách (bez učitelů těch malotřídních základních škol, které mají pouze třídy prvního stupně) prošli jednou z níže uvedených hlavních cest (typů) počátečního vzdělávání a přípravy a můžeme je tedy zařadit do jedné ze čtyř následujících základních skupin (a dalších čtyř podskupin):

- A. **Absolventi pedagogických fakult.** Učitelé, kteří získali učitelství kvalifikaci díky vysokoškolskému studiu na pedagogické fakultě, jsou největší skupinou současných učitelů základních a středních škol. V souboru z našeho šetření jich je 2 607 a tvoří tedy 54 % šetřeného vzorku. V celkové populaci učitelů (po přepočítání podle nastavených vah) reprezentují téměř 55 tisíc učitelů, což představuje o něco více než 60 % z celkového počtu učitelů základních a středních škol. Mezi začínajícími učiteli (do pěti let po ukončení studia) je jich 278, tedy 46 % ze začínajících učitelů v našem vzorku. Začínající učitelé se vzděláním z pedagogické fakulty ovšem reprezentují celkově více než sedm tisíc učitelů, což je necelých 55 % mezi všemi začínajícími učiteli. Ukazuje se tedy, že podíl absolventů pedagogických fakult mezi všemi učiteli přinejmenším v poslední době postupně klesá.

Skupinu učitelů, kteří absolvovali některou z pedagogických fakult, můžeme dále členit podle toho, zda studovali v prezenční, nebo v jiné formě studia (do této kategorie jsme zařadili i učitele, kteří během studia změnili jeho formu a studovali jak v prezenční, tak i v jiné formě studia). Prezenční formu studia na pedagogické fakultě má za sebou necelá polovina ze všech učitelů (47 %), avšak mezi začínajícími učiteli jich je o něco málo více než třetina (34 %). Ostatní formy studia (kombinované, distanční, dálkové nebo dříve tzv. studium při zaměstnání) absolvovalo na pedagogických fakultách 14 % ze všech učitelů a více než pětina (21 %) ze začínajících učitelů. Zatímco tedy ve vzorku všech učitelů více než trojnásobně převažují absolventi prezenčního studia nad ostatními formami, u začínajících učitelů je to již zřetelně méně než dvojnásobek. Mezi učiteli, kteří absolvovali některou z pedagogických fakult, se tedy výrazně zvyšuje podíl absolventů jiného než prezenčního studia.

- B. **Absolventi učitelství studia na jiných než pedagogických fakultách.** Učitelé, kteří získali učitelství kvalifikaci díky vysokoškolskému studiu na jiné než pedagogické fakultě, jsou další výrazněji zastoupenou skupinou mezi dnešními učiteli základních a středních škol. Své vzdělání získali na různých fakultách 22 veřejných vysokých škol, ale i na slovenských školách nebo na vysokých školách v dalších zemích.

Ve zkoumaném vzorku je 1 402 takových učitelů, tedy 28,9 %. V celku učitelů ovšem reprezentují méně než 20 tisíc učitelů, a tedy pouze 21 % celé populace učitelů (je to dáno především tím, že v šetřeném vzorku jsou učitelé víceletých gymnázií zastoupeni více než ve skutečnosti). Obdobně to platí také pro začínající učitele, kteří získali učitelskou kvalifikaci na jiných než pedagogických fakultách. Ve vzorku jich je 155 (tedy 25,7 % ze všech začínajících učitelů), avšak mezi všemi začínajícími učiteli na základních a středních školách v ČR jich nepůsobí ani 19 %.

Z hlediska formy studia získalo na jiných než pedagogických fakultách učitelskou kvalifikaci v prezenčním studiu téměř 18 % ze všech učitelů a asi 12 % ze začínajících učitelů. V ostatních formách studia však studovalo pouze 4 % ze všech a 6 % ze začínajících učitelů. Za prvé je tedy vidět, že celkový podíl učitelů z jiných než pedagogických fakult klesá. Za druhé však protichůdné podíly všech a začínajících učitelů podle formy jejich počátečního studia svědčí o tom, že mezi začínajícími učiteli z jiných než pedagogických fakult v poslední době ještě výrazněji převažují absolventi ostatních forem studia.

- C. **Absolventi doplňujícího pedagogického studia (DPS) a podobní.** V šetřeném vzorku je 651 učitelů (z toho 103 začínajících učitelů), kteří získali učitelskou kvalifikaci jiným způsobem než studiem učitelských oborů na pedagogických nebo jiných fakultách vysokých škol. Reprezentují více než 11 tisíc učitelů (a dva tisíce začínajících učitelů) základních a středních škol a blíží se tak ke 13 % ze všech učitelů a téměř k 16 % ze začínajících učitelů. Jejich vysoký podíl mezi začínajícími učiteli svědčí o tom, že v posledních letech představují mezi všemi učiteli stále výraznější podíl.

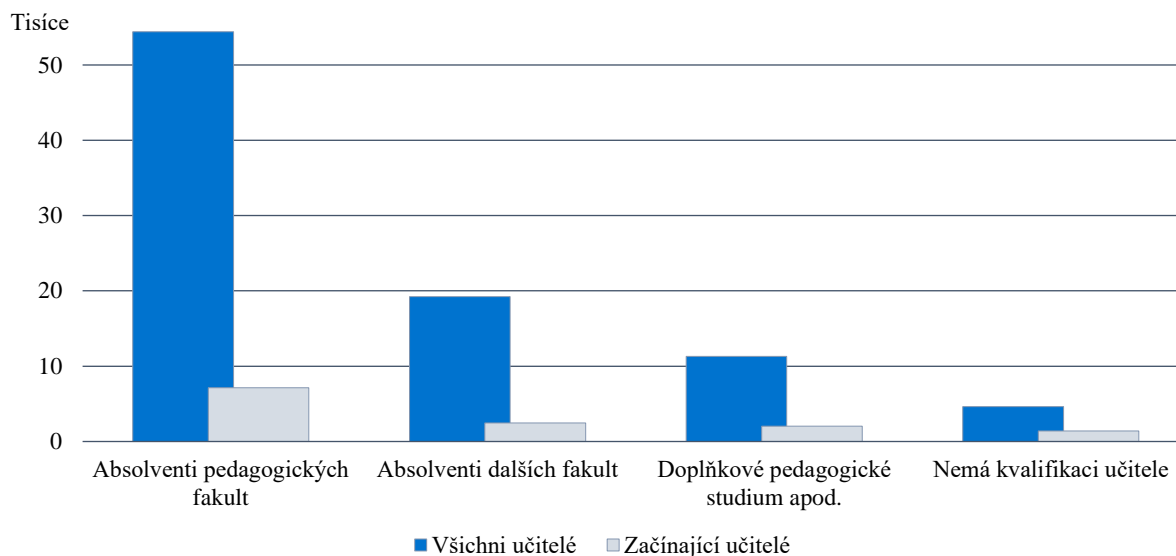
Tato skupina učitelů zahrnuje dále několik podskupin. V rozhodující míře je však tvořena učiteli, kteří absolvovali vysokoškolské neučitelské studium a následně si ho doplnili absolvováním programu celoživotního vzdělávání ČZV (označovaného jako doplňující pedagogické studium – zkráceně tedy DPS, ale také jako rozšiřující studium nebo pedagogické minimum). Spíše okrajově (zhruba z jedné desetiny) se však mezi nimi jedná i o další podskupiny učitelů, kteří podle platného zákona (zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících) získali učitelskou kvalifikaci: například o ty, kteří mají jazykový certifikát a absolvovali doplňující didaktické studium příslušného cizího jazyka; o ty, kterým bylo uznáno zahraniční vzdělání a kvalifikace; o absolventy VOŠ nebo střední školy, kteří dále absolvovali program DPS (studium v oblasti pedagogických věd, studium pedagogiky); o učitele, kteří uvedli, že učitelskou kvalifikaci získali absolvováním střední nebo vyšší odborné školy (například někteří učitelé na středních odborných školách a učilištích).

- D. **Učitelé, kteří nemají učitelskou kvalifikaci.** V šetřeném vzorku je rovněž 199 učitelů (68 začínajících učitelů), kteří uvedli, že v současné době nemají učitelskou kvalifikaci (nebo neuvedli, že by nějakou měli, či se z jejich odpovědí nepodařilo zjistit, zda a jak získali učitelskou kvalifikaci). V celé populaci učitelů základních a středních škol je jich více než 5 % a reprezentují tedy kolem 4,6 tisíce učitelů. Mezi začínajícími učiteli je jich sice podstatně vyšší podíl, téměř 11 % (což představuje necelých 1,4 tisíce učitelů), je to ovšem způsobeno především tím, že řada z nich v současnosti sice již učí, ale zároveň si dodělává potřebnou učitelskou kvalifikaci. V této skupině učitelů bez učitelské kvalifikace se totiž více než z poloviny (mezi nejmladšími učiteli dokonce ze dvou třetin) jedná o vysokoškoláky, kteří absolvovali neučitelský obor studia na jiné než pedagogické fakultě. Většina z nich (v případě začínajících učitelů naprostá většina) si však kvalifikaci doplňuje nebo si její doplnění alespoň plánuje. Nesmíme také zapomenout, že mezi učiteli jsou i tací, jejichž zařazení učitelskou kvalifikaci nevyžaduje (například učitelé praktických předmětů na středních odborných školách).

Vymezili jsme tedy čtyři základní cesty (typy), které vedly ke vzdělání a kvalifikaci současných učitelů základních a středních škol v České republice (ať už podle svého vyjádření učitelskou kvalifikaci získali, nebo nezískali). Následující graf shrnuje výsledky typologie počátečního vzdělání učitelů a uvádí přepočítané počty všech učitelů a začínajících učitelů (do pěti let po ukončení studia) ve čtyřech vymezených základních typech učitelské kvalifikace v celkové populaci učitelů základních a středních škol ve školním roce 2021/2022 (připomínáme, že v uvedených počtech nejsou zahrnuti učitelé těch malotřídních škol, které mají pouze třídy prvního stupně základní školy). Vedle celkového základního rozdělení učitelů podle absolvované vzdělávací cesty (všichni učitelé – modrá barva) graf rovněž potvrzuje (začínající učitelé – oranžová barva), že na jedné straně klesá podíl učitelů, kteří získali učitelskou kvalifikaci ve vysokoškolském studiu na pedagogických fakultách nebo jiných fakultách vzdělávajících učitele (někteří z učitelů, kteří již učí, ale zatím učitelskou kvalifikaci nezískali, si ji ovšem ještě doplní), na druhé straně naopak roste podíl učitelů, kteří učitelskou kvalifikaci získali jiným způsobem (především doplňkovým pedagogickým studiem).

GRAF 14 | Cesty k učitelské kvalifikaci

Všichni a začínající učitelé základních a středních škol, ČR 2021/2022



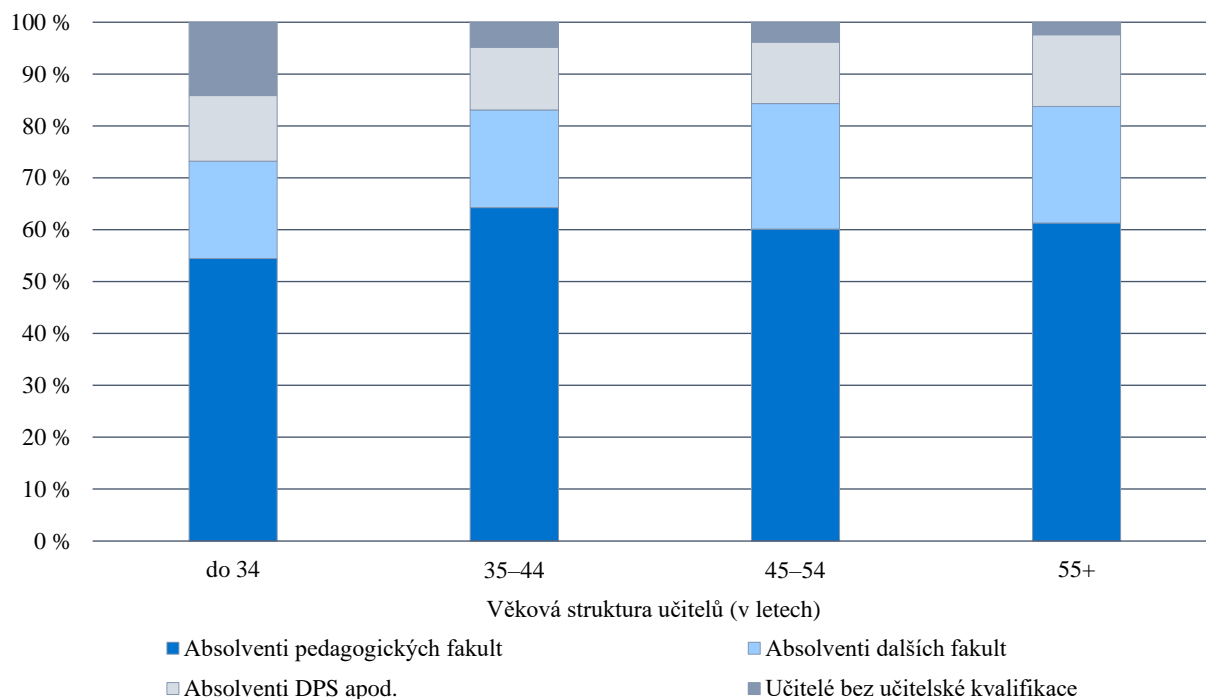
8.2 Základní charakteristiky absolventů podle typu kvalifikace

Podívejme se nyní na základní charakteristiky čtyř vymezených skupin učitelů, které se týkají zaprvé jejich demografické struktury a zadruhé rovněž struktury základních a středních škol, na kterých učitelé působí.

V úvodních částech této studie jsme již diskutovali celkem známou skutečnost, jak je z hlediska pohlaví a věku struktura učitelů v českém školství nevyvážená, neboť tři čtvrtiny učitelů tvoří ženy a tři pětiny učitelů jsou starší 45 let. Ani při rozdělení demografické struktury učitelů podle vzdělávacích cest, které vedly k jejich učitelské kvalifikaci, nic příliš nového nebo překvapivého nezjistíme. Učitelky ženy (celkově 75 %) mají za sebou především studium na pedagogické fakultě (79 %), zatímco učitelé muži (celkově 25 %) – vedle toho, že jsou nejvýrazněji zastoupeni mezi učiteli bez učitelské kvalifikace (42 %) – absolvovali rovněž častěji doplňkové pedagogické studium nebo podobné nestandardní formy vzdělání (36 %).

Nejstarší učitelé jsou sice absolventi učitelského studia na jiných než pedagogických fakultách (v průměru 48,4 roku), ovšem těsně za nimi následují absolventi doplňkového pedagogického studia (47,9 roku) i absolventi pedagogických fakult (47,7 roku). U absolventů obou typů fakult jsou učitelky o něco málo starší než učitelé. Způsobeno je to především tím, že mnohé učitelky do 35 let jsou na mateřské (rodičovské) dovolené – vždyť podíl mužů do věku 35 let mezi učiteli přesahuje 20 %, zatímco podíl žen mezi učitelkami pouze 12 %. U absolventů DPS je to však právě naopak: učitelé jsou téměř o čtyři roky starší než učitelky. Stojí za tím dva důvody: zaprvé muži nastupují do těchto nestandardních forem učitelské přípravy v průměru o něco později než ženy, a navíc jim po jejím ukončení déle trvá, než nastoupí do povolání učitele, ale zadruhé ještě silnějším důvodem je, že učitelé s DPS pracují podstatně déle než učitelky – podíl mužů nad 60 let mezi učiteli s DPS přesahuje 25 %, zatímco podíl žen mezi učitelkami s DPS nedosahuje ani poloviny tohoto podílu.

Celkem nepřekvapuje ani to, že učitelé, kteří doposud nezískali učitelskou kvalifikaci, jsou téměř o 10 let mladší; jen to potvrzuje, že jde často o studenty učitelských oborů nebo DPS, kteří již učí, ale své studium dosud neukončili. Dokládá to i následující graf, který uvádí rozložení různých věkových skupin učitelů podle získané učitelské kvalifikace.

GRAF 15 | Věková struktura učitelů podle typu jejich kvalifikace**Učitelé základních a středních škol, ČR 2021/2022**

Z hlediska druhu základních a středních škol, na kterých učitelé působí, a podle toho, jakým typem učitelské přípravy (jakou cestou ke kvalifikaci učitele) prošli, je rozložení učitelů rovněž poměrně srozumitelné.

Absolventi pedagogických fakult jsou výrazně nejsilněji zastoupeni na základních školách, kde jich jsou tři čtvrtiny (jejich 75% podíl by se přitom nepochybně ještě zvýšil při započítání učitelů z malotřídních základních škol). Naopak zdaleka nejméně působí na středních školách bez maturity (jen 31 %).

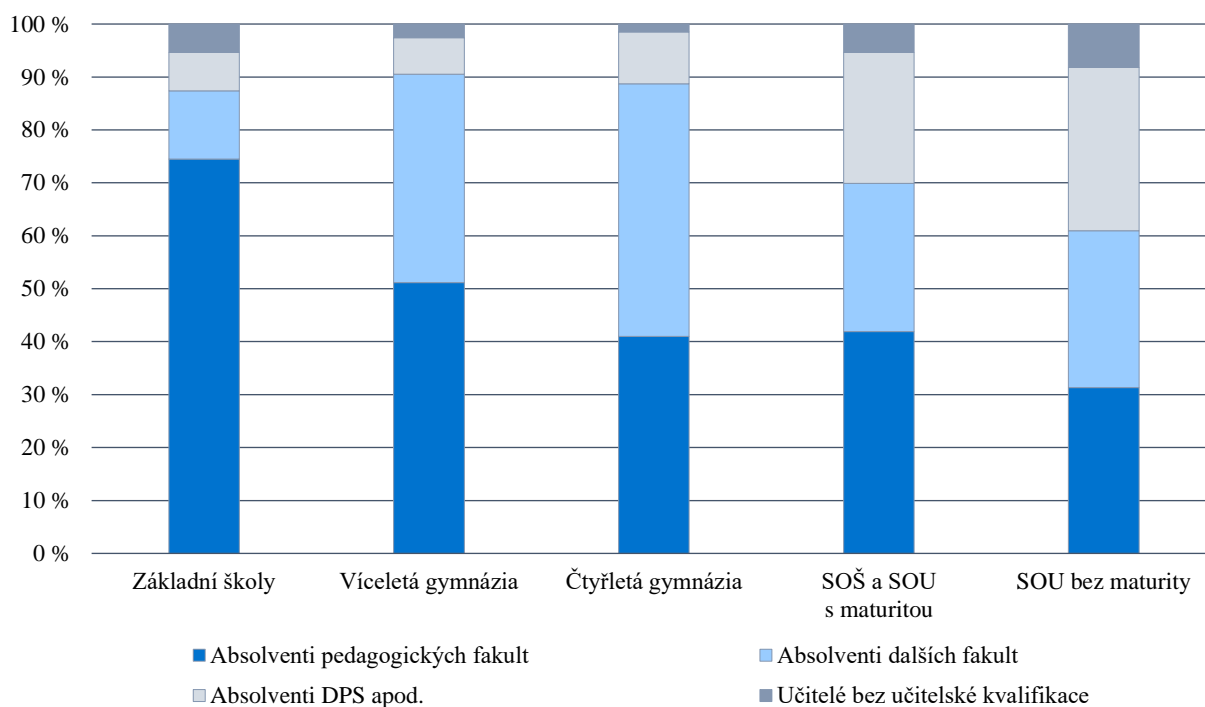
Na druhé straně absolventi jiných než pedagogických fakult vysokých škol jsou výrazně zastoupeni na víceletých gymnáziích (39 %) a především na čtyřletých gymnáziích, kde tvoří téměř polovinu učitelského sboru (48 %) a jejich podíl tedy převyšuje i podíl absolventů pedagogických fakult, kterých je zde 41 %.

Absolventi doplňkového pedagogického studia (DPS) a dalších nestandardních cest získávání učitelské kvalifikace tvoří v průměru podstatně méně než desetinu učitelů základních škol a gymnázií, avšak podle očekávání jsou nejvíce zastoupeni na středních odborných školách a zvláště pak na těch bez maturity (například mistři odborného výcviku), kde tvoří téměř třetinu učitelského sboru (na středních odborných školách s maturitou tvoří čtvrtinu učitelského sboru).

Podobné rozložení zastoupení platí i pro učitele, kteří dosud nezískali učitelskou kvalifikaci, až na to, že (opět očekávatelně) jich je o něco vyšší podíl mezi učiteli základních škol. Důvod je přitom zřejmý, často jde o mladé začínající učitele, kteří si učitelskou kvalifikaci ještě dodělávají.

Popsané rozdělení učitelů – podle jejich kvalifikační cesty a podle druhu základní či střední školy, na které v současnosti působí – dobře ilustruje i následující graf.

GRAF 16 | Učitelé základních a středních škol podle typu jejich kvalifikace

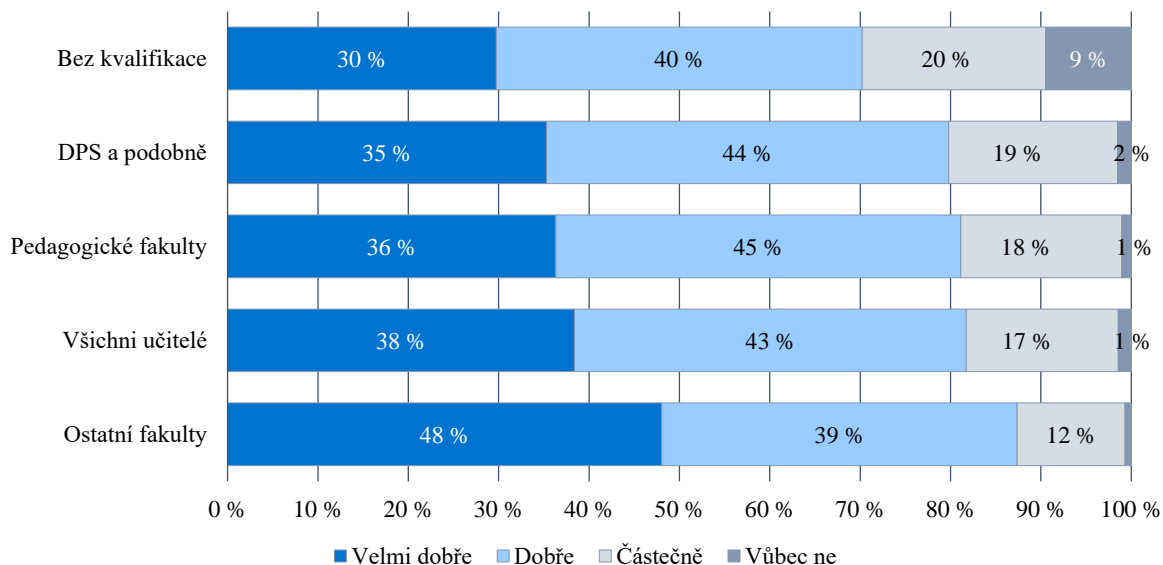


8.3 Přípravenost na práci učitele na počátku kariéry

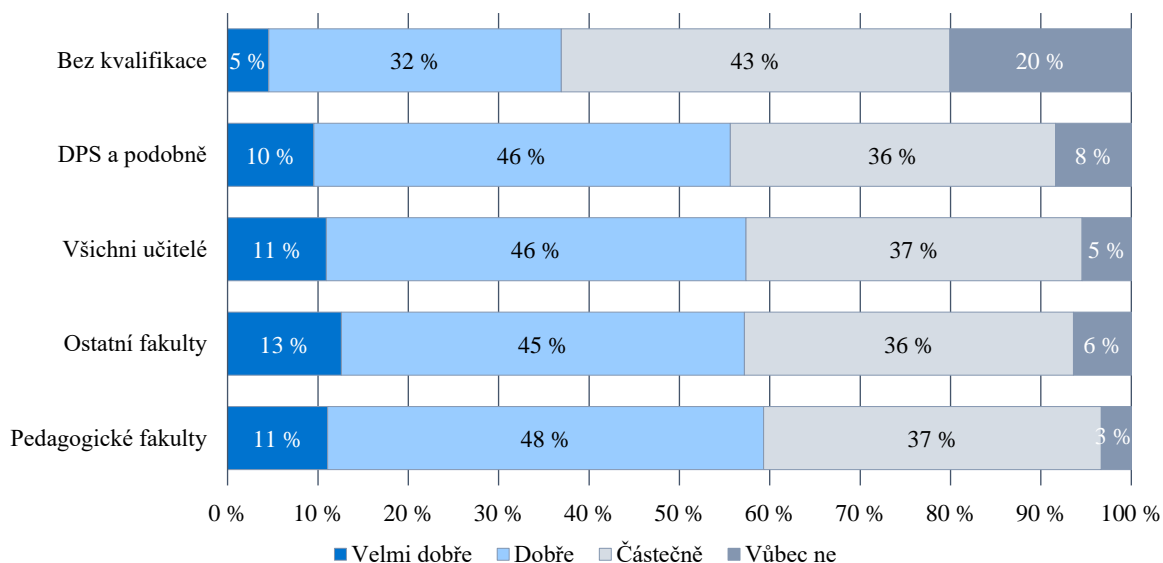
Po rozdělení učitelů do čtyř skupin podle jejich cesty k učitelství se věnujeme rozložení odpovědí učitelů na některé položky v otázce, která se týkala jejich připravenosti na práci na počátku jejich učitelství. Vybrali jsme znovu pět stejných položek, které jsou charakteristické pro každou ze tří dimenzí vytvořených faktorovou analýzou. Jedná se o: položku a) Obsahová stránka některých nebo všech vyučovaných předmětů, která je charakteristická pro 3. dimenzi *Obsah vyučovaných předmětů*; položku c) Obecná didaktika, charakteristická pro 2. dimenzi *Didaktiky a psychologie*; tři položky e) Výuka v prostředí s různě nadanými žáky, g) Výuka průřezových dovedností (např. kreativita, kritické myšlení a řešení problémů) a i) Chování žáků a vedení třídy, které jsou všechny charakteristické pro 1. dimenzi *Žáci a třídy*.

Následující grafy ukazují rozdílné rozložení odpovědí učitelů základních a středních škol podle toho, jakou cestou došli ke svému současnému vzdělání a kvalifikaci učitele (v grafech jsou u každé z položek jednotlivé cesty a jejich celkový průměr seřazeny od nejpříznivějšího hodnocení až po to nejméně příznivé). Jde přitom o odpovědi učitelů ze společného šetření PedF UK a ČŠI z října 2021 na druhou z analyzovaných otázek (etapy vývoje kariéry učitele): *Jak jste se cítil/a připraven/a na tyto oblasti, když jste začal/a pracovat jako učitel/ka? (Přípravenost absolventů na práci učitele)* v pěti výše uvedených položkách ve školním roce 2021/2022.

První z pěti grafů se týká připravenosti učitelů na počátku jejich učitelství na obsahovou stránku předmětů, které vyučují. Odpovědi učitelů celkem odpovídají obecněji sdíleným předpokladům. Hodnocení všech skupin učitelů je v této položce poměrně příznivé (celková průměrná hodnota činí vysokých 3,19), avšak absolventi učitelství na jiných než pedagogických fakultách (ostatní fakulty) odpovídali přece jen ze všech nejpříznivěji (jejich průměr je 3,35). Po nich následující dvě skupiny učitelů (absolventi pedagogických fakult a absolventi DPS) se příliš neliší (dosahují průměrů 3,16 a 3,14). Zato učitelé, kteří (dosud) učitelství nezískali, odpovídají méně příznivě (s průměrem 2,91).

GRAF 17 | Podíl učitelů podle jejich připravenosti na práci učitele na počátku kariéry**Obsahová stránka vyučovaných předmětů**

V připravenosti začínajících učitelů v obecné didaktice je celkové průměrné hodnocení učitelů horší: činí 2,63 a je tedy o více než půl bodu méně příznivé než celkové průměrné hodnocení jejich připravenosti na obsah vyučovaných předmětů. Hodnocení připravenosti jednotlivých skupin učitelů opět celkem odpovídá předpokladům. Rozdíly mezi jednotlivými skupinami jsou ovšem poměrně malé a nelze z nich proto činit nějaké dalekosáhlé závěry. Nejlépe dopadli tentokrát – podle očekávání – absolventi pedagogických fakult (s průměrem 2,67), zatímco absolventi učitelských oborů na nepedagogických fakultách jsou na úrovni celkového průměru (2,63). Absolventi, kteří získali učitelskou kvalifikaci v rámci celoživotního vzdělávání (DPS apod.) hodnotí svou připravenost v obecné didaktice opět o trochu méně příznivě (průměr jejich odpovědí je 2,57). Podle předpokladů ji však nejhůře hodnotí – obdobně jako u obsahu vyučovaných předmětů – učitelé bez učitelské kvalifikace (2,21).

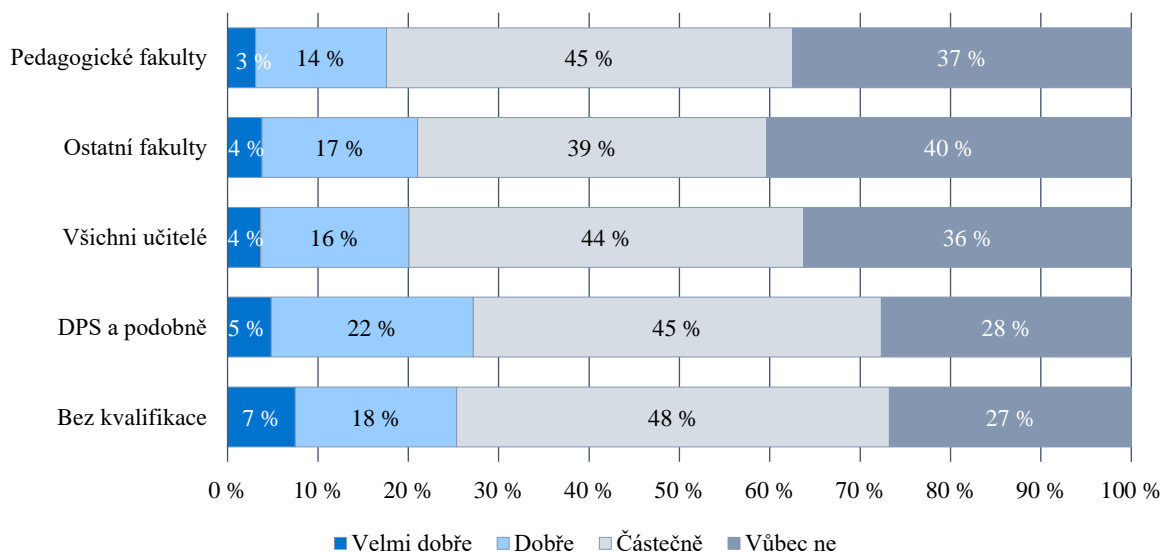
GRAF 18 | Podíl učitelů podle jejich připravenosti na práci učitele na počátku kariéry**Obecná didaktika**

Odpovědi učitelů na další tři položky jsou ovšem dosti odlišné a především mnohem kritičtější. Například v připravenosti čerstvých absolventů na výuku v prostředí s různě nadanými žáky se celkový průměr u všech učitelů snížil dokonce pod dva body (1,87). Dalo se to očekávat, neboť již mezinárodní srovnání ukázalo, že přinejmenším v této položce – výuka různě nadaných žáků – je posun českých učitelů směrem k nepříznivému hodnocení relativně

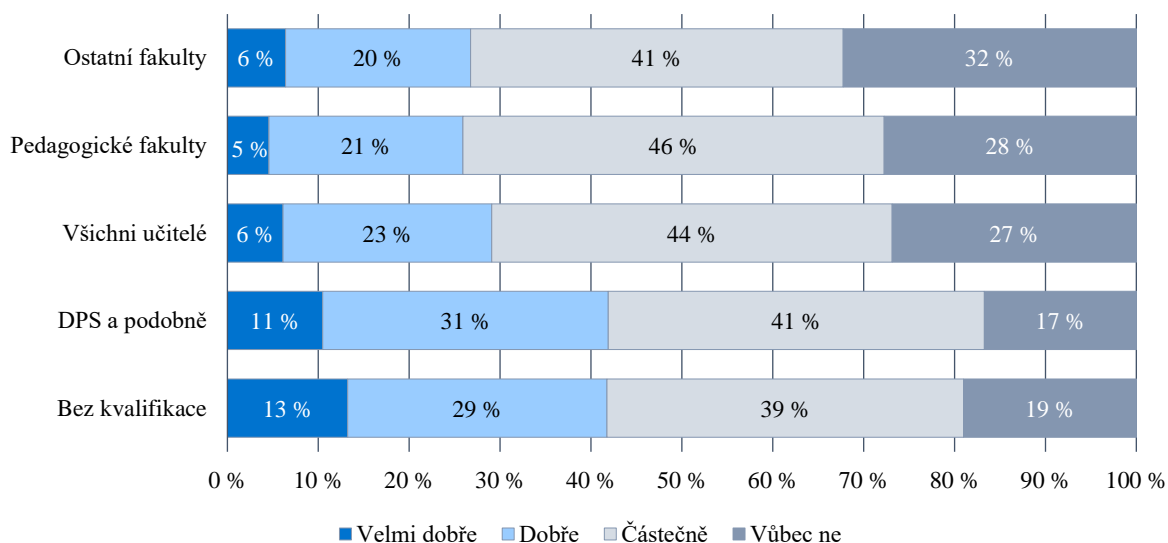
(vzhledem k ostatním zemím) výrazný. Promíchalo se ovšem i hodnocení v jednotlivých skupinách učitelů. Nejlépe se sami hodnotí učitelé bez kvalifikace (jejich průměr činí 2,06), těsně následováni učiteli, kteří učitelskou kvalifikaci získali doplňkovým pedagogickým studiem (2,04). Za celkovým průměrem hodnocení všech učitelů zůstali jak absolventi pedagogických fakult (1,83), tak absolventi učitelských oborů na ostatních fakultách připravujících učitele (1,85).

GRAF 19 | Podíl učitelů podle jejich připravenosti na práci učitele na počátku kariéry

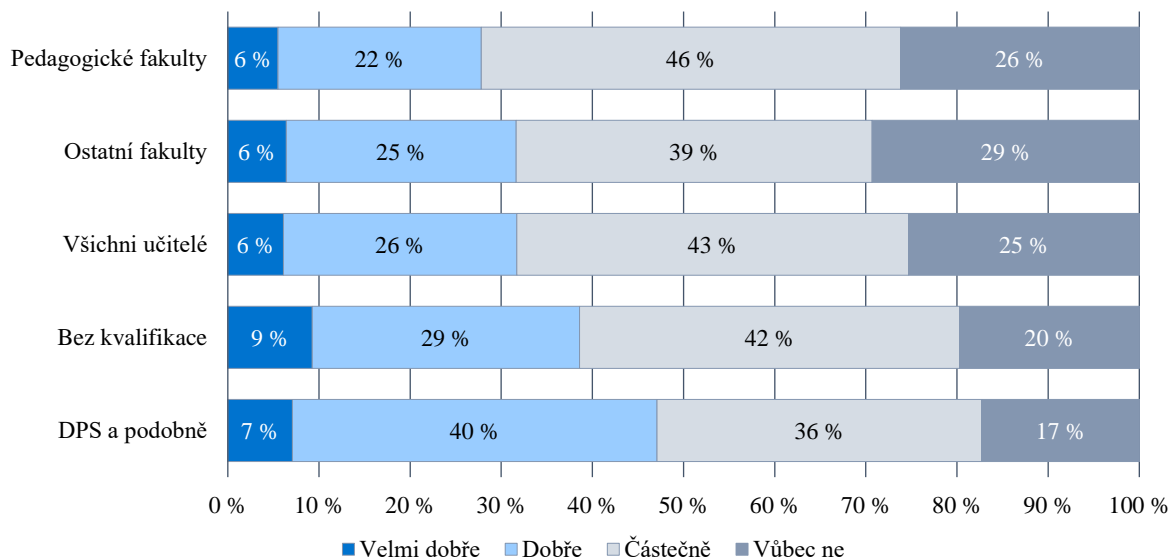
Výuka různě nadaných žáků



Konstatování u předcházející položky (výuka různě nadaných žáků) se potvrzuje i u dalších položek, které jsou charakteristické pro 1. dimenzi *Žáci a třídy*. Hodnocení připravenosti nastupujících učitelů na výuku průřezových kompetencí (například kreativita, kritické myšlení nebo řešení problémů) přesáhlo v průměru jen těsně nad dva body (2,08). Nejlépe přitom sami sebe hodnotili opět učitelé bez kvalifikace a učitelé, kteří absolvovali DPS (obě skupiny mají stejný průměr 2,36). Toto je poněkud překvapivé zjištění, které by si zasloužilo podrobnější výzkum. Například by bylo zajímavé zkoumat, z jakého prostředí tato skupina učitelů do škol přichází a zda kompetence případně nezískala v rámci zájmového a neformálního vzdělávání. A zase podprůměrně dopadlo hodnocení jak absolventů pedagogických fakult (2,03), tak i absolventů ostatních fakult připravujících učitele (2,01).

GRAF 20 | Podíl učitelů podle jejich připravenosti na práci učitele na počátku kariéry**Výuka průřezových kompetencí**

Poslední z pěti ilustrativních položek je připravenost začínajících učitelů na chování žáků a na vedení třídy, které rovněž odráží první dimenzi. Víceméně se opakuje hodnocení obou předcházejících položek. Celkový průměr všech učitelů není příliš příznivý, neboť jen trochu převyšuje dva body (2,12). Výrazněji nad průměrem svou připravenost na počátku učitelství hodnotí především absolventi DPS (2,37), ale i učitelé bez kvalifikace (2,28), zatímco průměrné výsledky hodnocení absolventů pedagogických fakult (2,07) a absolventů ostatních fakult připravujících učitele (2,09) jsou pod celkovým průměrem.

GRAF 21 | Podíl učitelů podle jejich připravenosti na práci učitele na počátku kariéry**Chování žáků a vedení třídy**

8.4 Tři dimenze práce učitele podle typu kvalifikace

Předcházející přehled odpovědí učitelů na pět vybraných položek (z celkem dvanácti položek) na otázku týkající se jejich připravenosti na počátku pracovní dráhy učitele ukázal především na rozdílné rozložení výsledků v jednotlivých skupinách učitelů vymezených podle jejich cesty ke kvalifikaci učitele (typu jejich učitelství kvalifikace). Upozornil

také, jak se odpovědi jednotlivých skupin učitelů liší v závislosti na tom, pro kterou ze tří dimenzí je daná položka charakteristická.

Nyní se tedy můžeme podívat na komplexní souhrnné výsledky, jak takto vymezené skupiny učitelů hodnotí všechny tři otázky (tedy etapy vývoje kariéry učitele): 1) jaká byla náplň a zaměření počátečního vzdělávání, které absolvovali; 2) jak byli na začátku své profesní kariéry připraveni na práci učitele; 3) jak hodnotí své současné učitelské kompetence, a to ve všech třech souhrnných analyzovaných dimenzích: *Výuka, žáci a třídy; Didaktiky a psychologie; Obsah vyučovaných předmětů*. Rozlišíme přitom opět soubor všech učitelů a začínajících učitelů, kteří své počáteční vzdělávání vedoucí k učitelské kvalifikaci ukončili v posledních pěti letech.

Vzhledem k tomu, že se jedná o velké množství údajů, neprezentujeme je tentokrát všechny v grafu, ale v tabulce na následující straně. Mezi vymezené skupiny učitelů jsme do tabulek navíc zařadili rozlišení podle formy absolvovaného studia (*kurzívou*), které jsme v textu neuváděli (řádek *Prázdné* v obou tabulkách označuje učitele, u nichž se nepodařilo dostatečně přesně identifikovat vzdělávací dráhu vedoucí k učitelské kvalifikaci). Horní část tabulky se týká všech učitelů, dolní část pouze začínajících učitelů (do pěti let po ukončení počátečního vzdělávání). Obě části tabulky obsahují údaje o počtu šetřených učitelů v našem vzorku (N), o počtu všech učitelů základních a středních škol (přepočítaném podle vah jednotlivých učitelů), které učitelé v šetření reprezentují (M), a dále ukazatele – faktorová skóre ve všech třech otázkách a ve všech třech dimenzích²⁶. U každé otázky pak ještě uvádíme (modrou barvou) celkový průměr hodnocení ve všech třech dimenzích.

²⁶ Viz kapitola Srovnání hodnocení připravenosti učitelů ve školním roce 2017/2018 a 2021/2022.

TABULKA 6 | Hodnocení učitelů podle typu jejich učitelé kvalifikace

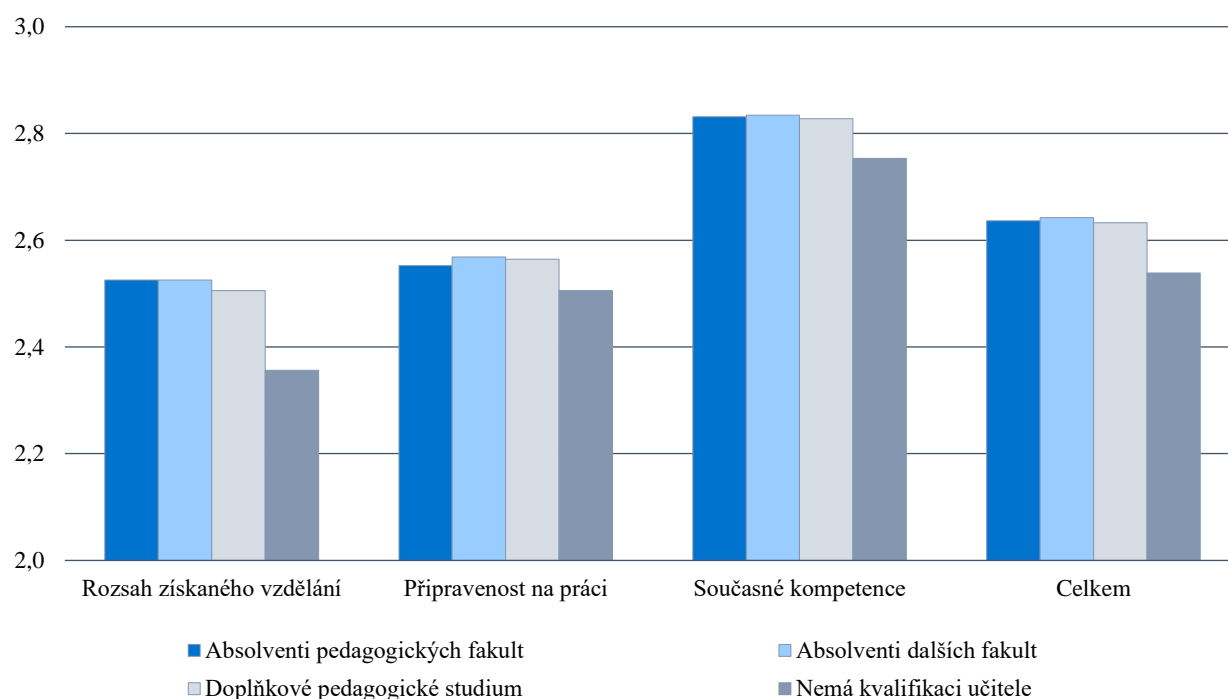
| Hodnocení získaného vzdělání, připravenosti absolventů na práci a současných kompetencí učitelů podle typu jejich učitelé kvalifikace | Vzorek učitelů (nevážený) | Počty učitelů ZŠ a SŠ v ČR | Rozsah počátečního vzdělání | | | | Připravenost absolventů na práci | | | | Současné kompetence učitelů | | | |
|---|---------------------------|----------------------------|-----------------------------|-------------------------|----------------|-------------|----------------------------------|-------------------------|----------------|-------------|-----------------------------|-------------------------|----------------|-------------|
| | | | Výuka, žáci a třídy | Didaktiky a psychologie | Obsah předmětů | Celkem | Výuka, žáci a třídy | Didaktiky a psychologie | Obsah předmětů | Celkem | Výuka, žáci a třídy | Didaktiky a psychologie | Obsah předmětů | Celkem |
| Všichni učitelé | 4 921 | 90 778 | 2,06 | 2,68 | 2,80 | 2,52 | 2,20 | 2,55 | 2,92 | 2,56 | 2,79 | 2,66 | 3,04 | 2,83 |
| A. Absolventi pedagogických fakult | 2 607 | 54 398 | 2,05 | 2,74 | 2,79 | 2,53 | 2,15 | 2,60 | 2,90 | 2,55 | 2,78 | 2,69 | 3,02 | 2,83 |
| - <i>prezenční studium</i> | 2 097 | 42 037 | 2,03 | 2,73 | 2,82 | 2,52 | 2,13 | 2,59 | 2,93 | 2,55 | 2,77 | 2,68 | 3,03 | 2,83 |
| - <i>ostatní formy studia</i> | 510 | 12 361 | 2,14 | 2,77 | 2,69 | 2,53 | 2,26 | 2,66 | 2,79 | 2,57 | 2,81 | 2,75 | 2,99 | 2,85 |
| B. Absolventi dalších fakult | 1 402 | 19 239 | 2,00 | 2,68 | 2,89 | 2,53 | 2,16 | 2,53 | 3,02 | 2,57 | 2,78 | 2,64 | 3,09 | 2,83 |
| - <i>prezenční studium</i> | 1 224 | 15 919 | 1,97 | 2,68 | 2,91 | 2,52 | 2,13 | 2,52 | 3,04 | 2,56 | 2,77 | 2,63 | 3,10 | 2,83 |
| - <i>ostatní formy studia</i> | 178 | 3 319 | 2,21 | 2,69 | 2,75 | 2,55 | 2,35 | 2,64 | 2,87 | 2,62 | 2,82 | 2,71 | 2,99 | 2,84 |
| C. Absolventi DPS apod. | 651 | 11 300 | 2,20 | 2,62 | 2,69 | 2,51 | 2,38 | 2,44 | 2,87 | 2,56 | 2,82 | 2,63 | 3,03 | 2,83 |
| D. Učitelé bez učitelé kvalifikace | 199 | 4 628 | 2,25 | 2,22 | 2,61 | 2,36 | 2,52 | 2,23 | 2,77 | 2,51 | 2,84 | 2,47 | 2,95 | 2,75 |
| <i>Prázdné</i> | 62 | 1 213 | 2,18 | 2,63 | 2,73 | 2,51 | 2,33 | 2,60 | 2,88 | 2,60 | 2,77 | 2,70 | 3,03 | 2,84 |
| Začínající učitelé (do 5 let praxe) | 612 | 13 195 | 2,21 | 2,63 | 2,76 | 2,53 | 2,37 | 2,47 | 2,85 | 2,56 | 2,77 | 2,57 | 2,97 | 2,77 |
| A. Absolventi pedagogických fakult | 278 | 7 120 | 2,21 | 2,73 | 2,71 | 2,55 | 2,32 | 2,57 | 2,79 | 2,56 | 2,76 | 2,61 | 2,95 | 2,77 |
| - <i>prezenční studium</i> | 180 | 4 437 | 2,19 | 2,72 | 2,78 | 2,56 | 2,31 | 2,51 | 2,83 | 2,55 | 2,74 | 2,57 | 2,95 | 2,75 |
| - <i>ostatní formy studia</i> | 98 | 2 683 | 2,25 | 2,76 | 2,58 | 2,53 | 2,34 | 2,67 | 2,73 | 2,58 | 2,78 | 2,70 | 2,94 | 2,81 |
| B. Absolventi dalších fakult | 155 | 2 451 | 2,16 | 2,65 | 2,87 | 2,56 | 2,33 | 2,46 | 2,95 | 2,58 | 2,72 | 2,55 | 3,00 | 2,75 |
| - <i>prezenční studium</i> | 123 | 1 622 | 2,12 | 2,63 | 2,92 | 2,56 | 2,26 | 2,42 | 3,00 | 2,56 | 2,67 | 2,52 | 3,00 | 2,73 |
| - <i>ostatní formy studia</i> | 32 | 829 | 2,29 | 2,74 | 2,65 | 2,56 | 2,58 | 2,62 | 2,75 | 2,65 | 2,87 | 2,69 | 2,97 | 2,84 |
| C. Absolventi DPS apod. | 103 | 2 052 | 2,30 | 2,59 | 2,72 | 2,54 | 2,51 | 2,42 | 2,83 | 2,59 | 2,84 | 2,57 | 3,00 | 2,80 |
| D. Učitelé bez učitelé kvalifikace | 68 | 1 393 | 2,23 | 2,21 | 2,74 | 2,39 | 2,49 | 2,18 | 2,83 | 2,50 | 2,83 | 2,44 | 2,98 | 2,75 |
| <i>Prázdné</i> | 8 | 179 | 2,03 | 2,78 | 2,77 | 2,53 | 2,30 | 2,49 | 3,05 | 2,61 | 2,61 | 2,62 | 3,09 | 2,77 |

Údaje v tabulce nabízejí celou řadu zajímavých zjištění, interpretací a závěrů. Jednotlivé skupiny učitelů vymezené na základě typu jejich učitelské kvalifikace do určité míry „kopírují“ základní celkové výsledky hodnocení, které jsme komentovali již v předchozích kapitolách (jsou uvedené v prvním řádku obou tabulek). Pro všechny čtyři vymezené skupiny učitelů to však úplně neplatí, a to ani pro všechny tři otázky jejich hodnocení, ani pro všechny tři dimenze tohoto hodnocení.

Podívejme se nejprve na celkové zprůměrované výsledky: zaprvé průměry ze všech tří dimenzí v jednotlivých otázkách Q23 – Q25, tedy v etapách vývoje profesní dráhy učitele (Rozsah získaného počátečního vzdělání; Přípravenost na práci na počátku učitelství; Současné kompetence učitelů) a zadruhé naopak průměry ze všech tří otázek Q23 – Q25 ve třech vymezených dimenzích (*Výuka, žáci a třídy; Didaktiky a psychologie; Obsah vyučovaných předmětů*)²⁷. Připomeňme přitom, že rozdíly v průměrném hodnocení jednotlivých dimenzí jsou podstatně větší než rozdíly v průměrném hodnocení jednotlivých etap učitelství kariéry.

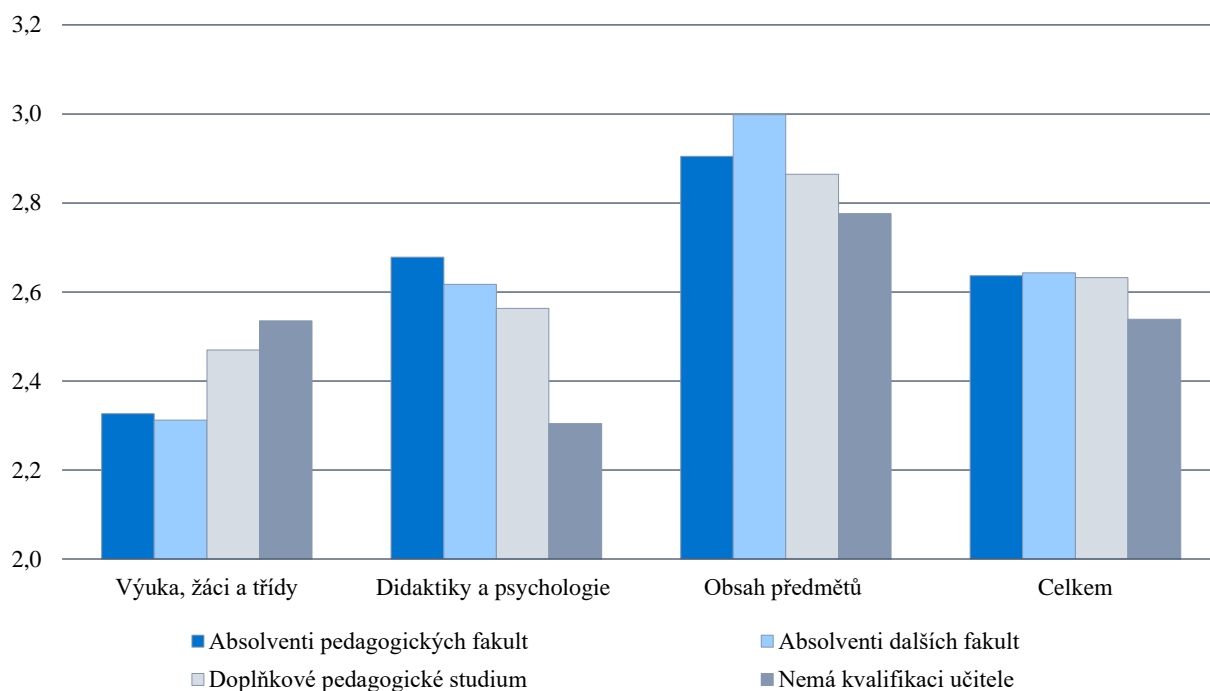
Již dříve jsme uvedli, že v průměrném hodnocení všech tří dimenzí v jednotlivých otázkách (v etapách vývoje profesní dráhy) hodnotí učitelé celkově o něco málo lépe svoji připravenost na počátku své práce učitele (po vstupu do profese učitele) než rozsah získaného počátečního vzdělání. Proti tomu však výrazně lépe hodnotí svoje současné kompetence. Tento poznatek s drobnými odchylkami platí i pro jednotlivé skupiny učitelů vymezené podle typu jejich učitelské kvalifikace. S jedinou výjimkou, kterou představují učitelé, kteří učitelství kvalifikaci dosud nezískali. Ti podle očekávání hodnotí velice nepříznivě rozsah svého získaného počátečního vzdělání, ale podstatně lépe svou připravenost při vstupu do profese i současné kompetence. Svoji počáteční kvalifikační nevýhodu (v průměru všech tří dimenzí) se jim však, a to ani přes výrazné zlepšení v průběhu pracovní dráhy učitele, již nepodaří plně kompenzovat. Vývoj celkových průměrných kompetencí jednotlivých skupin učitelů v průběhu jejich profesní dráhy ukazuje následující graf.

GRAF 22 | Hodnocení tří etap vývoje kompetencí učitelů podle typu jejich kvalifikace



V průměrném hodnocení všech tří etap (otázek) v jednotlivých dimenzích (*Výuka, žáci a třídy; Didaktiky a psychologie; Obsah vyučovaných předmětů*) připomeňme, že v celkovém vzorku učitelů se ukázalo, že učitelé v průměru všech tří etap (počáteční vzdělávání, připravenost při vstupu do profese i současné kompetence) hodnotí zdaleka nejpříznivěji své kompetence v obsahu vyučovaných předmětů, středně příznivě kompetence v didaktikách (obecné a oborové) a v psychologii a nejméně příznivě zvládnutí výuky, jednotlivých žáků a tříd (rozdíly v hodnocení jsou přitom skutečně výrazné). Podobný vzorec platí i pro jednotlivé skupiny učitelů vymezené podle typu učitelské kvalifikace, kterou získali (nebo nezískali). Avšak opět s výjimkou těch učitelů, kteří učitelství kvalifikaci dosud nezískali. Ti totiž jako svoji zdaleka nejslabší dimenzi kompetencí hodnotí didaktiky a psychologii. Následující graf ukazuje průměrné hodnocení kompetencí učitelů v jednotlivých dimenzích.

²⁷ Úplné znění otázek viz kapitola 3 Hodnocení vzdělávání, připravenosti a současných kompetencí učitelů.

GRAF 23 | Hodnocení tří dimenzí kompetencí učitelů podle typu jejich kvalifikace

V celkovém pohledu se tedy jako zřetelněji odlišná jeví pouze jediná skupina učitelů. Tou je skupina učitelů, která (zatím) nezískala učitelenskou kvalifikaci²⁸. Dokresluje to podrobnější srovnání jejich výsledků s ostatními skupinami učitelů ve všech údajích tabulky. Od ostatních skupin se učitelé bez kvalifikace odlišují ve dvou směrech. Tím prvním a výraznějším je již zmíněné a očekávatelné nepříznivé hodnocení náplně a zaměření získaného vzdělání, připravenosti na práci učitele i jejich současných kompetencí především v oblasti didaktik a psychologie, ale vedle toho rovněž v obsahu vyučovaných předmětů.

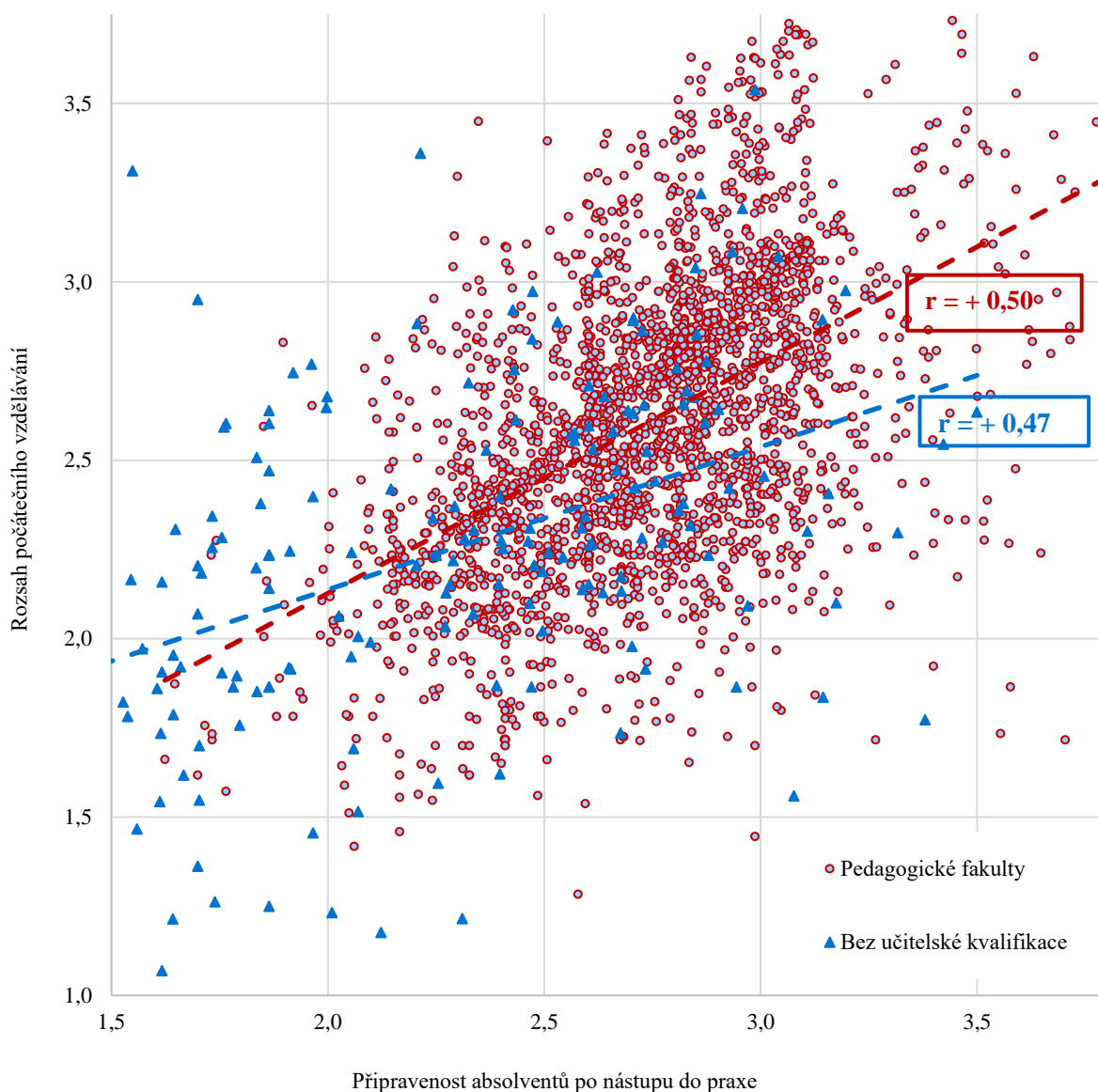
Druhým a méně výrazným, ale přesto viditelným zdrojem odlišnosti učitelů, kteří dosud nezískali formálně požadovanou učitelenskou kvalifikaci, je naopak příznivější hodnocení především jejich připravenosti na zvládnání práce se třídou a s žáky během vyučování. Pravděpodobně je to ovlivněno jejich nižším věkem, zřetelným zájmem o výchovu dětí a rozmanitějšími, ale především i bohatšími zkušenostmi s obdobnými činnostmi před vstupem do učitelské profese (práce s dětmi, vedení různých kroužků a oddílů apod.)²⁹. Současně je však vidět, že v čase – a tedy v souvislosti s délkou získané praxe – se míra uvedených odlišností (těch nepříznivých i těch příznivých) v hodnocení učitelů zřetelně snižuje, přestože zůstávají patrné až do současnosti (jak ukazují odpovědi učitelů na jejich současné kompetence).

Pro ilustraci tohoto vztahu znázorníme v následujícím grafu pozitivní vazbu mezi dvěma ukazateli, rozsahem počátečního vzdělání a připraveností absolventů na práci po nástupu do povolání učitele, a to ve 2. dimenzi, tedy v didaktikách a v psychologii. Graf ukazuje faktorová skóre všech učitelů ze dvou vymezených skupin šetřeného souboru: zaprvé 2 607 učitelů, kteří absolvovali některou z devíti pedagogických fakult (červené značky), a zadruhé 199 učitelů, kteří nemají učitelenskou kvalifikaci (modré značky)³⁰. Oběma skupinami červených i modrých značek, které představují jednotlivé učitele z obou vymezených skupin, jsou proloženy trendové křivky znázorňující (průměrné) rozložení celé skupiny učitelů v grafu. U těchto trendových křivek jsou v rámečcích uvedeny rovněž hodnoty korelačních koeficientů.

²⁸ V typologii cest vedoucích k učitelské kvalifikaci jsme již uvedli, že jde většinou o absolventy vysokoškolského studia, kteří absolvovali v neučitelském oboru na jiné než pedagogické fakultě. Většina (v případě začínajících učitelů naprostá většina) z nich si však učitelenskou kvalifikaci doplňuje, nebo si její doplnění alespoň plánuje.

²⁹ Například na otázku: „*Jak důležité pro Vás byly při výběru učitelské profese následující aspekty?*“ uvedlo 62,4 % učitelů bez učitelské kvalifikace, že je pro ně velmi důležité, že „*díky práci učitele mohou ovlivnit rozvoj dětí a mládeže*“, zatímco u všech ostatních učitelů to nebyla ani polovina (46,4 %). A na otázku: „*Jak důležité jsou následující důvody pro to, že v profesi učitele zůstáváte?*“ odpovědělo 72,2 % učitelů bez učitelské kvalifikace, že velmi důležitá je pro ně „*radost z toho, že děti něco naučím, mohu jim pomoci, být užitečný/á*“; stejně však odpovědělo pouze 59,5 % z ostatních učitelů.

³⁰ S ohledem na to, že počet učitelů bez kvalifikace (modré značky) je podstatně nižší než počet učitelů, kteří absolvovali pedagogickou fakultu (červené značky), jsou modré značky v grafu zvětšené.

GRAF 24 | Rozsah počátečního vzdělání a připravenost absolventů: Didaktiky a psychologie**Učitelé, kteří absolvovali pedagogickou fakultu nebo nemají učitelskou kvalifikaci**

Učitelé, kteří absolvovali některou z pedagogických fakult dosáhli v případě obou ukazatelů zřetelně lepšího skóre než učitelé bez učitelské kvalifikace. To je také důvodem, že v grafu jsou červené značky oproti modrým posunuty více doprava a nahoru (naopak modré značky se v grafu koncentrují především vlevo dole). Kladné hodnoty korelačních koeficientů ($r = +0,50$ a $r = +0,47$) u obou skupin učitelů potvrzují závěr o přímé úměře mezi rozsahem počátečního vzdělávání a připraveností začínajících učitelů na práci. Větší rozsah vzdělávání v dané dimenzi tedy ve velké většině vede k lepší připravenosti na práci učitele v této dimenzi. Vedle toho je však vidět, že mezi oběma zobrazenými skupinami učitelů existují zřetelné rozdíly, které nejsou překvapivé a o nichž jsme již psali výše. Skupina učitelů, kteří absolvovali některou z pedagogických fakult, má mezi oběma ukazateli (rozsah počátečního vzdělávání a připravenost absolventů na práci v didaktikách a psychologii) nejen o něco vyšší korelaci, ale trendová křivka je také strmější. To znamená, že vliv počátečního vzdělání na připravenost je nejen těsnější, ale zároveň i výraznější než v případě učitelů bez kvalifikace učitele.

Trendová křivka u skupiny učitelů z pedagogických fakult ovšem také většinou probíhá nad trendovou křivkou učitelů bez kvalifikace a u pozitivních hodnocení se jí dokonce výrazně vzdaluje. Upozorňuje to na rozdílné rozložení faktorových skóre obou skupin učitelů v grafu. Celkově se potvrzuje, že zprv průměrné hodnocení jak v rozsahu počátečního vzdělávání, tak v připravenosti absolventů na práci učitele v didaktikách a psychologii je u učitelů z pedagogických fakult výrazně lepší než u učitelů bez kvalifikace. A z druhé, že nejzřetelněji se to projevuje právě u učitelů s nejpříznivějším hodnocením svého počátečního vzdělávání a přípravy.

Zároveň je však třeba upozornit, že rozložení faktorových skóre učitelů z obou skupin je velmi rozptýlené a do jisté míry se mezi nimi dokonce překrývá³¹, což znamená, že i ve skupině učitelů z pedagogických fakult lze nalézt menší část – méně než pětinu – takových, kteří hodnotí oba ukazatele nepříznivě (oba ukazatele nejvýše na 2. úrovni hodnotilo 18,2 % z učitelů, kteří absolvovali pedagogickou fakultu). Je jich však podstatně nižší podíl než u skupiny učitelů bez kvalifikace, neboť v jejich případě jde téměř o polovinu učitelů (hodnocení obou ukazatelů nejvýše na 2. úrovni se týká 47,3 % učitelů bez kvalifikace). Podobně to samozřejmě platí i naopak. Ve skupině učitelů bez kvalifikace je čtvrtina takových, kteří oba ukazatele hodnotí pozitivně (oba ukazatele alespoň na 3. úrovni hodnotilo 25,3 % z učitelů bez kvalifikace). Avšak ve skupině učitelů, kteří získali kvalifikaci pro práci učitele na některé z pedagogických fakult, hodnotila oba ukazatele pozitivně více než polovina učitelů (53,8 %).

Podíváme-li se v této souvislosti opět na předchozí tabulku, objeví se další skutečnost, která nás však ani tentokrát nijak zvláště nepřekvapí: rozdíly mezi oběma skupinami učitelů v obou těchto ukazatelích se postupně snižují. Největší rozdíly jsou v hodnocení počátečního vzdělávání (rozdíl ve faktorovém skóre činí 0,52), nižší jsou v hodnocení připravenosti při nástupu absolventů do práce (rozdíl ve skóre činí 0,38) a nejnižší jsou při hodnocení současných kompetencí učitelů (rozdíl ve skóre činí 0,23).

Důkladnější rozbor hodnot v tabulce je však třeba rozšířit i na ostatní skupiny učitelů. U učitelů, kteří absolvovali pedagogickou fakultu, se celkem podle očekávání potvrzuje v průměru příznivější hodnocení rozsáhlejšího počátečního vzdělávání, lepší připravenosti i současných kompetencí v oblasti didaktik a psychologie i ve srovnání s dalšími skupinami učitelů. Výrazně za nimi v tom totiž zaostávají nejen učitelé bez učitelské kvalifikace, ale do určité míry i absolventi DPS nebo učitelé, kteří prošli přípravou na jiných (než pedagogických) fakultách vzdělávajících učitele. Absolventi DPS nepříznivě hodnotí svoji přípravu především v obecné didaktice i v oborových didaktikách, ale příznivěji v psychologii. Zato absolventi jiných (než pedagogických) fakult připravujících učitele sice nehodnotí nepříznivě svou přípravu v oborových didaktikách, ale zato v obecné didaktice a zvláště v psychologii.

V tabulce uvedené údaje rovněž dokládají, že mezi úrovní hodnocení a jejím vývojem u všech učitelů (horní část tabulky) a u začínajících učitelů (spodní část tabulky) se neprojevují zásadnější diference: rozdíly ve faktorových skóre začínajících učitelů oproti všem učitelům jsou poměrně malé a nepřevyšují desetinu jejich hodnoty. Přesto se však mezi hodnocením začínajících a všech učitelů objevuje zaznamatelný rozdíl (v úrovni 5 % – 10 %). Ve všech vymezených skupinách učitelů (kromě učitelů bez kvalifikace) totiž začínající učitelé hodnotí příznivěji než všichni učitelé 1. dimenzi *Výuka, žáci a třídy*. Platí to ovšem pouze pro jejich počáteční vzdělávání a pro připravenost při vstupu do profese. Avšak v hodnocení současných kompetencí jsou na tom začínající učitelé již v podstatě stejně jako všichni učitelé, a to především díky výraznému zlepšení v hodnocení této dimenze u všech učitelů, které je nepochybně ovlivněné jejich mnohem delší průměrnou praxí.

Samozřejmě poněkud jinak se jednotlivé skupiny učitelů profilují například při hodnocení obsahu předmětů, které vyučují, u něhož je celkové hodnocení všech učitelů vůbec nejpříznivější. Ani v tomto případě samozřejmě nejde o nic neočekávaného. Svoji připravenost i současné kompetence totiž lépe než učitelé se vzděláváním z pedagogických fakult hodnotí jak absolventi z ostatních fakult připravujících učitele, tak absolventi DPS. Ve velké většině jde totiž o absolventy různě zaměřených oborů na odborných fakultách vysokých škol, kteří během svého počátečního studia získali rozsáhlé vzdělání v daném oboru, ale již méně pedagogiky, obecných a oborových didaktik či psychologie.

Z tohoto celkového trendu nevybočují ani učitelé, kteří uvádějí, že vzdělávání v obsahu předmětů se jim dostalo zbytečně mnoho. I v jejich případě totiž platí, že čím větší rozsah počátečního vzdělání v obsahu vyučovaných předmětů získali (ačkoli ho podle názoru učitelů mohlo být zbytečně mnoho), tím lépe se v těchto předmětech cítí připraveni. Mezi učitelé, kteří absolvovali pedagogickou fakultu, stejně jako mezi těmi, kteří absolvovali DPS, jich o něco více než 17 % uvádí, že jejich počáteční vzdělávání bylo v nadměrné míře zaměřeno na obsahovou stránku studovaných oborů. Totéž však platí pro vysokých téměř 30 % těch učitelů, kteří absolvovali učitelské studium na jiné než pedagogické fakultě³². Avšak téměř dvě třetiny z nich zároveň uvádějí, že se jako začínající učitelé z hlediska obsahu vyučovaných předmětů cítili velmi dobře připraveni.

Pozitivní vazby mezi oběma ukazateli (rozsahem počátečního vzdělání a připraveností absolventů na práci na počátku kariéry učitele), které jsme v předchozím grafu prezentovali na dvou skupinách učitelů (učitelé, kteří absolvovali pedagogickou fakultu a učitelé bez učitelské kvalifikace) ovšem neplatí jen v uvedeném případě. V předchozích částech studie jsme již ukázali, že v celém souboru učitelů platí i pro všechny ostatní kombinace ukazatelů. Nyní můžeme doplnit, že platí i v rámci všech čtyř vymezených skupin učitelů. Korelační koeficienty jsou vesměs kladné, statisticky významné a poměrně vysoké (většinou se pohybují v intervalu od 0,4 do 0,7).

³¹ Platí to ovšem i pro ostatní vymezené skupiny učitelů. Potvrzuje to například poměrně nízká směrodatná odchylka jednotlivých ukazatelů nebo jejich variační koeficient (průměrný variační koeficient se v souboru všech učitelů pohybuje kolem hodnoty 0,75, zatímco mezi skupinami učitelů podle uvedených typů učitelské kvalifikace dosahuje pouze 0,18 a ve stejných skupinách začínajících učitelů dokonce jen 0,16).

³² Proto také v celkovém souboru všech (přepočítaných) učitelů jejich průměrný podíl dosahuje 20 %.

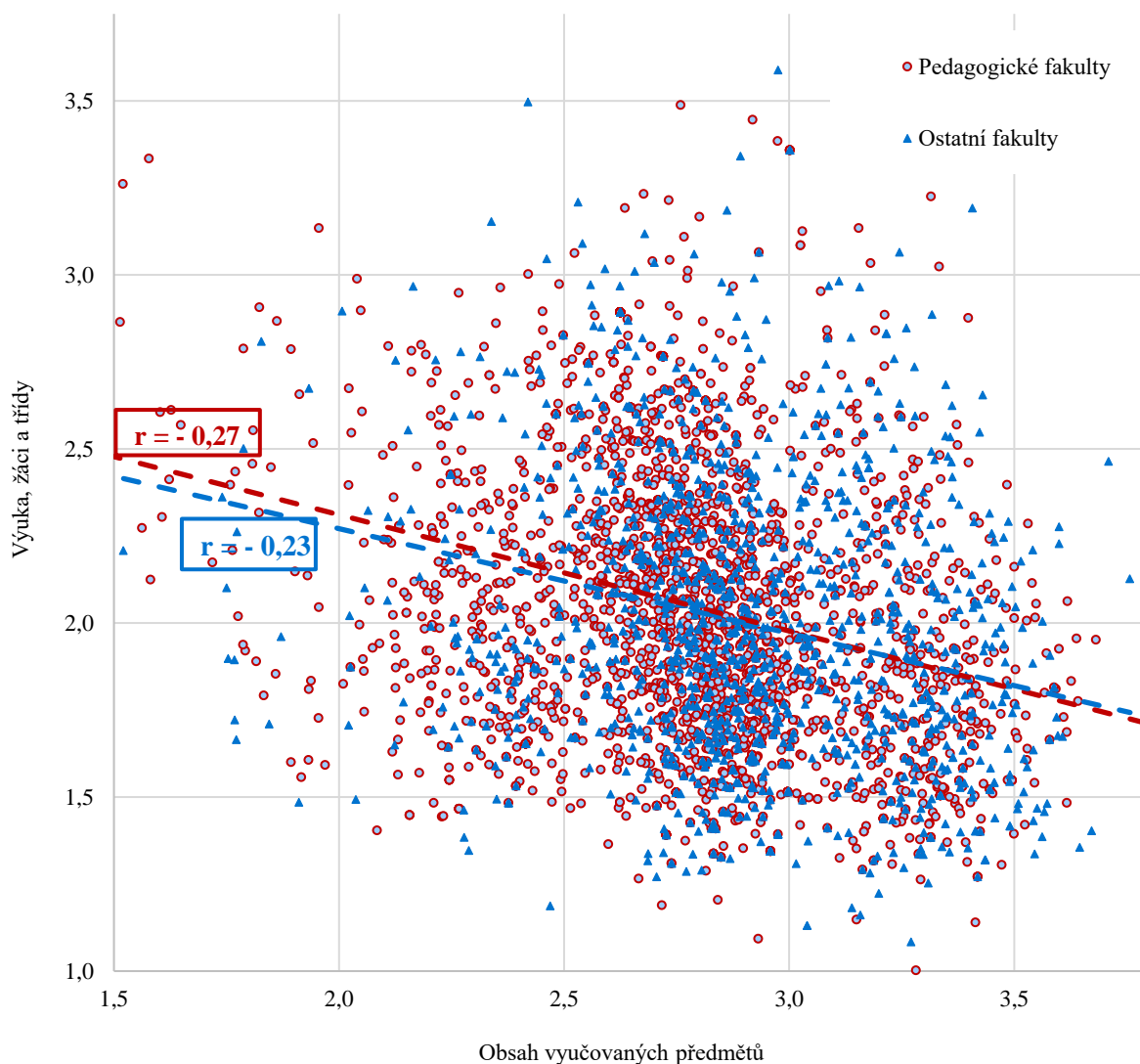
Přestože v celkovém průměru jednotlivých skupin učitelů jsou vztahy srovnatelně vysoké ve všech skupinách učitelů, uvnitř mezi nimi se objevují signifikantní rozdíly. Zatímco vztahy mezi počátečním vzděláváním a připraveností na počátku práce učitele jsou silnější u učitelů, kteří získali učitelskou kvalifikaci na pedagogické fakultě (korelační koeficienty dosahují v průměru 0,55) nebo na jiné fakultě připravující učitele (v průměru 0,56), u učitelů, kteří absolvovali DPS nebo dosud nemají učitelskou kvalifikaci jsou o něco slabší (v průměru za obě skupiny 0,47). Naopak silnější vazby mezi připraveností na počátku učitelské kariéry a úrovní současných kompetencí učitelů se projevují u učitelů s DPS nebo bez kvalifikace (v průměru 0,51), ale slabší jsou v tomto případě u učitelů, kteří absolvovali některou fakultu připravující učitele (v průměru 0,41).

Vedle těchto zjištění však pro všechny skupiny učitelů rozdělené podle jejich vzdělávací cesty ke kvalifikaci učitele (typu učitelské kvalifikace) současně platí i další obecnější poznatek, který jsme uvedli již v předchozí části této studie. Čím více bylo počáteční vzdělávání zaměřené na určitou oblast (dimenzi) práce učitele, tím pravděpodobně méně toho získali v jiných dimenzích. Jinými slovy, orientace na určitou oblast (dimenzi) přípravy budoucích učitelů probíhá do určité míry na úkor jiné oblasti (dimenzi) či jiných oblastí (dimenzí). Jako příklad ukážeme negativní vztah mezi rozsahem počátečního vzdělání ve dvou dimenzích: v zaměření na 1. dimenzi *Výuka, žáci a třídy* na straně jedné a v zaměření na 3. dimenzi *Obsah vyučovaných předmětů* na straně druhé.

Následující graf tedy opět znázorňuje faktorová skóre všech učitelů ze dvou skupin šetřeného souboru: zaprvé se znovu jedná o 2 607 učitelů, kteří absolvovali některou z devíti pedagogických fakult (červené značky), a zadruhé se jedná o 1 402 učitelů, kteří učitelskou kvalifikaci získali díky vysokoškolskému učitelskému studiu na jiné než pedagogické fakultě (modré značky). Vzhledem k tomu, že v 1. dimenzi *Výuka, žáci a třídy* získali v počátečním vzdělávání o něco vyšší skóre absolventi pedagogických fakult, jsou v grafu červené značky proti modrým posunuty o něco výše. Naopak ovšem ve 3. dimenzi *Obsah vyučovaných předmětů* získali o něco vyšší skóre absolventi ostatních fakult připravujících učitele, a proto jsou v grafu modré značky proti červeným posunuty o něco více doprava (rozdíly ovšem nejsou ani zdaleka takové jako u předcházejícího grafu s učiteli bez kvalifikace). Oběma skupinami značek jsou v grafu opět proloženy trendové křivky, u nichž jsou uvedeny odpovídající hodnoty korelačních koeficientů.

GRAF 25 | Rozsah počátečního vzdělání: Výuka, žáci a třídy a Obsah vyučovaných předmětů

Učitelé, kteří absolvovali některou z pedagogických nebo z ostatních fakult



Proti předchozímu má graf tentokrát odlišnou podobu. Především jsou obě skupiny učitelů z hlediska zaměření počátečního vzdělávání uspořádány nepřímo úměrně (negativně). Oba korelační koeficienty jsou ovšem nejen záporné, ale jejich absolutní hodnoty jsou také nižší ($r = -0,27$ a $r = -0,23$). Vztah mezi oběma ukazateli není tedy tak těsný jako v předchozím případě (při určité změně hodnoty jednoho ukazatele je pravděpodobnost odpovídající změny druhého ukazatele nižší). Obě trendové křivky jsou také méně strmé a vztah mezi ukazateli je tudíž méně výrazný než v předchozí ukázce (při určité změně hodnoty jednoho ukazatele je změna druhého menší či slabší). Přesto je u obou skupin učitelů inverzní vztah mezi ukazateli zřejmý a zhruba stejně silný i těsný. Graf v tomto případě říká, že obě skupiny učitelů většinou potvrzují, že čím více bylo jejich počáteční vzdělávání zaměřeno na 3. dimenzi *Obsah vyučovaných předmětů*, tím současně méně bylo zaměřeno na 1. dimenzi *Výuka, žáci a třídy*.

Inverzní vztah, který jsme prezentovali na uvedeném příkladu v grafu, nelze ovšem v tomto případě zcela zobecňovat. Již dříve jsme upozornili, že výrazněji se projevuje pouze v případě hodnocení všech tří dimenzí rozsahu počátečního vzdělávání. A nejsilněji právě u učitelů, kteří absolvovali pedagogickou fakultu nebo jinou fakultu připravující učitele. Zajímavé ovšem je, že obě uvedené skupiny učitelů nevnímají tak silně konflikt mezi rozsahem vzdělávání v obsahu předmětů a v didaktikách (u učitelů z jiných než pedagogických fakult připravujících učitele především díky silnějším oborovým didaktikám), jako učitelé, kteří absolvovali DPS. Ti totiž dávají mnohem silněji najevo, že vyšší rozsah vzdělávání v obsahu předmětů, který během vysokoškolského studia získali, probíhal často na úkor přípravy nejen v 1. dimenzi *Výuka, žáci a třídy*, ale i ve 2. dimenzi *Didaktiky a psychologie*. Stále se to však týká hodnocení rozsahu počátečního vzdělávání. V připravenosti na práci učitele po vstupu do profese a ještě více v hodnocení současných kompetencí je totiž uvedený inverzní vztah již téměř zanedbatelný. Rovněž to má svoji zřejmou logiku.

8.5 Rozložení výsledků učitelů

Zatím jsme pro vymezené skupiny učitelů interpretovali buď průměrné hodnoty faktorových skóre, které ovšem vše poněkud zplošťovaly a nemohly ukázat rozmanitost hodnocení jednotlivých učitelů, nebo jsme se naopak věnovali výsledkům všech jednotlivých učitelů, které však nebyly příliš přehledné. Oba přístupy ale můžeme propojit a ukázat přehledněji rozložení výsledků jednotlivých učitelů. Použijeme pro to základní statistické charakteristiky všech čtyř skupin (souborů) učitelů: průměr, medián, kvartily a decily, které vysvětlíme v následujícím boxu, v němž zároveň uvádíme i obrázek legendy k obrazcům v následujícím grafu.

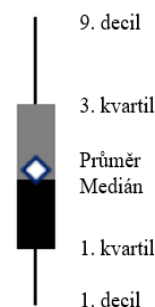
Průměr je nejběžnější statistickou charakteristikou nějakého souboru údajů a zjišťuje se jako součet těchto údajů vydělený jejich počtem (přesněji řečeno se jedná o aritmetický průměr). Nevýhodou průměru je, že jeho hodnota je ovlivněna extrémními údaji v souboru (například průměrná mzda v zemi je ovlivněna částí extrémně vysokých mezd, které zvyšují průměr tak, že většina mezd se nachází pod tímto průměrem).

Medián je prostřední hodnota ze seřazené posloupnosti údajů v souboru. Je definován jako hodnota větší a současně i menší nebo rovna polovině údajů v daném souboru. Zjednodušeně řečeno medián dělí nějaký soubor údajů tak, aby jejich polovina byla menší než medián a druhá polovina větší než medián. Medián není na rozdíl od průměru ovlivněn tím, že soubor může obsahovat nějaké extrémy (mediánová mzda totiž rozděluje všechny dosažené mzdy na dvě poloviny a mzdové extrémy její hodnotu tedy nijak neovlivňují).

Kvartily, obdobně jako medián, rozdělují podle velikosti seřazené údaje souboru do čtyř stejně velkých skupin, z nichž každá zahrnuje čtvrtinu údajů souboru. Existují tedy tři kvartily (soubor rozdělí do čtyř skupin). První, tzv. dolní kvartil (Q1) odděluje čtvrtinu (25 %) nejnižších hodnot od tří čtvrtin (75 %) nejvyšších hodnot. Druhý, střední kvartil (Q2) je vlastně medián, protože odděluje právě polovinu (50 %) nejnižších a nejvyšších hodnot. Třetí, tzv. horní kvartil (Q3) odděluje tři čtvrtiny (75 %) nejnižších hodnot od čtvrtiny (25 %) nejvyšších hodnot. Údaje v intervalu mezi prvním a třetím kvartilem tedy představují polovinu souboru poté, kdy z něj byla „odříznuta“ čtvrtina nejnižších a čtvrtina nejvyšších hodnot.

Decily, obdobně jako kvartily, rozdělují podle velikosti seřazené údaje souboru do deseti stejně velkých skupin, z nichž každá zahrnuje desetinu údajů souboru. Existuje tedy devět decilů (soubor rozdělí do devíti skupin), přičemž pátý decil je opět totožný s mediánem. Pro nás je nejzajímavější první a devátý decil. První decil (D1) odděluje desetinu nejnižších hodnot od ostatních vyšších hodnot. Devátý decil (D9) odděluje naopak desetinu nejvyšších hodnot od všech ostatních nižších hodnot. Údaje v intervalu mezi prvním a devátým decilem tedy představují 80 % souboru poté, kdy z něj byla „odříznuta“ desetina nejnižších a desetina nejvyšších hodnot (extrémů).

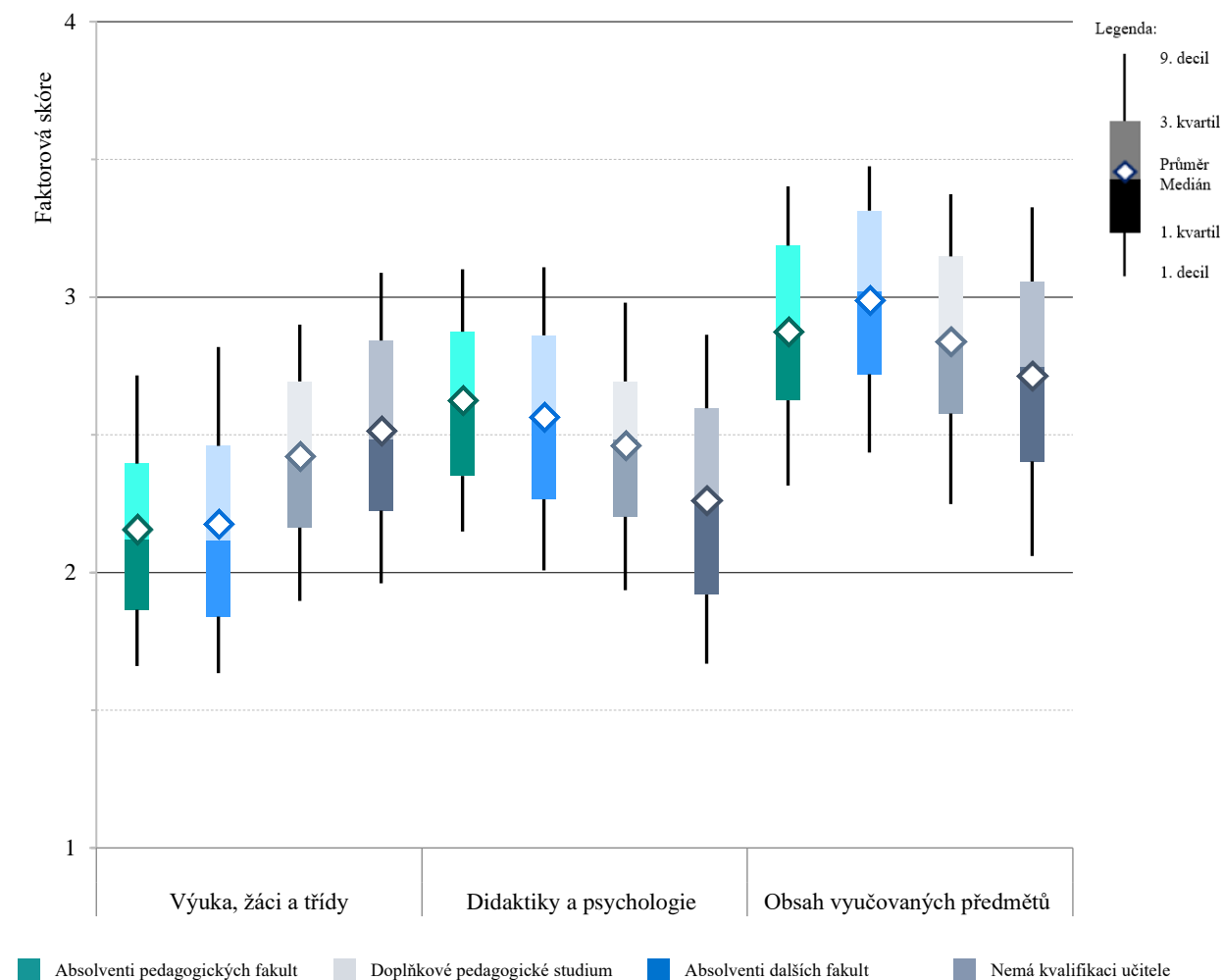
Legenda:



Následující graf ukazuje rozdělení odpovědí učitelů na druhou otázku, která se týkala jejich připravenosti na práci učitele na počátku učitelské kariéry, a to ve všech čtyřech vymezených skupinách (souborech) učitelů podle typu jejich cesty k učitelské kvalifikaci (jednotlivé skupiny učitelů odlišují různé barvy obrazce). Uvádí přitom vysvětlené statistické charakteristiky faktorových skóre (průměr, medián, kvartily a decily) pro všechny tři analyzované dimenze. Medián, který je většinou blízko průměru, tedy odděluje polovinu nejnižších a polovinu nejvyšších hodnot faktorových skóre učitelů z dané skupiny. Oba barevné obdélníčky (pod a nad mediánem) jsou pak vymezeny hodnotou prvního kvartilu (Q1) a třetího kvartilu (Q3) a dohromady tak představují rozložení faktorových skóre odpovědí poloviny učitelů (bez čtvrtiny učitelů s nejnižším a čtvrtiny učitelů s nejvyšším skóre). Dolní černá úsečka na konci obrazce vyznačuje skupinu učitelů, u nichž je hodnota faktorového skóre sice nižší než hodnota prvního kvartilu (Q1), ale zároveň vyšší než hodnota prvního decilu (D1); současně to znamená, že samotná úsečka reprezentuje 15 % učitelů (Q1 – D1, tedy 25 % – 10 %). Analogicky pak horní úsečka na konci obrazce vyznačuje skupinu učitelů, u nichž je hodnota faktorového skóre sice vyšší než hodnota třetího kvartilu (Q3), ale zároveň nižší než hodnota devátého decilu (D9); současně to znamená, že i v tomto případě samotná úsečka reprezentuje 15 % učitelů (D9 – Q3, tedy 90 % – 75 %). Celý obrazec od konce jedné černé úsečky až po konec druhé tedy vyznačuje faktorová skóre všech učitelů bez desetiny s nejvyšším a desetiny s nejnižším skóre a reprezentuje tedy 80 % všech učitelů dané skupiny.

GRAF 26 | Přípravenost začínajících učitelů

Rozložení faktorových skóre podle kvalifikačních cest učitelů



V grafu tedy znovu můžeme dobře vidět již dříve uváděné výsledky analýzy: jak rozdíly v odpovědích čtyř vymezených skupin učitelů, tak i rozdíly v odpovědích na otázky ve třech analyzovaných dimenzích. Tento graf však uvádíme z jiného důvodu. Jak jsme již dříve opakovaně konstatovali, průměrné hodnoty ve čtyřech vymezených skupinách učitelů se v každé ze tří dimenzí často statisticky významně liší. Současně je ale také zřejmé, že ve všech jednotlivých dimenzích je v každé ze čtyř vymezených skupin řada učitelů, jejichž odpovědi se výrazně překrývají s odpověďmi jiných skupin učitelů. A jsme opět u základní otázky této kapitoly: jak nejlépe a nejpřesněji můžeme charakterizovat vztah mezi různými cestami učitelů k získání (nebo nezískání) učitelské kvalifikace a jejich odpověďmi na baterii dvanácti otázek, které se týkají jejich kompetencí v různých etapách učitelské kariéry.

Prospěšná v tom může být analýza rozptylu. Ukazuje, jakou část z rozdílů (z rozptylu) v odpovědích jednotlivých učitelů na tři baterie otázek na jejich kompetence (které jsme shlukli do tří dimenzí) lze vysvětlit tím, že absolvovali rozdílné cesty vedoucí k učitelské kvalifikaci, a jakou část těchto rozdílů tím vysvětlit nelze. Analýza rozptylu totiž umožňuje identifikovat zdroje těchto rozdílů v odpovědích a rozlišit, nakolik se jedná o rozdíly *mezi* čtyřmi vymezenými skupinami učitelů a nakolik o rozdíly *uvnitř* těchto skupin.

Výsledky analýzy rozptylu jsou uvedeny v následujícím obrázku. Obrázek zahrnuje devět grafů s kruhy, které prezentují výsledky analýzy rozptylu odpovědí učitelů jak na každou ze tří otázek (vznačených v textu nad každou vodorovnou trojicí kruhů), tak i v každé ze tří vytvořených dimenzí (ty jsou v grafu uvedeny svisle a označeny následujícími barvami kruhu i výšece: 1. dimenze = zelená (vlevo), 2. dimenze = modrá (uprostřed), 3. dimenze = oranžová (vpravo)). Velikost výšece v každém kruhu ukazuje na podíl rozptylu v odpovědích, jenž je vysvětlený rozdílnou cestou současných českých učitelů, kterou získali (nebo nezískali) kvalifikaci učitele. Nevybarvená část kruhu pak označuje tu část rozptylu v odpovědích učitelů, kterou rozdílnými cestami k učitelské kvalifikaci vysvětlit nelze.

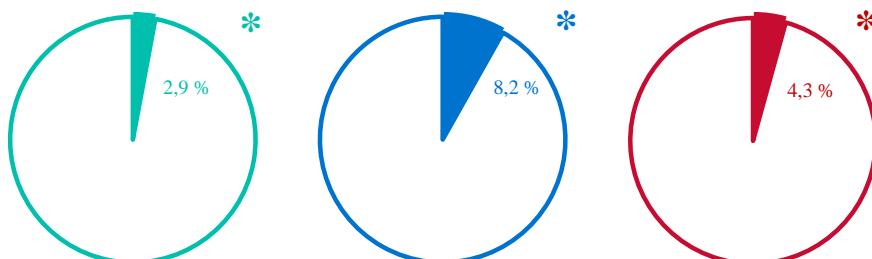
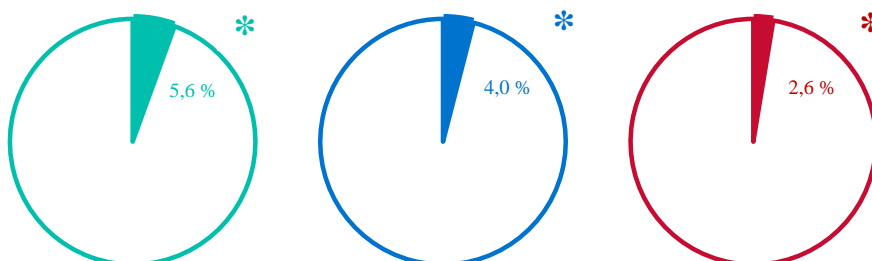
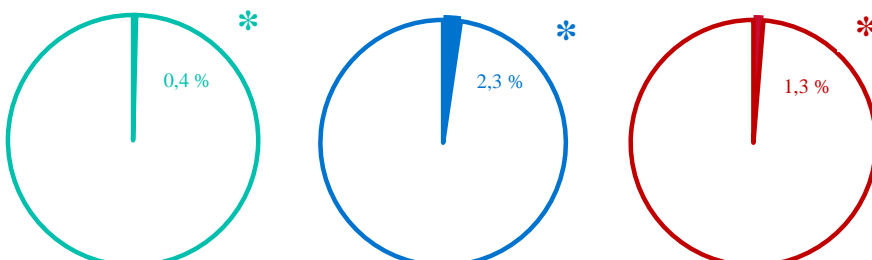
OBRÁZEK 4 | Podíl rozptylu vysvětlený různými cestami, které vedou ke kvalifikaci učitele

Odpovědi učitelů na tři otázky ve třech dimenzích

Výuka, žáci a třídy

Didaktiky a psychologie

Obsah předmětů

Zaměření a náplň počátečního vzdělávání**Připravenost začínajících učitelů****Současné kompetence učitelů**

■ Mezi kvalifikacemi

■ Mezi kvalifikacemi

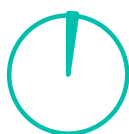
■ Mezi kvalifikacemi

□ Uvnitř kvalifikací

□ Uvnitř kvalifikací

□ Uvnitř kvalifikací

* Statisticky významné rozdíly v hodnocení mezi různými cestami k učitelské kvalifikaci na hladině významnosti 99 %.



Výsledky analýzy rozptylu potvrzují předcházející zjištění. Podíl celkových rozdílů (celkového rozptylu) v odpovědích učitelů, které lze vysvětlit tím, že absolvovali odlišné cesty k získání (nebo nezískání) učitelské kvalifikace, je poměrně nízký. V průměru dosahuje pouze 3,5 % a pohybuje se především v intervalu od 2 % do 6 % z celkových rozdílů (z celkového rozptylu) a ani v jednom případě nedosahuje 10 %. Znamená to ovšem, že zbývajících 94 % až 98 % rozdílů (rozptylu) v odpovědích učitelů je tedy způsoben jinými vlivy a okolnostmi. A to ještě nemalá část z vysvětleného rozptylu jde na vrub skupiny učitelů, kteří žádnou učitelskou kvalifikaci dosud nezískali, která je nejmenší a od ostatních skupin učitelů se nejvíce odlišuje.

Z hlediska každé ze tří otázek jsou poněkud větší rozdíly (rozptyl) vysvětlené různou cestou učitelů ke kvalifikaci učitele u hodnocení první otázky na *rozsah a náplň počátečního vzdělávání* (v průměru 5,1 %), za ní následuje hodnocení druhé otázky na *připravenost učitelů na počátku kariéry učitele* (v průměru 4,1 %) a naopak výrazně nejmenší jsou u hodnocení *současných kompetencí učitelů* (v průměru pouze 1,3 %). Z hlediska každé ze tří dimenzí jsou největší rozdíly (rozptyl) vysvětlené u druhé dimenze *Didaktiky a psychologie* (v průměru 4,8 %), zatímco nejnižší jsou u *obsahu vyučovaných předmětů* (v průměru 2,7 %).

Vůbec největší rozptyl vysvětlený různými cestami k učitelské kvalifikaci je zřejmý u hodnocení druhé dimenze *Didaktiky a psychologie* u první otázky na *rozsah a náplň počátečního vzdělávání* (jedná se o největší modrou výseč u horního modrého kruhu 8,2 %). Již dříve jsme upozorňovali, že je to způsobeno především horším hodnocením této dimenze u učitelů bez učitelské kvalifikace oproti učitelům ze všech tří dalších skupin a zvláště oproti učitelům, kteří učitelskou kvalifikaci získali na některé pedagogické fakultě.





9

Aprobovanost výuky

9 APROBOVANOST VÝUKY

Další okruh otázek, které chceme rozebrat, se týká aprobovanosti učitelů k výuce předmětů, které v základních a středních školách vyučují. Přestože aprobovanost učitelů pro výuku (předmětů, pro které získali aprobaci) vlastně není součástí kvalifikačních požadavků definovaných v aktuálním znění [zákona o pedagogických pracovnících](#), je považována za klíčovou charakteristiku kvalitní výuky. K významu aprobovanosti uvádí kromě řady dalších (u nás i v zahraničí) například ČŠI, že „mnohé analýzy prokázaly, že aprobovaní a kvalifikovaní učitelé se dokážou flexibilně přizpůsobovat vzdělávacím potřebám svých žáků, dokážou adekvátně volit použité didaktické přístupy, díky často vyššímu sebevědomí lépe zvládají stresové situace i náročné situace spojené s rizikovým chováním žáků. Aprobovanost a kvalifikovanost učitelů má mnohé benefity jak ve vztahu k učitelům samotným, tak k jejich žákům, jejich motivaci a především k jejich vzdělávacím výsledkům.“

Zajímat nás bude vliv aprobovanosti (resp. neaprobovanosti) výuky tentokrát především na to, jak učitelé hodnotí své současné kompetence. Aprobovanost výuky se totiž bezprostředně váže k době dotazování učitelů (školní rok 2021/2022) a netýká se okolností studia nebo přechodu absolventů do učitelské profese. Proto nás zajímá zvláště vztah aprobovanosti vyučovaných předmětů a hodnocení jejich současných učitelských kompetencí; vzájemný vztah aprobovanosti učitelů a jejich hodnocení náplně a zaměření počátečního vzdělávání a hodnocení jejich připravenosti na práci učitele na začátku profesní kariéry ponecháme poněkud stranou. Vliv aprobovanosti učitelů přitom rozebereme opět z hlediska některých vybraných otázek, ale především z hlediska souhrnných analyzovaných dimenzí: *Výuka, žáci a třídy; Didaktiky a psychologie; Obsah vyučovaných předmětů*. Bude-li to možné a smysluplné, rozlišíme opět soubor všech učitelů a začínajících učitelů, kteří své vzdělávání vedoucí k učitelské kvalifikaci ukončili v posledních pěti letech.

9.1 Podíl aprobované výuky

Nejprve je však třeba analyzovat celkově problém aprobovanosti (resp. neaprobovanosti) výuky v českých základních a středních školách. Opět přitom vycházíme především z údajů společného šetření ČŠI a PedF UK z podzimu 2021 a jejich promítnutí (převážení) do celé odpovídající učitelské populace v ČR (bez učitelů těch malotřídních základních škol, které mají pouze třídy prvního stupně). Znamená to tedy, že se jedná o odpovědi 4 921 učitelů (kteří reprezentují celkový počet 90 778 učitelů základních a středních škol) na otázky v rámci elektronického dotazníku, který jim v říjnu 2022 předložila ČŠI.

Výchozím zjištěním naší analýzy je, že o něco více než 90 tisíc učitelů na českých základních a středních školách (přepočítáno na celou populaci učitelů) vyučuje celkově více než 223 tisíc předmětů (přesněji vyjádřeno učitelo-předmětů) a současně tito učitelé mají aprobaci pro celkem 150 tisíc předmětů (učitelo-aprobaci). To ovšem znamená, že na každého učitele připadá v průměru 2,46 vyučovaného předmětu (podle odpovědí učitelů v rozmezí od žádného vyučovaného předmětu až po 10 předmětů), a zároveň také, že každý učitel má průměrně pro 1,65 předmětu aprobaci (podle odpovědí učitelů v rozmezí od žádné až po 9 aprobaci).

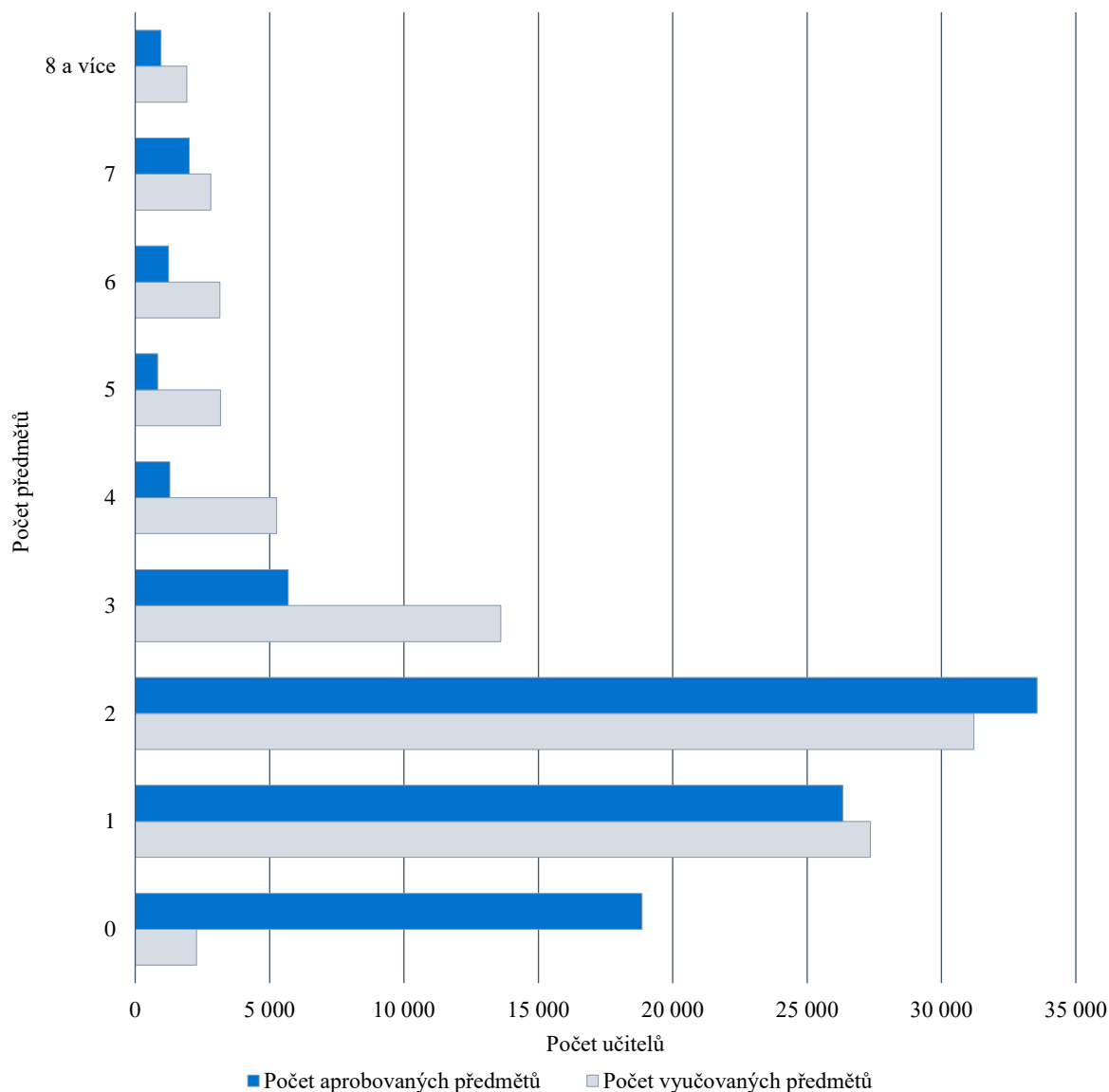
Pouhý poměr těchto dvou ukazatelů – počet vyučovaných předmětů a počet aprobovaných předmětů – tedy napovídá, že ani při naprosto optimálním rozdělení („přidělení“) aprobací učitelů k vyučovaným předmětům podle jejich aprobací by nebylo možné zajistit aprobovanou výuku u zhruba třetiny předmětů. Přitom jsme se ještě ani nezabývali tím, o jaké vyučované předměty a o jaké aprobace se jedná (tedy na úroveň rovnováhy mezi strukturou vyučovaných a aprobovaných předmětů). Situace je však podstatně komplikovanější, neboť z mnoha objektivních i subjektivních důvodů (na straně společnosti, školy i samotného učitele) tohoto „optimálního rozdělení učitelů“ nelze jednoduše dosáhnout. Proto také jsou celkově necelé tři pětiny (58,4 %) předmětů vyučovány aprobovanými učiteli pro daný předmět, a tudíž přes dvě pětiny (41,6 %) předmětů je vyučováno učiteli bez takové aprobace.

Důsledkem toho ovšem je, že ze 150 tisíc aprobovaných předmětů učitelé 19 tisíc aprobací (12,9 %) vůbec nevyužívají, tedy nevyučují. A to například proto, že učitelé zkrátka nechťejí vyučovat některý z předmětů, pro které mají aprobaci; učitelova aprobace nemusí platit pro druh školy, kde pracuje; škola daný předmět vůbec nevyučuje nebo ho již vyučují jiní učitelé apod. V průměru tedy na učitele připadá 0,21 aprobace předmětů, které nevyučuje.

Rozdělení učitelů podle počtu vyučovaných předmětů potvrzuje, že téměř dvě třetiny učitelů (64,5 %) vyučují jeden nebo dva předměty, a dokonce téměř čtyři pětiny učitelů (79,5 %) vyučují jeden, dva nebo tři předměty. Ovšem na druhé straně více než desetina učitelů (12,2 %) uvádí, že vyučuje pět nebo více předmětů. U aprobací jsou obdobné údaje přece jen koncentrovanější, neboť dvě třetiny (66,0 %) učitelů uvádí, že mají aprobaci pro jeden nebo dva předměty a další pětina (20,8 %) učitelů nemá žádnou aprobaci. Pouze každý dvacátý učitel (5,6 %) uvádí, že má pět nebo více aprobací.

Následující graf ukazuje rozdělení učitelů podle počtu předmětů, který vyučují, a také podle počtu předmětů, pro něž učitelé získali aprobaci (přepočítáno na celou populaci učitelů základních a středních škol v České republice ve školním roce 2021/2022; ovšem opět bez učitelů těch základních škol, které mají pouze ročníky prvního stupně).

GRAF 27 | Učitelé podle počtu vyučovaných předmětů a počtu aprobací



Důležité pochopitelně nejsou jen počty předmětů, které vyučují jednotliví učitelé, a počty předmětů, které mají aprobované, ale také jejich vzájemná kombinace. A tím do hry vtahujeme další údaje – počet předmětů, které učitel vyučuje a zároveň pro ně má nebo nemá aprobaci. Mezi dosud uvedenými údaji přitom existují docela silné vazby. Nepřekvapuje, že čím vyšší má učitel počet aprobací, tím více předmětů vyučuje (koeficient korelace je 0,455), ani že počet všech vyučovaných předmětů, které učitel vyučuje, souvisí jak s počtem těch, které vyučuje aprobované (koeficient korelace je 0,541), tak i těch, které vyučuje neaprobované (koeficient korelace je 0,602). Podstatné je, že korelace počtu vyučovaných předmětů a počtu předmětů, které učitel vyučuje neaprobované je nejvyšší z nich. Znamená to totiž také, že čím víc předmětů učitel vyučuje, tím je pravděpodobnější, že roste podíl těch neaprobovaných.

Podívejme se proto, kolik učitelů vyučuje kolik předmětů a pro kolik z vyučovaných předmětů má současně aprobaci. Ukazuje to následující tabulka, která ovšem uvádí nevážená data z dotazovaného reprezentativního souboru téměř pěti tisíc učitelů základních a středních škol ve školním roce 2021/2022. Jedná se totiž o odpovědi učitelů, z nichž jsou výjimečně některé odpovědi, které vyjadřují pouze jednotliví učitelé, skutečně extrémní, a je proto poněkud problematické promítat je do celé učitelské populace (v tabulce jsou vyšší hodnoty počtu učitelů označeny zeleně).

TABULKA 7 | Rozdělení učitelů podle počtu vyučovaných předmětů s aprobací a bez ní

| Počty učitelů (nevážená data) | | Vyučuje a má aprobaci | | | | | | Celkem |
|----------------------------------|----------|-----------------------|-------|-------|-----|----|----------|--------|
| | | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 a více | |
| Vyučuje, ale nemá aprobaci | 0 | 119 | 1 082 | 1 445 | 160 | 18 | 87 | 2 911 |
| | 1 | 475 | 273 | 270 | 23 | 10 | 29 | 1 080 |
| | 2 | 399 | 80 | 70 | 10 | 1 | 6 | 566 |
| | 3 | 127 | 33 | 29 | 3 | 3 | 0 | 195 |
| | 4 | 40 | 12 | 8 | 0 | 1 | 0 | 61 |
| | 5 a více | 80 | 25 | 2 | 0 | 0 | 1 | 108 |
| | Celkem | 1 240 | 1 505 | 1 824 | 196 | 33 | 123 | 4 921 |

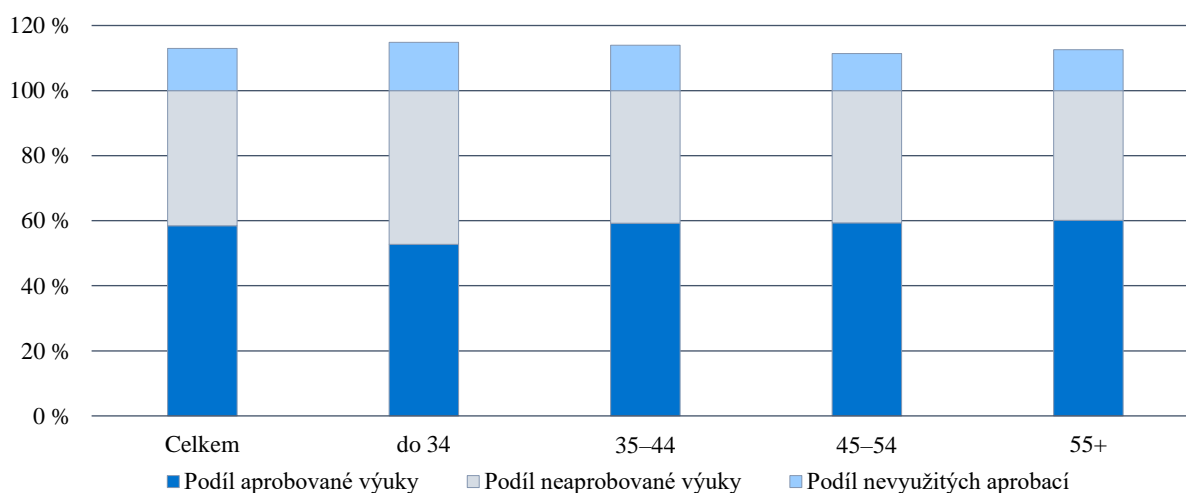
Z hlediska velikosti skupin učitelů můžeme rozlišit tři největší skupiny. Více než polovina učitelů (dvě tmavě zelená políčka v tabulce) vyučuje jeden nebo dva předměty, pro které má také aprobaci (51,4 %). Další již podstatně menší skupina učitelů (dvě zelená políčka v tabulce) také vyučuje jeden nebo dva předměty, ale aprobaci nemají pro žádný z nich (17,8 %). Třetí skupinu pak tvoří ti učitelé (dvě světlejší zelená políčka v tabulce), kteří vyučují dva nebo tři předměty, avšak pro jeden z nich aprobaci nemají (11,0 %). Uvedené tři skupiny učitelů představují dohromady čtyři pětiny (80,1 %) ze všech učitelů, zbývající pětina je rozmístěna v ostatních políčkách tabulky.

9.2 Základní charakteristiky učitelů podle aprobovanosti výuky

Podívejme se trochu důkladněji na další výsledky analýzy údajů ze společného šetření ČŠI a PedF UK. Nejprve se zaměříme na základní charakteristiky populace učitelů základních a středních škol v ČR ve školním roce 2021/2022 z hlediska aprobovanosti předmětů, které učitelé vyučují.

Stejně jako v předchozí kapitole začneme demografickou strukturou aprobovanosti učitelů. Následující graf ukazuje podíl předmětů, které učitelé v jednotlivých věkových skupinách (desetiletých kohortách) vyučují aprobovaně nebo neaprobovaně (jejich součet činí dohromady 100 %) a dále také podíl předmětů, pro něž sice aprobaci mají, ale nevyučují (nevyužívají) je (vzhledem k tomu, že tento ukazatel nesouvisí formálně s oběma předchozími, je uváděn jako nadstavba jejich součtu). Převážené údaje vypovídají o celé populaci učitelů základních a středních škol.

Graf ukazuje, že věk učitelů nehraje v aprobovanosti jejich výuky příliš zásadní úlohu. Jestliže v dalším textu uvádíme některé rozdíly v aprobovanosti skupin učitelů podle věku a pohlaví, je nutné předeslat, že tyto rozdíly nejsou nijak zásadní.

GRAF 28 | Aprobovanost vyučovaných předmětů a využívání aprobací učitelů podle jejich věku

V průměru nejvyšší úroveň aprobovanosti mají nejstarší učitelé (55+), neboť pro 60 % předmětů, které vyučují, mají také odpovídající aprobaci. U nejstarší věkové skupiny (65+) je toto procento ještě vyšší (65 %), neboť v zaměstnání častěji zůstávají nebo se do škol vracejí důchodci, aby vyučovali svoji aprobaci. Platí to přitom stejně pro učitele i pro učitelky; již jsme však uváděli, že celkově i po vzniku nároku na odchod do důchodu zůstávají učitelé muži v zaměstnání nebo se do něj vracejí častěji než učitelky ženy.

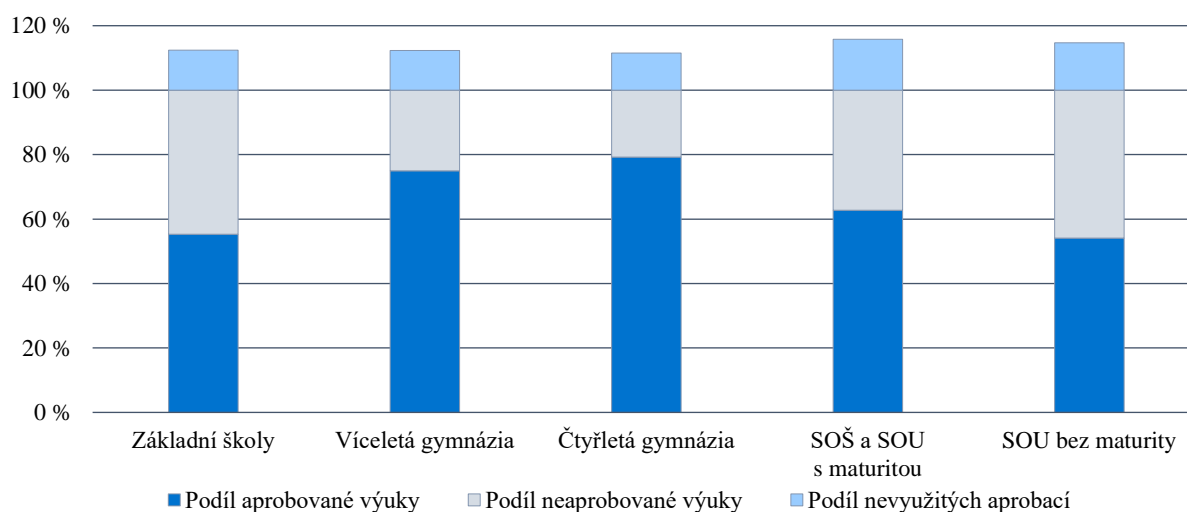
Obě mladší desetileté kohorty mají úroveň aprobovanosti velmi podobnou (59 %) a pouze nejmladší věková kohorta učitelů do 35 let ji má o něco nižší (53 %). Způsobeno je to tím – stejně jako u analýzy různých vzdělávacích cest – že někteří z nejmladších či začínajících učitelů sice už vyučují, ale svoji učitelskou kvalifikaci si teprve dodělávají. Školy je nabírají nejen proto, že odpovídající učitele nemohou získat, ale také proto, že je to pro ně finančně méně nákladné, a navíc si studenta do jisté míry zkoušejí a (pokud jim vyhovuje) připravují na setrvání v zaměstnání i po získání kvalifikace.

Rovněž podíl nevyužívaných aprobací je u nejmladších učitelů nejvyšší (15 %), ale nízký je i u druhé nejmladší kohorty (14 %). Roli v nich hraje například to, že při nástupu absolventů do zaměstnání nebo po návratu z rodičovské/mateřské dovolené (především učitelky ženy) jim škola z organizačních důvodů ne vždy může vyhovět z hlediska aprobace, kterou chtějí učit. Někdy také samotní absolventi nechťejí vyučovat některý z aprobovaných předmětů (především učitelé muži). V další věkové kohortě (44–54) podíl nevyužitých aprobací klesá (11 %) a mírně narůstá opět až u těch nejstarších (13 %), což je způsobeno také tím, že učitelé v důchodovém věku mnohdy vyučují jen jeden předmět, pro který mají aprobaci a případné další aprobace již nevyužívají (uvedené platí především pro učitelky ženy).

O vlivu pohlaví na aprobovanost výuky a využívání aprobací jsme se již několikrát zmínili. Dodejme jen, že celkově je aprobovanost výuky učitelů a učitelek téměř shodná. Liší se však v průběhu jejich kariéry. Po absolvování učitelky ženy o něco častěji vyučují předměty, pro které mají aprobaci. Situace se však mění po návratu z rodičovské dovolené, kdy některým nezbyvá než začít vyučovat i předměty, pro které aprobaci nemají. Tuto nevýhodu oproti mužům pak postupně vyrovnávají, avšak úplně vyrovnat se jim podaří až těsně v předdůchodovém věku.

Jestliže pro aprobovanost vyučovaných předmětů nehraje demografická struktura učitelů nijak zásadnější roli, pak mnohem důležitější je pro ni rozdělení učitelů podle druhu základních a středních škol, v nichž jsou zaměstnáni. Další graf proto, obdobně jako ten předchozí, ukazuje podíl předmětů, které učitelé v jednotlivých druzích škol vyučují aprobovaně nebo neaprobovaně (součet činí přirozeně opět 100 %) a podíl předmětů, pro něž sice učitelé aprobaci mají, ale které nevyužívají (nevyučují). Rovněž v tomto případě údaje (převážené) vypovídají o celé populaci učitelů základních a středních škol v ČR ve školním roce 2021/2022.

GRAF 29 | Aprobovanost vyučovaných předmětů a využívání aprobací učitelů podle druhu škol



Aprobovaně vyučují předměty nejčastěji učitelé čtyřletých gymnázií (79 %) a víceletých gymnázií (75 %), o něco za nimi, avšak stále nad průměrem, následuje aprobovanost výuky učitelů na středních odborných školách s maturitou (63 %). Zato pod celkovým průměrem (již dříve jsme uvedli, že celkový průměr činí 58 %) zůstává aprobovanost výuky na základních školách (55 %) a výuka na středních odborných školách a učilištích bez maturity (54 %).

Podíl nevyužitých aprobací je nejvyšší na středních odborných školách a učilištích s maturitou (16 %), těsně za nimi následují odborná učiliště bez maturity (15 %). Na základních školách a podobně i na víceletých i čtyřletých gymnáziích se podíl nevyužívaných aprobací pohybuje jen těsně pod celkovým průměrem (13 %).

Jestliže se aprobovanost výuky tak výrazně liší mezi jednotlivými druhy škol, musíme se ptát na tři okruhy otázek: 1. S jakými charakteristikami těchto druhů škol rozdíly v aprobovanosti souvisí a jak je to ovlivňuje? 2. Jedná se o typické charakteristiky všech škol daného druhu, nebo se jednotlivé školy daného druhu škol mezi sebou odlišují? 3. Jak to vše souvisí se sebehodnocením současných kompetencí učitelů těchto škol?

9.3 Aprobovanost výuky podle předmětů

Vzhledem k tomu, že aprobovanost se týká jednotlivých předmětů, které učitelé vyučují, rozebereme důkladněji rovněž to, jaké předměty učitelé vyučují aprobovaně či neaprobovaně a jaké aprobace učitelů zůstávají nevyužity. Údaje z reprezentativního šetření jsou přitom opět přepočítány na celou populaci učitelů základních a středních škol v České republice ve školním roce 2021/2022.

Následující tabulka uvádí pro každý předmět nejprve celkové počty učitelů, kteří dané předměty vyučují a počty učitelů, kteří pro ně mají aprobaci. Dále ukazuje, kolik učitelů vyučuje jednotlivé předměty aprobovaně, kolik neaprobovaně a kolik z nich sice má pro daný předmět aprobaci, ale nevyučuje jej a aprobaci tedy nevyužívá. Modrá část tabulky uvádí klíčové ukazatele, jimiž jsou podíl učitelů, kteří daný předmět vyučují aprobovaně nebo neaprobovaně (dohromady vždy 100 %) a podíl učitelů, kteří pro tento předmět aprobaci sice mají, ale předmět nevyučují a aprobaci tedy nevyužívají. Předměty jsou přitom v tabulce seřazeny sestupně podle počtu učitelů, kteří je vyučují, tedy podle počtu „učitelo-předmětů“ (v tabulce jsou ovšem zastoupeny pouze předměty, u nichž počet vyučovaných „učitelo-předmětů“ přesahuje hodnotu jednoho tisíce; ostatní jsou zahrnuty pod kolonku *Jiné předměty*). Tabulka přináší řadu zajímavých informací.

TABULKA 8 | Počty a podíly vyučovaných předmětů a aprobací na základních a středních školách

| Aprobovanost výuky na základních a středních školách v ČR 2021/2022 | Počty | | | | | Podíly | | |
|---|---------------------------|-------------------------|-------------------------|------------------------------|------------------------------|----------------------|------------------------|--------------------|
| | Vyučované předměty celkem | Aprobace učitelů celkem | Vyučují a mají aprobaci | Vyučují, ale nemají aprobaci | Aprobaci mají, ale nevyučují | Vyučující s aprobací | Vyučující bez aprobace | Nevyužité aprobace |
| Základní a střední školy celkem | | | | | | | | |
| Celkem | 222 904 | 149 587 | 130 252 | 92 652 | 19 335 | 58 % | 42 % | 13 % |
| Předměty pro 1. st. ZŠ | 17 121 | 13 909 | 12 519 | 4 601 | 1 389 | 73 % | 27 % | 10 % |
| Biologie, přírodopis | 7 362 | 6 285 | 5 193 | 2 168 | 1 091 | 71 % | 29 % | 17 % |
| Chemie | 4 687 | 3 922 | 3 294 | 1 393 | 628 | 70 % | 30 % | 16 % |
| Český jazyk a literatura | 21 206 | 16 275 | 14 905 | 6 301 | 1 370 | 70 % | 30 % | 8 % |
| Matematika | 21 383 | 15 790 | 14 854 | 6 529 | 936 | 69 % | 31 % | 6 % |
| Dějepis | 7 721 | 6 091 | 5 038 | 2 682 | 1 053 | 65 % | 35 % | 17 % |
| Jiný cizí jazyk | 3 304 | 3 105 | 2 130 | 1 174 | 976 | 64 % | 36 % | 31 % |
| Německý jazyk | 6 397 | 4 803 | 4 107 | 2 291 | 696 | 64 % | 36 % | 14 % |
| Odborné předměty na SŠ | 9 927 | 7 028 | 6 352 | 3 575 | 676 | 64 % | 36 % | 10 % |
| Tělesná výchova | 17 629 | 12 257 | 10 821 | 6 808 | 1 435 | 61 % | 39 % | 12 % |
| Zeměpis, geografie | 7 061 | 5 074 | 4 275 | 2 786 | 799 | 61 % | 39 % | 16 % |
| Praktické vyučování na SŠ | 2 875 | 2 087 | 1 667 | 1 209 | 420 | 58 % | 42 % | 20 % |
| Anglický jazyk | 18 962 | 11 149 | 10 536 | 8 425 | 612 | 56 % | 44 % | 5 % |
| Hudební výchova | 11 001 | 6 696 | 5 983 | 5 018 | 713 | 54 % | 46 % | 11 % |
| Fyzika | 7 052 | 4 304 | 3 722 | 3 330 | 582 | 53 % | 47 % | 14 % |
| Odborný výcvik na SŠ | 3 097 | 1 888 | 1 537 | 1 560 | 351 | 50 % | 50 % | 19 % |
| Občanská výchova, ZSV | 10 104 | 6 721 | 4 898 | 5 206 | 1 823 | 48 % | 52 % | 27 % |
| Výtvarná výchova | 14 296 | 7 763 | 6 904 | 7 392 | 859 | 48 % | 52 % | 11 % |
| Pracovní vyučování | 12 734 | 6 068 | 5 106 | 7 628 | 962 | 40 % | 60 % | 16 % |
| Jiné předměty | 5 168 | 2 723 | 1 988 | 3 179 | 735 | 38 % | 62 % | 27 % |
| Informatika, práce s počítačem | 9 716 | 4 133 | 3 522 | 6 194 | 612 | 36 % | 64 % | 15 % |
| Výchova ke zdraví, rodinná výchova | 4 103 | 1 517 | 901 | 3 202 | 616 | 22 % | 78 % | 41 % |

Na českých základních a středních školách ve školním roce 2021/2022 učitelé nejvíce vyučují *Matematiku* (21 383 učitelů-předmětů), následuje *Český jazyk a literatura*, *Anglický jazyk*, *Tělesná výchova* a *Předměty pro 1. stupeň základní školy (prvouka, přírodověda, vlastivěda apod.)*, které všechny překročily 17 tisíc učitelů-předmětů. V tabulce je vidět, že další předměty následují již s větším odstupem (méně než 15 tisíc učitelů-předmětů).

Stejných pět předmětů v trochu jiném pořadí vede také pořadí počtu aprobací, které učitelé získali. Také počet aprobací těchto pěti předmětů, který u všech přesahuje 10 tisíc, výrazně přesahuje počet aprobací u dalších předmětů (následuje *Výtvarná výchova* se 7 763 aprobacemi). U všech předmětů počet vyučovaných předmětů převyšuje počet aprobací, které učitelé získali. Někdy skutečně výrazně, jako u předmětu *Informatika, práce s počítačem*, kde je poměr více než dvojnásobný a není se tedy co divit, že je obtížné zajistit jeho aprobovanou výuku. U některých předmětů však situace nemusí být tak vyhrcoená, jako například u *Jiného cizího jazyka*, kde se počet vyučovaných předmětů a počet aprobací téměř přibližují. Jedná se však o dosti specifický případ, neboť jde většinou o aprobované učitele *Ruského jazyka*, jejichž počet stále ještě převyšuje poptávku, což je také u *Jiného cizího jazyka* důvodem dosti vysokého podílu učitelů, kteří svoji aprobaci nevyužívají (31 %).

Tabulka obsahuje rovněž celkové součty za všechny předměty (první řádek tabulky). Celkově téměř tři pětiny (58 %) vyučovaných předmětů jsou vyučovány aprobovanými učiteli pro daný předmět, a tudíž zároveň přes dvě pětiny (42 %) předmětů jsou vyučovány učiteli bez odpovídající aprobace. Již jsme uváděli, že současně však učitelé nevyužívají více než desetinu (13 %) aprobací. Zajímavý je přitom relativně silný negativní vztah mezi podílem učitelů, kteří předmět vyučují aprobovaně, a podílem učitelů, kteří pro něj sice mají aprobaci, ale daný předmět nevyučují. Většinou se totiž ukazuje, že čím je podíl učitelů vyučujících předmět s aprobací nižší, tím je vyšší podíl učitelů, kteří aprobaci pro tento předmět nevyužívají, což samozřejmě platí i naopak (vysvětlená determinace dosahuje 30 % a korelační koeficient má hodnotu -0,55). Přerozdělování učitelů, které by teoreticky mohlo zřetelně zvýšit aprobovanost výuky, je však z řady důvodů komplikované a v našich podmínkách v nejbližší době ne příliš reálné.

Výsledky našeho šetření o aprobovanosti výuky jednotlivých předmětů nejsou příliš odlišné například od výsledků šetření ČŠI³³ nebo od informací zveřejňovaných v médiích. Nejčastěji vyučované předměty (více než 15 tisíc „učitelů-předmětů“) vyučuje nadprůměrný podíl (tedy více než 58 %) aprobovaných učitelů (kromě *Anglického jazyka*, který s aprobací vyučuje 56 % učitelů). Současně tito učitelé své aprobace ve vysoké míře využívají, neboť podíl nevyužívajících učitelů nepřesahuje 10 % (kromě *Tělesné výchovy*, u níž nevyužívání aprobace dosahuje 12 %). Rovněž přírodovědné předměty patří mezi vyučované s nadprůměrným podílem aprobovaných učitelů (u *Biologie a přírodopisu* je to 70 % a u *Chemie* 70 % aprobovaných učitelů).

Naopak největší podíl neaprobované výuky (méně než polovinu) vyučují učitelé předmětů *Výchova ke zdraví a rodinná výchova* (aprobovaně ji vyučuje pouze 22 % učitelů; současně však tuto aprobaci 41 % učitelů nevyužívá), *Informatika a práce s počítačem* (aprobovaně vyučuje jen 36 % učitelů), *Pracovní vyučování* (aprobovaně vyučuje 40 % učitelů), *Občanská výchova / Základy společenských věd* a *Výtvarná výchova* (v obou případech vyučuje aprobovaně 48 % učitelů) a *Odborný výcvik na středních školách* (aprobovaně vyučuje o něco málo méně než polovina učitelů) a v některých dalších „malých“ předmětech (zahrnutých v dotazníku pod *Jiné předměty*).

Mezi nejvíce nevyužívané aprobace patří, vedle aprobace pro předmět *Výchova ke zdraví a rodinná výchova* (41 % z těch učitelů, kteří tuto aprobaci mají, ji nevyužívá), aprobace pro předmět *Jiný cizí jazyk* (aprobaci – většinou pro ruštinu – nevyužívá 31 % učitelů), *Občanská výchova / Základy společenských věd* (aprobaci nevyužívá 27 % učitelů) a aprobace pro některé další „malé“ předměty (*Jiné předměty*). Skutečně je vidět, že se mnohdy jedná o učitele stejných předmětů, které byly uváděny mezi těmi, jež jsou vyučovány neaprobovanými učiteli. Pro *Informatiku a práci s počítačem* to ovšem neplatí, neboť učitelů s aprobací pro tento předmět je na školách skutečně nedostatek.

Výše uvedená tabulka sice docela dobře vystihuje situaci na všech základních a středních školách dohromady, ale je zřejmé, že důležitou informaci podává i rozlišení situace na jednotlivých druzích škol. V tabulce na následující straně jsou proto uvedeny obdobné údaje (údaje v tabulce je možné interpretovat podobně, jako jsme to udělali u předchozí tabulky), ale tentokrát zvlášť pro základní školy (dohromady 1. i 2. stupeň), pro gymnázia (víceletá i čtyřletá) a pro střední odborné školy (dohromady střední odborné školy a učiliště s maturitou i bez maturity). Přestože se ve třech částech následující tabulky objevují drobné odchylky oproti souhrnné tabulce, ukazuje se, že celkové závěry platí i pro uvedené druhy škol rozdělené do tří skupin.

³³ Viz například publikaci ČŠI *České školství v mapách*. ČŠI 2022.

TABULKA 9 | Počty a podíly vyučovaných předmětů a aprobací na základních a středních školách

| Aprobovanost výuky na základních a středních školách v ČR 2021/2022 | Počty | | | | | Podíly | | |
|---|---------------------------|-------------------------|-------------------------|------------------------------|------------------------------|----------------------|------------------------|--------------------|
| | Vyučované předměty celkem | Aprobace učitelů celkem | Vyučují a mají aprobaci | Vyučují, ale nemají aprobaci | Aprobaci mají, ale nevyučují | Vyučující s aprobací | Vyučující bez aprobace | Nevyužité aprobace |
| Základní školy | | | | | | | | |
| Celkem | 156 088 | 98 443 | 86 243 | 69 845 | 12 200 | 55 % | 45 % | 12 % |
| Předměty pro 1. st. ZŠ | 17 021 | 13 829 | 12 470 | 4 552 | 1 359 | 73 % | 27 % | 10 % |
| Chemie | 2 370 | 2 067 | 1 652 | 718 | 415 | 70 % | 30 % | 20 % |
| Biologie, přírodopis | 4 705 | 3 895 | 3 218 | 1 487 | 677 | 68 % | 32 % | 17 % |
| Český jazyk a literatura | 16 012 | 11 519 | 10 813 | 5 199 | 706 | 68 % | 32 % | 6 % |
| Matematika | 16 022 | 11 239 | 10 615 | 5 406 | 624 | 66 % | 34 % | 6 % |
| Dějepis | 5 015 | 3 636 | 3 188 | 1 828 | 448 | 64 % | 36 % | 12 % |
| Tělesná výchova | 13 858 | 9 136 | 7 975 | 5 883 | 1 161 | 58 % | 42 % | 13 % |
| Německý jazyk | 3 683 | 2 511 | 2 067 | 1 616 | 444 | 56 % | 44 % | 18 % |
| Zeměpis, geografie | 5 117 | 3 273 | 2 749 | 2 368 | 524 | 54 % | 46 % | 16 % |
| Hudební výchova | 10 097 | 6 006 | 5 381 | 4 716 | 625 | 53 % | 47 % | 10 % |
| Anglický jazyk | 12 871 | 6 684 | 6 282 | 6 589 | 402 | 49 % | 51 % | 6 % |
| Výtvarná výchova | 13 349 | 6 876 | 6 192 | 7 157 | 684 | 46 % | 54 % | 10 % |
| Občanská výchova, ZSV | 5 866 | 3 557 | 2 519 | 3 348 | 1 039 | 43 % | 57 % | 29 % |
| Fyzika | 4 282 | 2 145 | 1 837 | 2 445 | 308 | 43 % | 57 % | 14 % |
| Pracovní vyučování | 12 505 | 5 740 | 4 972 | 7 533 | 768 | 40 % | 60 % | 13 % |
| Informatika, práce s počítačem | 5 756 | 2 081 | 1 712 | 4 044 | 368 | 30 % | 70 % | 18 % |
| Výchova ke zdraví, rodinná výchova | 3 623 | 1 348 | 760 | 2 863 | 588 | 21 % | 79 % | 44 % |

| Aprobovanost výuky na základních a středních školách v ČR 2021/2022 | Počty | | | | | Podíly | | |
|---|---------------------------|-------------------------|-------------------------|------------------------------|------------------------------|----------------------|------------------------|--------------------|
| | Vyučované předměty celkem | Aprobace učitelů celkem | Vyučují a mají aprobaci | Vyučují, ale nemají aprobaci | Aprobaci mají, ale nevyučují | Vyučující s aprobací | Vyučující bez aprobace | Nevyužité aprobace |
| Gymnázia (víceletá i čtyřletá) | | | | | | | | |
| Celkem | 24 514 | 21 399 | 18 837 | 5 678 | 2 562 | 77 % | 23 % | 12 % |
| Matematika | 2 782 | 2 578 | 2 388 | 394 | 190 | 86 % | 14 % | 7 % |
| Chemie | 1 181 | 1 105 | 1 011 | 171 | 94 | 86 % | 14 % | 9 % |
| Biologie, přírodopis | 1 606 | 1 577 | 1 362 | 244 | 216 | 85 % | 15 % | 14 % |
| Zeměpis, geografie | 1 415 | 1 267 | 1 196 | 218 | 71 | 85 % | 15 % | 6 % |
| Fyzika | 1 401 | 1 248 | 1 134 | 267 | 114 | 81 % | 19 % | 9 % |
| Anglický jazyk | 2 558 | 2 144 | 2 029 | 529 | 116 | 79 % | 21 % | 5 % |
| Český jazyk a literatura | 2 472 | 2 380 | 1 958 | 514 | 422 | 79 % | 21 % | 18 % |
| Dějepis | 1 548 | 1 381 | 1 210 | 339 | 171 | 78 % | 22 % | 12 % |
| Německý jazyk | 1 433 | 1 209 | 1 086 | 347 | 124 | 76 % | 24 % | 10 % |
| Tělesná výchova | 1 757 | 1 402 | 1 294 | 463 | 108 | 74 % | 26 % | 8 % |
| Občanská výchova, ZSV | 1 532 | 1 376 | 1 127 | 405 | 249 | 74 % | 26 % | 18 % |
| Jiný cizí jazyk | 1 324 | 1 160 | 958 | 365 | 202 | 72 % | 28 % | 17 % |
| Informatika, práce s počítačem | 1 120 | 846 | 713 | 407 | 133 | 64 % | 36 % | 16 % |

| Aprobovanost výuky na základních a středních školách v ČR 2021/2022 | Počty | | | | | Podíly | | |
|---|---------------------------|-------------------------|-------------------------|------------------------------|------------------------------|----------------------|------------------------|--------------------|
| | Vyučované předměty celkem | Aprobace učitelů celkem | Vyučují a mají aprobaci | Vyučují, ale nemají aprobaci | Aprobaci mají, ale nevyučují | Vyučující s aprobací | Vyučující bez aprobace | Nevyužité aprobace |
| Odborné školy (s maturitou i bez maturity) | | | | | | | | |
| Celkem | 42 301 | 29 746 | 25 172 | 17 129 | 4 573 | 60 % | 40 % | 15 % |
| Český jazyk a literatura | 2 722 | 2 376 | 2 134 | 589 | 242 | 78 % | 22 % | 10 % |
| Tělesná výchova | 2 014 | 1 719 | 1 552 | 462 | 167 | 77 % | 23 % | 10 % |
| Německý jazyk | 1 281 | 1 083 | 954 | 327 | 128 | 74 % | 26 % | 12 % |
| Matematika | 2 579 | 1 972 | 1 850 | 729 | 122 | 72 % | 28 % | 6 % |
| Odborné předměty na SŠ | 9 493 | 6 574 | 6 106 | 3 387 | 468 | 64 % | 36 % | 7 % |
| Anglický jazyk | 3 533 | 2 320 | 2 226 | 1 308 | 95 | 63 % | 37 % | 4 % |
| Praktické vyučování na SŠ | 2 820 | 1 970 | 1 659 | 1 160 | 311 | 59 % | 41 % | 16 % |
| Biologie, přírodopis | 1 051 | 812 | 614 | 437 | 198 | 58 % | 42 % | 24 % |
| Chemie | 1 135 | 750 | 632 | 504 | 119 | 56 % | 44 % | 16 % |
| Dějepis | 1 157 | 1 075 | 641 | 516 | 434 | 55 % | 45 % | 40 % |
| Fyzika | 1 370 | 911 | 751 | 619 | 160 | 55 % | 45 % | 18 % |
| Odborný výcvik na SŠ | 3 058 | 1 807 | 1 537 | 1 521 | 270 | 50 % | 50 % | 15 % |
| Občanská výchova, ZSV | 2 705 | 1 788 | 1 252 | 1 453 | 536 | 46 % | 54 % | 30 % |
| Informatika, práce s počítačem | 2 839 | 1 207 | 1 097 | 1 742 | 110 | 39 % | 61 % | 9 % |
| Jiné předměty | 2 140 | 1 020 | 762 | 1 378 | 258 | 36 % | 64 % | 25 % |

9.4 Tři etapy vývoje kompetencí učitelů

Po nahlédnutí do současných struktur aprobovanosti výuky v českých základních a středních školách se zaměříme na vztahy mezi aprobovaností učitelů pro vyučované předměty a jejich hodnocením získaného počátečního vzdělávání, hodnocením připravenosti na práci učitele na počátku učitelské pracovní dráhy a především (sebe)hodnocením současných učitelských kompetencí. Takový rozbor však obsahuje důležitý metodologický problém. Zatímco aprobovanost se přirozeně vztahuje k jednotlivým předmětům, které učitelé vyučují (jak již víme, učitelé základních a středních škol vyučují v průměru 2,46 předmětu), jejich hodnocení získaného vzdělávání, připravenosti na práci i hodnocení současných kompetencí se však vztahuje ke každému jednotlivému učiteli jako takovému (tak také byly učitelům pokládány otázky v dotazníku).

Učitel však může vyučovat některý předmět (některé předměty) aprobovaně a jiný (jiné) zase bez aproby. Již jsme také ukázali, že kombinace aprobovaně a neaprobovaně vyučovaných předmětů může být docela rozmanitá. Pro rozbor a interpretace v této části studie se proto snažíme (na základě odpovědí učitelů na otázky týkající se vyučovaných předmětů a souvisejících aprobací) kvantitativně vymezit několik hlavních úrovní aprobovanosti učitelů pro předměty, které vyučují. Nejprve jsme tedy konstruovali ukazatel aprobovanosti jednotlivých učitelů, který vyjadřuje podíl vyučovaných předmětů, pro které má daný učitel zároveň odpovídající aprobaci, a podrobněji se zaměřili na skutečné rozložení tohoto ukazatele v celé populaci učitelů.

Agregované výsledky ukazují následující rozložení aprobovanosti dnešních učitelů na českých základních a středních školách (bez učitelů malotřídních základních škol, které mají pouze třídy prvního stupně):

- A. **Aprobovanost 100 %.** Učitelé, kteří mají aprobaci pro všechny předměty, které vyučují, jsou největší skupinou současných učitelů základních a středních škol. V souboru z realizovaného šetření je jich 2 792 a představují 58 % šetřeného vzorku. V celkové populaci učitelů (po přepočítání podle nastavených vah) reprezentují více než 44 tisíc učitelů, což ovšem představuje pouze 50 % z celkového počtu učitelů základních a středních škol. Mezi začínajícími učiteli (do pěti let po ukončení studia) má v našem vzorku aprobaci pro 100 % vyučovaných předmětů 265 učitelů, což představuje 44 % ze začínajících učitelů. Začínající učitelé se 100% aprobovaností ovšem reprezentují celkově méně než pět tisíc učitelů, což je pouze 39 % mezi všemi začínajícími učiteli. Znamená to, že podíl učitelů s aprobací pro 100 % vyučovaných předmětů mezi všemi učiteli má v poslední době klesající tendenci.
- B. **Aprobovanost 51–99 %.** Učitelé, kteří mají aprobaci pro většinu, avšak ne pro všechny vyučované předměty, jsou až třetí nejčetněji zastoupenou skupinou mezi dnešními učiteli základních a středních škol. Ve zkoumaném vzorku je 352 (7 %) takových učitelů. V celku učitelů ovšem reprezentují více než osm tisíc učitelů, a tedy 10 % celé populace učitelů. Obdobně to platí také pro začínající učitele, kteří mají úroveň aprobovanosti 51–99 %. Ve vzorku jich je 63 (11 %), avšak mezi všemi začínajícími učiteli na základních a středních školách v ČR jich působí 12 %. U této skupiny učitelů tedy naopak platí, že podíl učitelů s odpovídající aprobací pro 51–99 % vyučovaných předmětů má v posledních letech rostoucí tendenci.
- C. **Aprobovanost 50 %.** V námi šetřeném vzorku je 347 učitelů (z toho 56 začínajících učitelů), kteří mají aprobaci právě pro polovinu vyučovaných předmětů. Reprezentují více než osm tisíc učitelů (a více než 1 400 začínajících učitelů) základních a středních škol a představují tak 9 % ze všech učitelů a přibližně 11 % ze začínajících učitelů. Jejich vyšší podíl mezi začínajícími učiteli vypovídá o tom, že v posledních letech představují mezi všemi učiteli postupně se zvyšující podíl.
- D. **Aprobovanost 1–49 %.** V šetřeném vzorku je 190 učitelů (z toho 40 začínajících učitelů), kteří mají aprobaci sice pro menšinu, avšak alespoň pro některý z předmětů, které vyučují. Reprezentují přibližně šest tisíc učitelů (a více než 1 200 začínajících učitelů) základních a středních škol a představují tak 7 % ze všech učitelů a přibližně 10 % ze začínajících učitelů. Jejich vyšší podíl mezi začínajícími učiteli svědčí o tom (stejně jako v předchozím případě), že v posledních letech relativní zastoupení této skupiny roste – zejména na úkor skupiny učitelů se 100% aprobovaností.
- E. **Aprobovanost 0 %.** V šetřeném vzorku je rovněž 1 121 učitelů (175 začínajících učitelů), z jejichž odpovědí je zřejmé, že vyučují pouze předměty, pro které nemají odpovídající aprobaci, proto jejich úroveň aprobovanosti představuje 0 %. Zároveň se jedná o druhou nejčetnější skupinu učitelů. V celé populaci učitelů základních a středních škol je jich více než 24 % a reprezentují tedy více než 21 tisíc učitelů. Mezi začínajícími učiteli je jich sice 29 % (což představuje přibližně 3 700 učitelů), podobně jako v případě učitelů bez kvalifikace je to ovšem ovlivněno tím, že řada z nich v současnosti sice již učí, ale zároveň teprve dokončuje studium nebo si plánuje potřebnou učitelskou kvalifikaci získat. Zároveň znovu připomínáme, že mezi učiteli jsou i tací, jejichž zařazení nejen učitelskou kvalifikaci, ale ani aprobaci nevyžaduje.

Krajní z pěti vymezených skupin učitelů A + E (tj. úroveň aprobovanosti buď 100 %, nebo naopak 0 %) tedy v součtu představují 81 % ze všech učitelů v šetřeném vzorku a reprezentují 74 % všech učitelů základních a středních škol. Na zbývající tři skupiny B + C + D proto zbývá pouze 19 % učitelů v šetřeném vzorku a 26 % ze všech učitelů základních

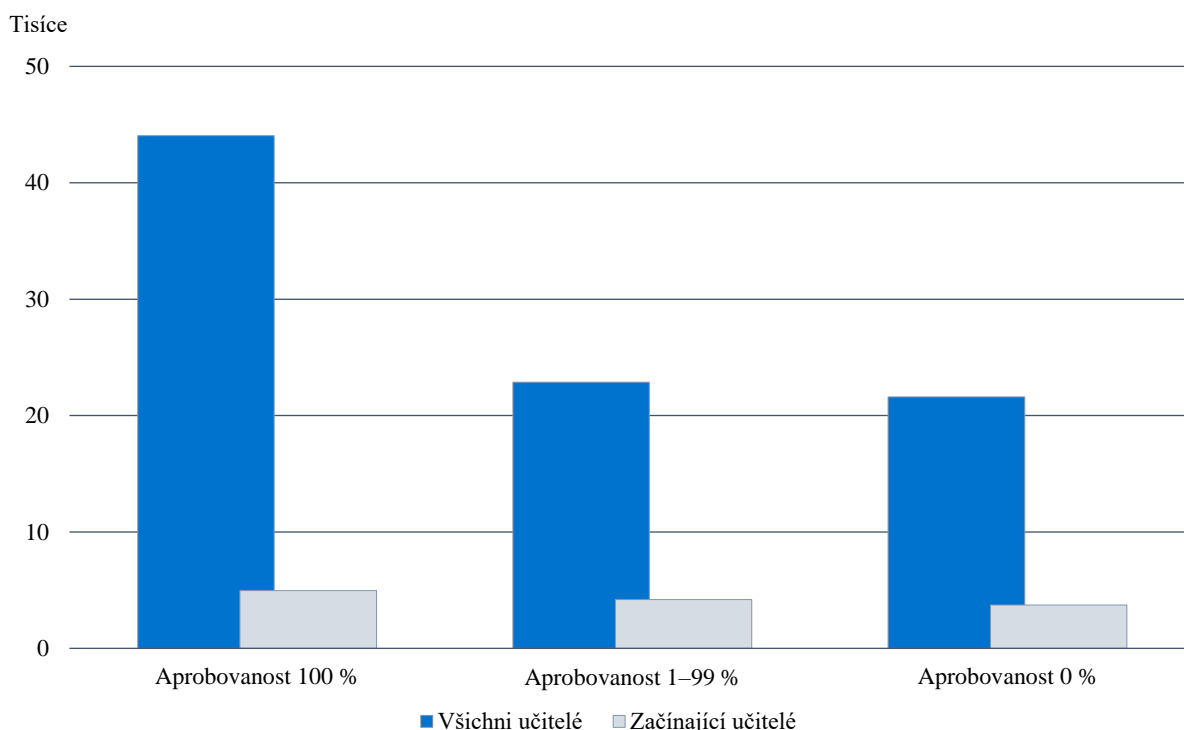
a středních škol. To nás vedlo k rozhodnutí vymezit pro většinu dalších analýz pouze tři hlavní úrovně aprobovanosti současných učitelů základních a středních škol v České republice:

- **Aprobovanost 100 %** (učitelé, kteří mají aprobaci pro všechny předměty, které vyučují)
- **Aprobovanost 1–99 %** (učitelé, kteří aprobaci pro některé z vyučovaných předmětů mají a pro jiné nemají)
- **Aprobovanost 0 %** (učitelé, kteří nemají aprobaci pro žádný z předmětů, které vyučují)

Následující graf shrnuje výsledky úrovně aprobovanosti učitelů pro vyučované předměty a uvádí přepočítané počty všech učitelů a začínajících učitelů (do pěti let po ukončení studia) ve třech vymezených hlavních úrovních aprobovanosti v celkové populaci učitelů základních a středních škol ve školním roce 2021/2022 (připomínáme, že v uvedených počtech nejsou zahrnuti učitelé těch malotřídních škol, které mají pouze třídy prvního stupně základní školy). Vedle celkového základního rozdělení učitelů podle současné úrovně aprobovanosti graf rovněž potvrzuje, že na jedné straně klesá podíl učitelů, kteří mají odpovídající aprobaci pro 100 % vyučovaných předmětů, na druhé straně naopak roste podíl učitelů vyučujících předměty bez aprobace nebo s aprobací pouze pro část vyučovaných předmětů.

GRAF 30 | Úroveň aprobovanosti pro vyučované předměty

Všichni a začínající učitelé základních a středních škol, ČR 2021/2022



Předtím než přejdeme k rozboru tří dimenzí hodnocení jednotlivých skupin učitelů podle úrovně jejich aprobovanosti, ukážeme opět několik příkladů jejich odpovědí. V tomto případě jsme však zvolili třetí z analyzovaných otázek (třetí etap vývoje kariéry učitele): *Jak si myslíte, že ve své práci v současnosti zvládáte tyto oblasti? (Současné kompetence učitelů)*. Učitelé tedy v šetření odpovídali na to, jak hodnotí své současné kompetence, což časově také koresponduje s otázkou na aprobovanost výuky předmětů, které v současnosti / v době šetření vyučují (společné šetření PedF UK a ČŠI z října 2021).

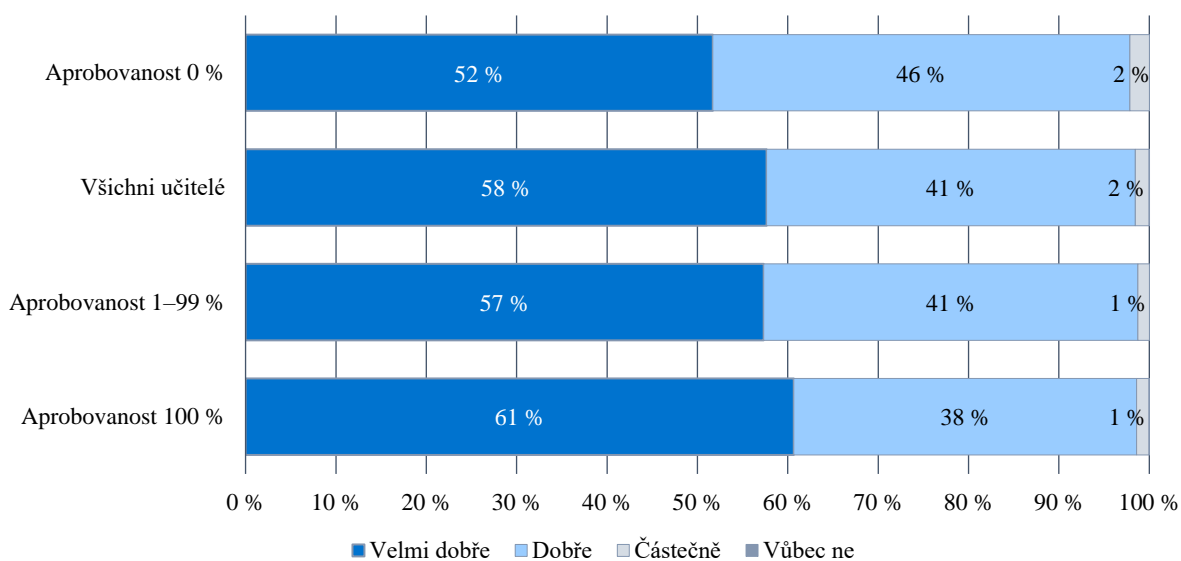
Pro rozbor jsme jako v předchozích případech zvolili pět stejných položek, které jsou charakteristické pro každou ze tří dimenzí definovaných na základě výsledků faktorové analýzy. Jedná se o: položku a) Obsahová stránka některých nebo všech vyučovaných předmětů, která je charakteristická pro 3. dimenzi *Obsah vyučovaných předmětů*; položku c) Obecná didaktika, charakteristickou pro 2. dimenzi *Didaktiky a psychologie*; a tři položky e) Výuka v prostředí s různě nadanými žáky, g) Výuka průřezových dovedností (např. kreativita, kritické myšlení a řešení problémů) a i) Chování žáků a vedení třídy, které jsou všechny charakteristické pro 1. dimenzi *Žáci a třídy*.

Výsledky provedeného rozboru prezentujeme v následujících pěti grafech, které ukazují – stejně jako v předchozích kapitolách – rozložení odpovědí učitelů základních a středních škol podle tří úrovní jejich aprobovanosti pro předměty, které vyučují (v grafech řazeno vždy od nejméně příznivého po nejpříznivější hodnocení).

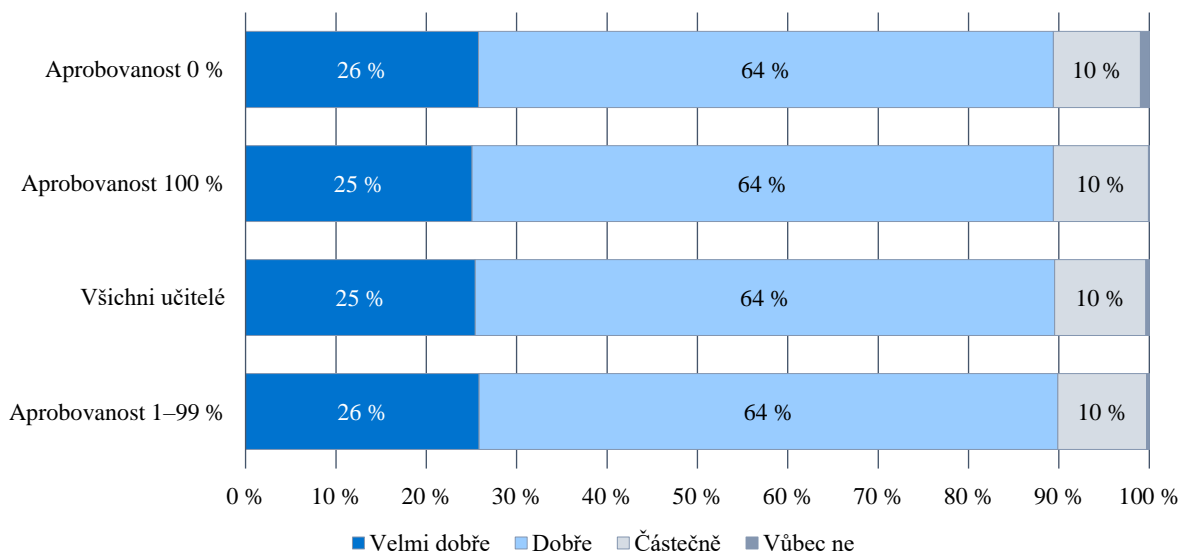
První z grafů vypovídá o rozložení odpovědí učitelů na hodnocení jejich současných kompetencí v obsahové stránce vyučovaných předmětů, u které by aprobovanost měla hrát spíše silnější roli. V grafu uvedené výsledky to však potvrzují pouze do určité míry. Vyšší než průměrné hodnocení (celková průměrná hodnota pro všechny učitele činí 3,56) dosahují pouze učitelé s úrovní aprobovanosti 100 % (průměr 3,59). Učitelé s aprobovaností pro 1–99 % vyučovaných předmětů hodnotí své současné kompetence v obsahové stránce vyučovaných předmětů na úrovni průměru (3,56), zatímco učitelé vyučující bez aproby podprůměrně (jejich průměr je 3,50). Podobně jako v průměru všichni učitelé rovněž všechny tři skupiny učitelů odpovídaly na hodnocení svých současných kompetencí v obsahu vyučovaných předmětů spíše pozitivně. Alespoň ve srovnání s jinými položkami. Současně je ovšem třeba upozornit na to, že rozdíly v odpovědích mezi jednotlivými skupinami učitelů podle úrovně jejich aprobovanosti nejsou příliš významné.

GRAF 31 | Podíl učitelů podle aprobovanosti a vlastního hodnocení současných kompetencí

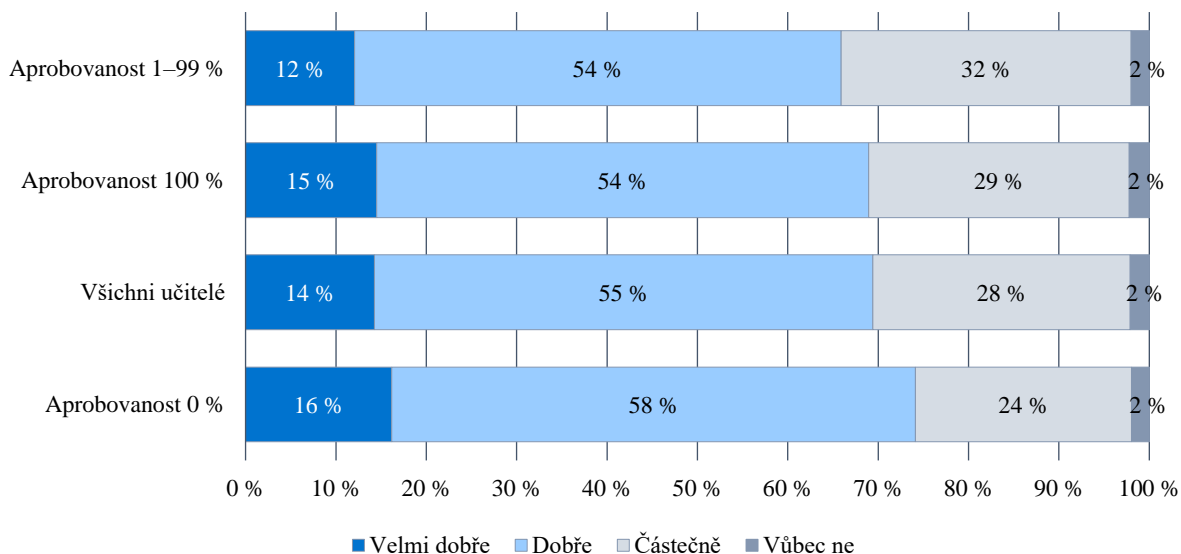
Obsahová stránka vyučovaných předmětů



Celkově méně příznivě hodnotí v průměru všichni učitelé své současné kompetence v obecné didaktice (průměr 3,15). Ve srovnání s hodnocením kompetencí v obsahové stránce vyučovaných předmětů jsou mezi skupinami učitelů podle různé úrovně aprobovanosti ještě menší rozdíly. Průměrné úrovně hodnocení kompetencí v obecné didaktice všech tří skupin učitelů jsou srovnatelné a rozdíly skutečně minimální, takže se ani nedá mluvit o nějakém jejich pořadí. Vždyť průměrná hodnocení učitelů s úrovní aprobovanosti 100 %, učitelů s úrovní aprobovanosti 1–99 %, ale i učitelů vyučujících bez aproby se pohybují v rozmezí od 3,14 do 3,15.

GRAF 32 | Podíl učitelů podle aprobovanosti a vlastního hodnocení současných kompetencí**Obecná didaktika**

Učitelé se domnívají, že ještě o něco slabší jsou v současnosti jejich kompetence pro výuku v prostředí s různě nadanými žáky (celkový průměr všech učitelů dosahuje pouze 2,82). Navíc je však z odpovědí učitelů patrné, že v tomto případě úroveň aprobovanosti pro vyučované předměty (podobně jako typy kvalifikace učitelů v předchozí kapitole) sehrávala dokonce opačnou, a tedy negativní úlohu. Překvapivě nejlépe totiž své současné kompetence hodnotí učitelé zcela bez aproby pro vyučované předměty (jejich průměr činí 2,88). Protože ze získaných dat není možné zjistit, z jakého prostředí tito učitelé přicházejí, bylo by zajímavé analyzovat, zda tato skupina učitelů například nezískala uvedené kompetence v rámci zájmového a neformálního vzdělávání. Naopak učitelé s úrovní aprobovanosti 100 % se svou průměrnou hodnotou 2,81 pouze přibližují k celkovému průměrnému hodnocení a učitelé s úrovní aprobovanosti 1-99 % dosahují podprůměrného hodnocení 2,76.

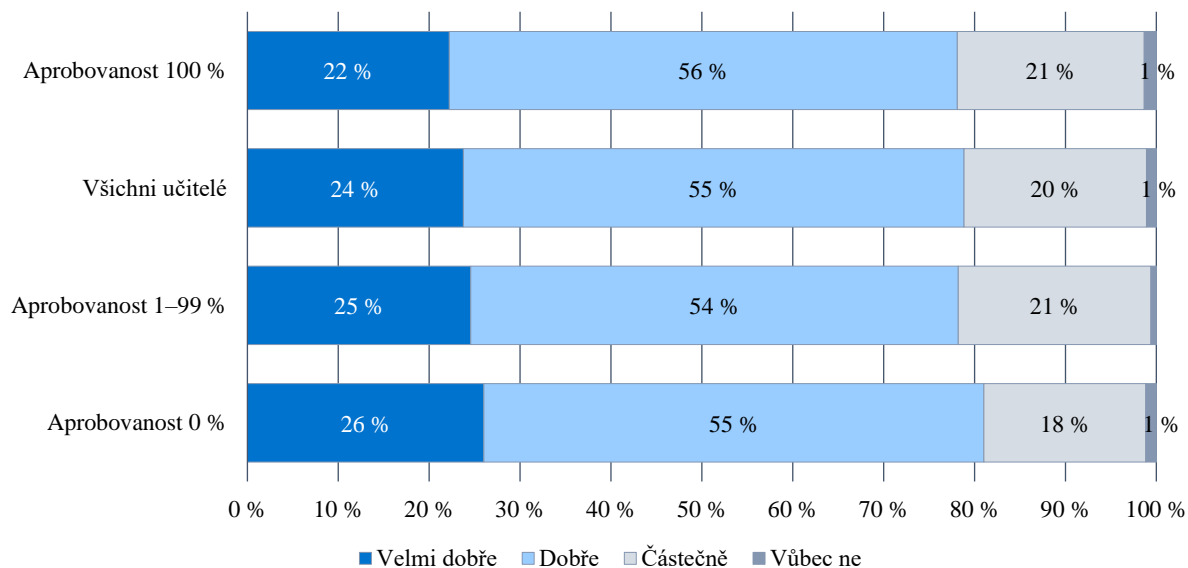
GRAF 33 | Podíl učitelů podle aprobovanosti a vlastního hodnocení současných kompetencí**Výuka různě nadaných žáků**

Rovněž pro hodnocení současných kompetencí pro výuku průřezových kompetencí (například kreativita, kritické myšlení nebo řešení problémů), kde průměr hodnocení všech učitelů činí 3,01, platí, že nejlépe připraveni se v současnosti cítí opět učitelé bez aproby pro vyučované předměty (s průměrem 3,06). Naopak podprůměrně

hodnocení připravenosti na výuku průřezových kompetencí vykazují učitelé s úrovní aprobovanosti 100 % (2,99), přibližně průměrné hodnocení učitelé s úrovní aprobovanosti 1–99 % (3,02).

GRAF 34 | Podíl učitelů podle aprobovanosti a vlastního hodnocení současných kompetencí

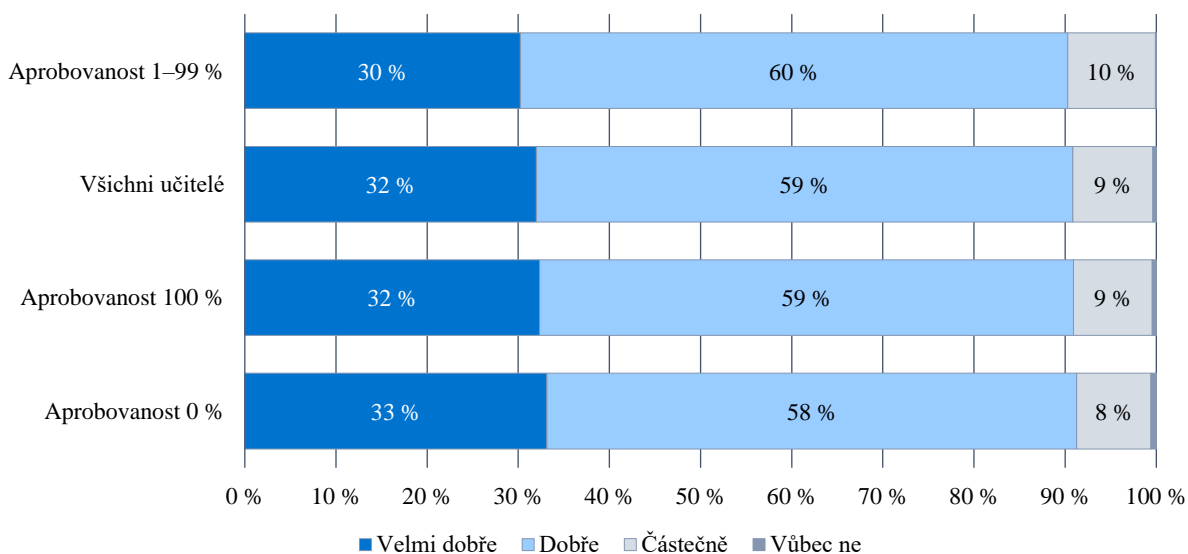
Výuka průřezových kompetencí



Poměrně příznivě vyznívá hodnocení učitelů jejich současné připravenosti na chování žáků a na vedení třídy (průměr 3,22) a vliv úrovně aprobovanosti i zde působí v mírně negativním směru, nicméně rozdíly mezi skupinami jsou v tomto ohledu opět minimální. Pouze lehce nadprůměrně svoji současnou připravenost na chování žáků a na vedení třídy vnímají učitelé bez aproby pro vyučované předměty (3,24) i učitelé se 100% úrovní aprobovanosti (3,23), zatímco průměrné výsledky hodnocení učitelů s úrovní aprobovanosti 1–99 % jsou lehce pod celkovým průměrem (3,20).

GRAF 35 | Podíl učitelů podle aprobovanosti a vlastního hodnocení současných kompetencí

Chování žáků a vedení třídy



Zpracovaný rozbor odpovědí učitelů na pět vybraných položek z otázky týkající se jejich současných učitelských kompetencí potvrdil určité rozdíly v rozložení výsledků v jednotlivých skupinách učitelů vymezených podle úrovně jejich aprobovanosti pro předměty, které vyučují. Současně však upozornil na to, že rozdíly v hodnocení mezi

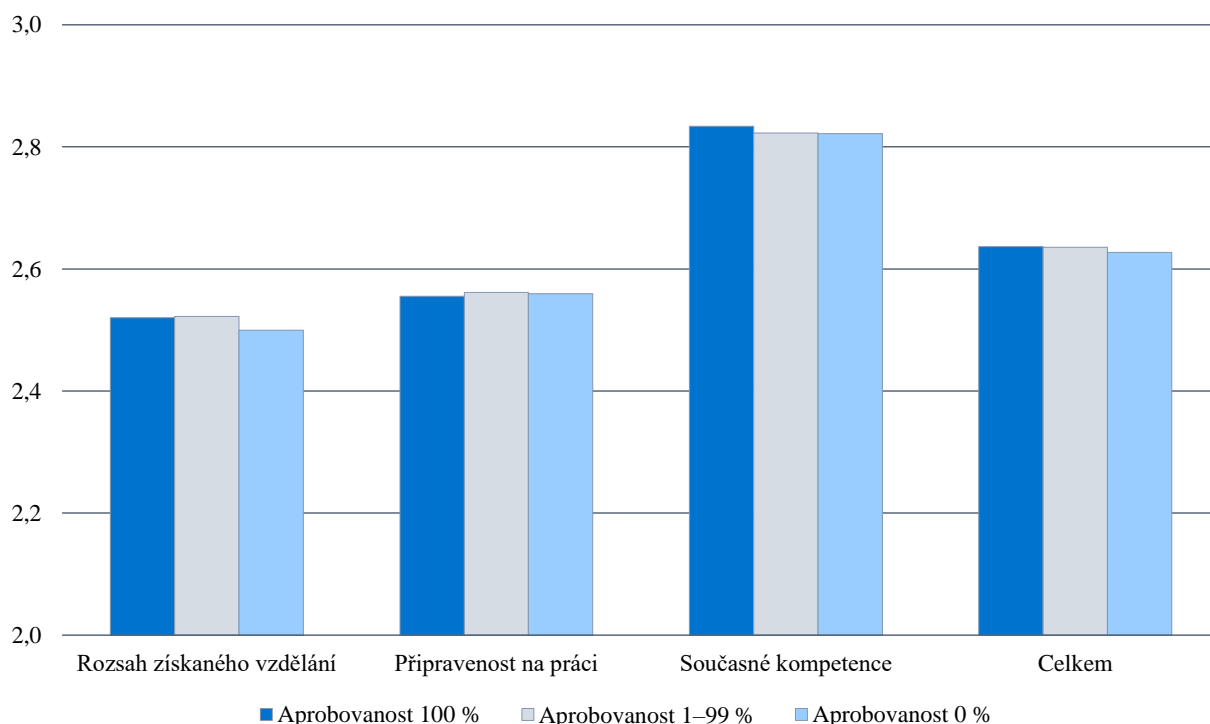
skupinami učitelů s různou aprobovaností výuky jsou poměrně velice malé a někdy dokonce na první pohled dosti obtížně interpretovatelné.

Po tomto spíše indikativním rozboru se nyní podíváme na celou problematiku vlivu aprobovanosti učitelů na jejich hodnocení kompetencí komplexněji. Jak různé skupiny učitelů vymezené na základě aprobovanosti vyučovaných předmětů hodnotí všechny tři otázky (tedy etapy vývoje kariéry učitele): 1) jaká byla náplň a zaměření počátečního vzdělávání, které absolvovali; 2) jak byli na začátku své profesní kariéry připraveni na práci učitele; 3) jak hodnotí své současné učitelské kompetence. Souhrnné výsledky ovšem prezentujeme opět ve všech třech analyzovaných dimenzích (*Výuka, žáci a třídy; Didaktiky a psychologie; Obsah vyučovaných předmětů*) a navíc zvlášť v členění na soubor všech učitelů a na soubor začínajících učitelů, kteří své počáteční vzdělávání vedoucí k učitelské kvalifikaci ukončili v posledních pěti letech.

Pro jednotlivé skupiny učitelů vymezené podle úrovně jejich aprobace platí také již dříve uvedené zjištění, že v průměrném hodnocení všech tří dimenzí v jednotlivých otázkách (v etapách vývoje profesní dráhy) hodnotí učitelé celkově o něco málo lépe připravenost na počátku své pracovní dráhy učitele (po vstupu do profese učitele) než rozsah získaného počátečního vzdělání. Avšak skutečně výrazně lépe – než obě předchozí otázky (etapy vývoje) – hodnotí učitelé své současné kompetence (pravděpodobně to alespoň do jisté míry může souviset právě s tím, že jde o sebehodnocení jejich současných kompetencí, zatímco předchozí dvě otázky se týkají buď hodnocení minulosti, nebo ještě navíc hodnocení někoho jiného).

Velmi podobně to platí pro průměrné faktorové skóre jak neaprobovaných (0 %), tak částečně (1–99 %) i plně (100 %) aprobovaných učitelů. Neaprobovaní učitelé za částečně i plně aprobovanými zaostávají celkem pochopitelně nejvíce v rozsahu získaného počátečního vzdělání, tuto jejich počáteční „aprobační“ nevýhodu (v průměru všech tří dimenzí) se jim však daří v průběhu pracovní kariéry učitele poměrně úspěšně eliminovat (přínejméně podle jejich subjektivního sebehodnocení). Rovněž tentokrát je však třeba připomenout, že ve všech třech etapách jsou rozdíly v hodnocení (průměrným faktorovým skóre) mezi různými skupinami učitelů vymezenými podle aprobovanosti vyučovaných předmětů velmi malé. Vývoj celkových průměrných kompetencí jednotlivých skupin učitelů v průběhu jejich profesní dráhy ukazuje následující graf.

GRAF 36 | Hodnocení tří etap vývoje kompetencí učitelů podle úrovně jejich aprobovanosti



9.5 Tři dimenze práce učitele podle aprobovanosti výuky

Při interpretaci výsledků hodnocení učitelů v jednotlivých dimenzích (*Výuka, žáci a třídy; Didaktiky a psychologie; Obsah vyučovaných předmětů*) znovu připomeňme, že v celkovém vzorku učitelů se ukázalo, že učitelé v průměru všech tří etap (tři otázky na počáteční vzdělávání, připravenost při vstupu do profese i současné kompetence učitelů) hodnotí zdaleka nejpriznivěji své kompetence v obsahu vyučovaných předmětů, středně příznivě kompetence

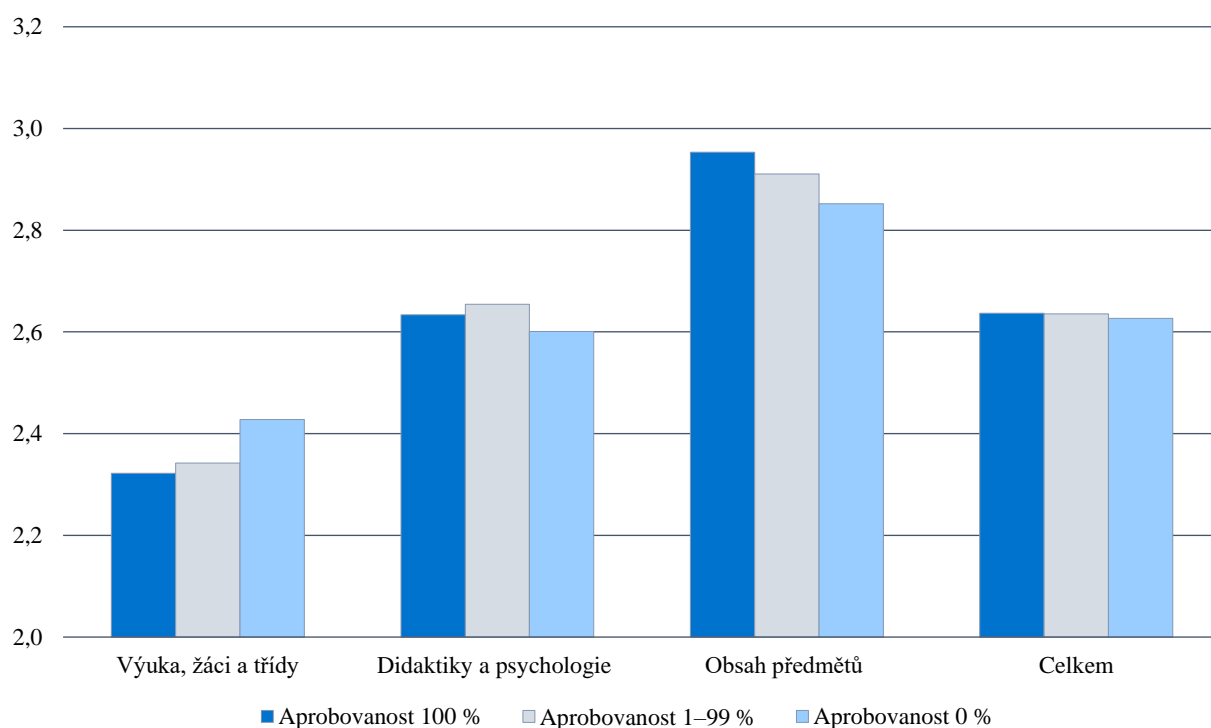
v didaktikách (obecné a oborové) a v psychologii a nejméně příznivě kompetence ve zvládnání výuky, jednotlivých žáků a tříd; rozdíly v hodnocení těchto tří dimenzí jsou přitom skutečně výrazné. Podobný vzorec platí i pro jednotlivé skupiny učitelů vymezené podle úrovně aproboace pro vyučované předměty, které se naopak mezi sebou příliš neliší.

Není jistě překvapením, že kompetence v obsahu vyučovaných předmětů hodnotí nejlépe plně (100%) aprobovaní učitelé a naopak nejhůře neaprobovaní (0%) učitelé. Neaprobovaní učitelé, ve srovnání s částečně (1–99%) i plně (100%) aprobovanými, vnímají nejhůře rovněž své kompetence v didaktikách a psychologii. Nepochybně zajímavým poznatkem je ovšem skutečnost, že vyšší úroveň aprobovanosti učitelů nevede k vyšším kompetencím (nebo alespoň k jejich příznivějšímu hodnocení samotnými učiteli) ke zvládnání výuky, jednotlivých žáků a tříd.

Nicméně i pro skupinu neaprobovaných učitelů stále platí, že nejlépe své kompetence hodnotí právě v obsahu vyučovaných předmětů, hůře v didaktikách a psychologii a nejhůře ve zvládnání výuky, jednotlivých žáků a tříd. Způsobeno je to tím, že rozdíly v hodnocení mezi jednotlivými dimenzemi jsou podstatně větší než rozdíly v hodnocení podle různé míry aprobovanosti vyučovaných předmětů. Od ostatních skupin se učitelé bez aproboace odlišují ve dvou směrech. Tím prvním a výraznějším je již zmíněné a očekávatelné méně příznivé hodnocení kompetencí především v obsahu vyučovaných předmětů, ale vedle toho rovněž v oblasti didaktik a psychologie.

Druhým a méně výrazným, ale přesto viditelným zdrojem odlišnosti neaprobovaných učitelů je naopak příznivější hodnocení jejich připravenosti na zvládnání práce se třídou a s žáky během vyučování. Současně je však vidět, že v čase – a tedy v souvislosti s délkou získané praxe – je míra uvedených odlišností (těch nepříznivých i těch příznivých) v hodnocení neaprobovaných a částečně i plně aprobovaných učitelů minimální. Průměrné faktorové skóre hodnocení kompetencí učitelů v jednotlivých dimenzích ukazují následující graf.

GRAF 37 | Hodnocení tří dimenzí kompetencí učitelů podle úrovně jejich aprobovanosti



Rovněž v této kapitole chceme prezentovat co nejvíce výsledků zmiňovaných analýz. Vzhledem k množství údajů jsme znovu přistoupili také k tabulkové formě zobrazení. Zatímco v textu uvádíme pouze tři vymezené skupiny učitelů podle úrovně aproboace pro vyučované předměty, v tabulce jsme prostřední skupinu aprobovanosti 1–99 % rozčlenili podrobněji – konkrétně na aprobovanost 1–49 %, aprobovanost 50 % a aprobovanost 51–99 %. Horní část tabulky se týká všech učitelů, dolní část pouze začínajících učitelů (do pěti let po ukončení počátečního vzdělávání). Obě části tabulky obsahují údaje o počtu šetřených učitelů v našem vzorku, o počtu všech učitelů základních a středních škol (přepočítaném podle vah jednotlivých učitelů), které učitelé v šetření reprezentují, a dále ukazatele faktorového skóre ve všech třech otázkách i ve všech třech dimenzích. U každé otázky pak ještě uvádíme (modrou barvou) celkový průměr hodnocení ve všech třech dimenzích.

TABULKA 10 | Hodnocení učitelů podle úrovně aprobovanosti jejich výuky

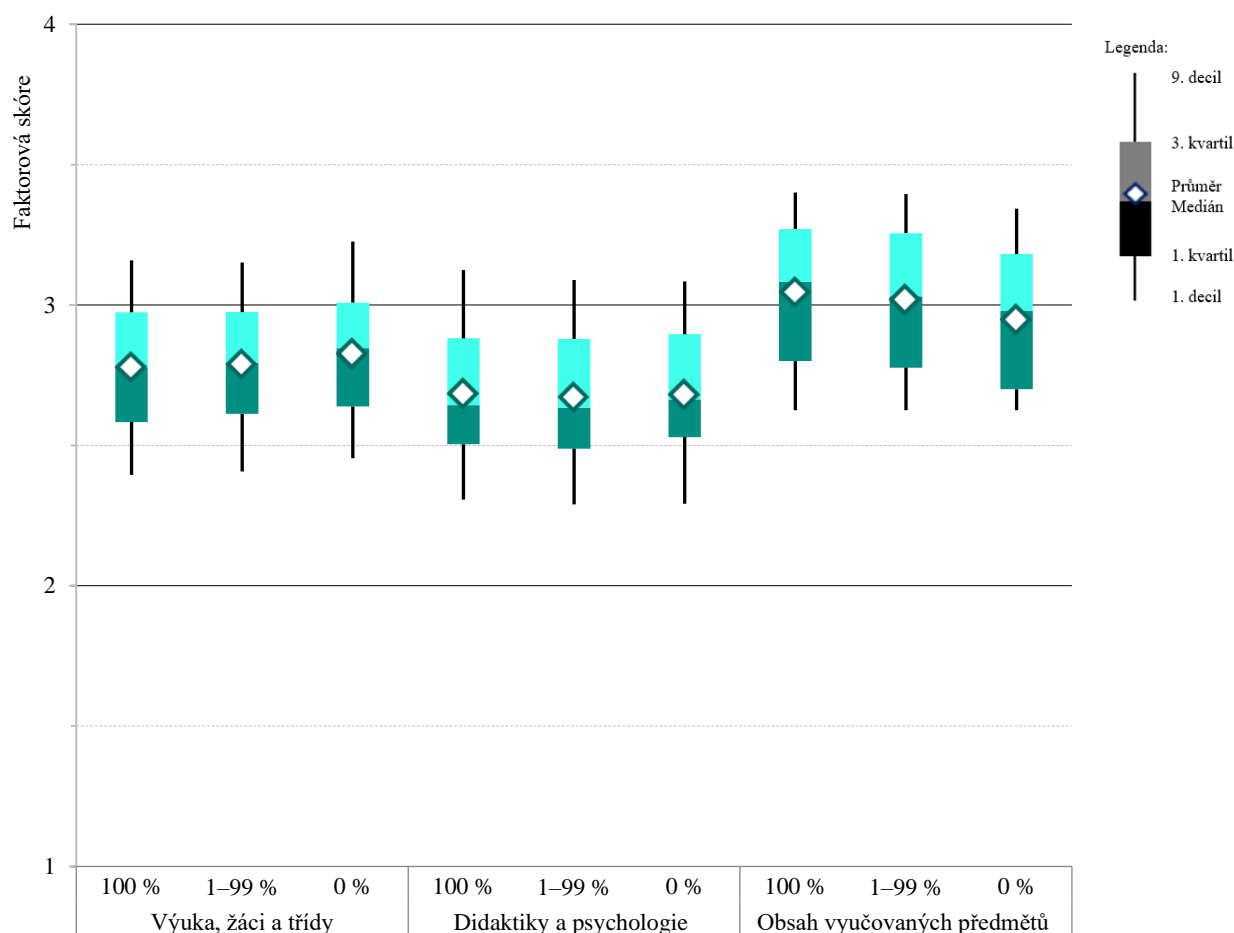
| Hodnocení získaného vzdělání, připravenosti absolventů na práci a současných kompetencí učitelů podle úrovně jejich aprobační | Vzorek učitelů (nevážený) | Počty učitelů ZŠ a SŠ v ČR | Rozsah počátečního vzdělání | | | | Připravenost absolventů na práci | | | | Současné kompetence učitelů | | | |
|---|---------------------------|----------------------------|-----------------------------|-------------------------|----------------|-------------|----------------------------------|-------------------------|----------------|-------------|-----------------------------|-------------------------|----------------|-------------|
| | | | Výuka, žáci a třídy | Didaktiky a psychologie | Obsah předmětů | Celkem | Výuka, žáci a třídy | Didaktiky a psychologie | Obsah předmětů | Celkem | Výuka, žáci a třídy | Didaktiky a psychologie | Obsah předmětů | Celkem |
| Všichni učitelé | 4 921 | 90 778 | 2,06 | 2,68 | 2,80 | 2,52 | 2,20 | 2,55 | 2,92 | 2,56 | 2,79 | 2,66 | 3,04 | 2,83 |
| A. 100 % | 2 792 | 44 036 | 2,03 | 2,70 | 2,83 | 2,52 | 2,16 | 2,54 | 2,96 | 2,56 | 2,78 | 2,66 | 3,07 | 2,83 |
| B. 51–99 % | 352 | 8 477 | 2,01 | 2,71 | 2,83 | 2,51 | 2,15 | 2,59 | 2,93 | 2,56 | 2,79 | 2,67 | 3,04 | 2,83 |
| C. 50 % | 347 | 8 392 | 2,08 | 2,71 | 2,80 | 2,53 | 2,18 | 2,58 | 2,94 | 2,57 | 2,78 | 2,66 | 3,03 | 2,82 |
| D. 1–49 % | 190 | 5 998 | 2,12 | 2,75 | 2,70 | 2,52 | 2,25 | 2,59 | 2,84 | 2,56 | 2,80 | 2,64 | 2,98 | 2,81 |
| E. 0 % | 1 121 | 21 591 | 2,16 | 2,62 | 2,72 | 2,50 | 2,31 | 2,53 | 2,85 | 2,56 | 2,82 | 2,66 | 2,99 | 2,82 |
| Začínající učitelé (do 5 let praxe) | 612 | 13 195 | 2,21 | 2,63 | 2,76 | 2,53 | 2,37 | 2,47 | 2,85 | 2,56 | 2,77 | 2,57 | 2,97 | 2,77 |
| A. 100 % | 265 | 4 950 | 2,17 | 2,66 | 2,81 | 2,55 | 2,35 | 2,44 | 2,90 | 2,57 | 2,74 | 2,55 | 3,00 | 2,76 |
| B. 51–99 % | 63 | 1 517 | 2,10 | 2,69 | 2,86 | 2,55 | 2,28 | 2,52 | 2,90 | 2,56 | 2,73 | 2,57 | 2,99 | 2,77 |
| C. 50 % | 56 | 1 438 | 2,18 | 2,67 | 2,78 | 2,55 | 2,26 | 2,47 | 2,88 | 2,54 | 2,71 | 2,54 | 2,96 | 2,74 |
| D. 1–49 % | 40 | 1 231 | 2,21 | 2,76 | 2,64 | 2,54 | 2,40 | 2,65 | 2,76 | 2,60 | 2,79 | 2,67 | 2,97 | 2,81 |
| E. 0 % | 175 | 3 714 | 2,31 | 2,53 | 2,65 | 2,50 | 2,46 | 2,46 | 2,77 | 2,56 | 2,84 | 2,59 | 2,94 | 2,79 |

Již jsme opakovaně zdůrazňovali, že samotné průměry faktorových skóre hodnocení různě vymezených skupin učitelů zdaleka nevyplývají o celkovém rozložení jejich výsledků, neboť je do značné míry zplošťují. Avšak vzhledem k tomu, že průměrné hodnoty jednotlivých skupin učitelů rozdělených podle aprobovanosti vyučovaných předmětů jsou dosti podobné, je právě analýza celého rozložení výsledků jejich hodnocení důležitá.

Použijeme pro to opět základní statistické charakteristiky všech tří vymezených skupin učitelů: průměr, medián, kvartily a decily, které jsou vysvětleny v boxu v předcházející kapitole. Uvedený graf zobrazuje rozložení odpovědí na otázku o současných kompetencích učitelů ve třech skupinách (podsuborech) učitelů podle úrovně jejich aprobovanosti. Uvedeny jsou charakteristiky faktorových skóre (průměr, medián, kvartily a decily) opět pro všechny tři analyzované dimenze.

GRAF 38 | Aprobovanost a současné kompetence učitelů

Rozložení faktorových skóre podle úrovně aprobovanosti učitelů pro vyučované předměty



Údaje v grafu potvrzují některá již dříve uvedená zjištění. Především se jedná o rozdíly mezi skupinami učitelů s různou úrovní aprobovanosti pro vyučované předměty v rámci tří analyzovaných dimenzí (*Výuka, žáci a třídy, Didaktiky a psychologie, Obsah vyučovaných předmětů*). Graf však zároveň, vedle nepříliš velkých rozdílů mezi jednotlivými skupinami učitelů s rozdílnou aprobovaností v těchto dimenzích, názorně zachycuje rovněž výrazné překryvy, které mezi nimi existují. Proto se, stejně jako v případě různých cest učitelů k získání (nebo nezískání) učitelské kvalifikace, pokusíme co nejpřesněji charakterizovat vztah mezi úrovní aprobovanosti učitelů a jejich odpověďmi na baterii dvanácti položek ve třech otázkách, které se týkají jejich kompetencí v různých etapách učitelské kariéry.

Znovu jsme pro získání odpovědi zvolili analýzu rozptylu. Ukazuje, jakou část z rozdílů (z rozptylu) v odpovědích jednotlivých učitelů na tři baterie otázek na jejich současné kompetence, které jsme shlukli do tří dimenzí, lze vysvětlit tím, že mají rozdílnou úroveň aprobovanosti pro předměty, které vyučují, a jakou část těchto rozdílů tím naopak vysvětlit nelze. Analýza rozptylu umožňuje identifikovat zdroje rozdílů v odpovědích a rozlišit, nakolik se jedná o rozdíly *mezi* třemi skupinami učitelů vymezenými úrovní jejich aprobovanosti a nakolik se jedná o rozdíly mezi odpověďmi učitelů *uvnitř* těchto skupin.

Výsledky analýzy rozptylu prokázaly, že podíl celkových rozdílů (celkového rozptylu) v odpovědích učitelů, které lze vysvětlit tím, že mají rozdílnou úroveň aprobovanosti pro vyučované předměty, je velmi nízký. V průměru dosahuje pouze 1,0 % a pohybuje se pouze v intervalu nejvýše do 2 % z celkových rozdílů (z celkového rozptylu). To znamená, že zbývajících 98 % až 99 % rozdílů (rozptylu) v odpovědích učitelů je způsobeno jinými vlivy a okolnostmi.

Z pohledu tří analyzovaných otázek jsou největší rozdíly (rozptyl) vysvětlené různou úrovní aproby učitelů u hodnocení první otázky na *rozsah a náplň počátečního vzdělávání* (v průměru 1,5 %), za ní následuje hodnocení druhé otázky na *přípravenost učitelů na počátku kariéry učitele* (v průměru 1,2 %) a naopak výrazně nejmenší jsou u hodnocení *současných kompetencí učitelů* (v průměru pouze 0,5 %). Z hlediska tří analyzovaných dimenzí jsou největší rozdíly (rozptyl) vysvětlené u třetí dimenze *Obsah vyučovaných předmětů* (v průměru 1,4 %) a u první dimenze *Výuka, žáci a třídy* (1,3 %), zatímco nejnižší jsou u druhé dimenze *Didaktiky a psychologie* (v průměru pouze 0,5 %).

Absolutně největší rozptyl vysvětlený různou úrovní aprobovanosti učitelů vychází u hodnocení první dimenze *Výuka, žáci a třídy* u druhé otázky na *přípravenost učitelů na počátku kariéry učitele* (jedná se o největší zelenou výseč u středního zeleného kruhu 1,9 %). Naopak nejmenší rozptyl vysvětlený různou úrovní aproby učitelů se potvrdil u hodnocení druhé dimenze *Didaktiky a psychologie* u třetí otázky na hodnocení *současných kompetencí učitelů* (jedná se o nejmenší modrou výseč u dolního modrého kruhu 0,0 %).

Výsledky analýzy rozptylu uvádí (stejně jako v případě kvalifikačních cest) obrázek zahrnující devět kruhových grafů pro každou ze tří otázek (vyznačených v textu nad každou vodorovnou trojicí kruhů) v každé ze tří vytvořených dimenzí – ty jsou v grafu uvedeny svisle a označeny následujícími barvami kruhu i výseče: 1. dimenze = zelená (vlevo), 2. dimenze = modrá (uprostřed), 3. dimenze = oranžová (vpravo). Velikost výseče v kruhovém grafu ukazuje na podíl rozptylu v odpovědích učitelů, který lze vysvětlit rozdílnou úrovní aprobovanosti pro vyučované předměty. Nevybarvená část kruhu odpovídá zbývajícím částem rozptylu v odpovědích učitelů, kterou rozdílnou úrovní aprobovanosti pro vyučované předměty vysvětlit nelze.

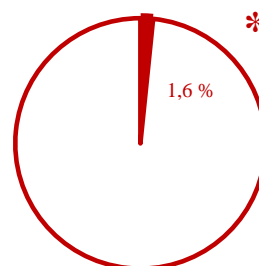
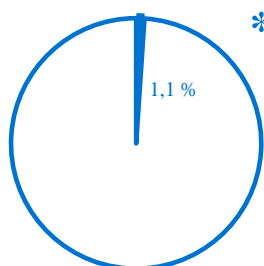
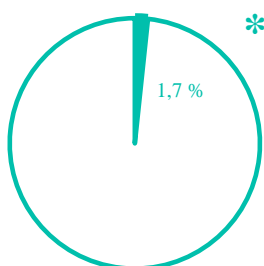
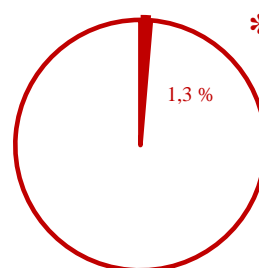
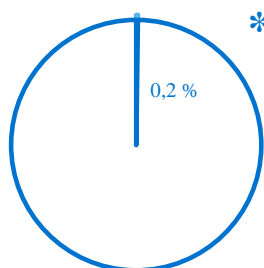
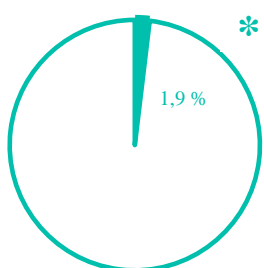
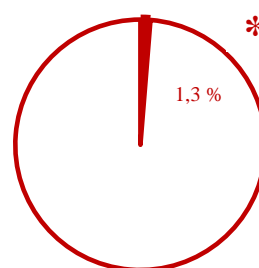
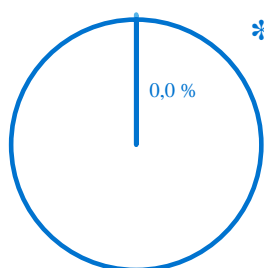
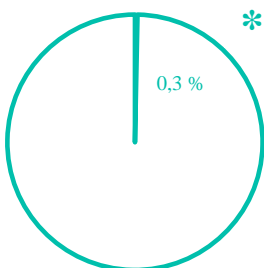
OBRÁZEK 5 | Podíl rozptylu vysvětleného různou úrovní aprobovanosti učitelů pro vyučované předměty

Odpovědi učitelů na tři otázky ve třech dimenzích

Výuka, žáci a třídy

Didaktiky a psychologie

Obsah předmětů

Zaměření a náplň počátečního vzdělávání**Přípravenost začínajících učitelů****Současné kompetence učitelů**

■ Mezi aprobacemi

■ Mezi aprobacemi

■ Mezi aprobacemi

□ Uvnitř aprobací

□ Uvnitř aprobací

□ Uvnitř aprobací

* Statisticky významné rozdíly v hodnocení mezi různými cestami k učitelské kvalifikaci na hladině významnosti 99 %.









www.csicr.cz