

# **Rozvoj pedagogických kompetencií učiteľů jako nástroj prevence odchodu z profese**

Srovnávací minisťudie programu Učiteľ naživo a PAQ



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



učitel  
naztvo

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



PAQ  
RESEARCH

Autoři studie: Václav Korbel, Karel Gargulák a Daniel Prokop

# Executive summary

- Příčin odchodu učitelů z profese může být celá řada. Teorie hovoří např. o významu finančních podmínek, prostředí a klimatu školy či připravenosti učitelů na výkon profese. Efekty těchto příčin se liší v závislosti na podmínkách vzdělávacích systémů jednotlivých zemí. **Závěry výzkumů se ale shodují na tom, že nejčastější fáze kariéry spojená s odchody z učitelské profese je období nástupu do profese (od dvou, popř. tří do pěti let). Dalším rizikovým obdobím pro odchod z profese je dále např. blížící se nástup do penze.**
- Z mezinárodního srovnání prostřednictvím dat TALIS 2018 **nevyplývá, že by učitelé v České republice výrazně více než v jiných zemích plánovali odchod z profese. Pro ČR je však znepokojivé, že učitelé z nejmladší kohorty by chtěli z profese do dvou let odejít častěji než učitelé ve věku 50-59. U ostatních sledovaných zemí je to naopak.** To naznačuje, že udržení mladých učitelů v profesi je v ČR obzvláště složité, o to více ve chvíli, kdy v ČR stále neexistuje komplexní uchopení podpory začínajících učitelů v rámci tzv. adaptačního období.
- S plánovanými odchody z učitelské profese souvisí i sebedůvěra ve výkon pedagogické práce a dílčí kompetence učitelů sledované v rámci šetření TALIS 2018. Z provedené analýzy vyplývá, že **učitelé, kteří mají vyšší sebedůvěru ve sledovaných pedagogických kompetencích, mají v průměru nižší tendence odejít z profese.** Regresní analýza za všechny země ukazuje, že o 10 procentních bodů vyšší sebedůvěra u učitelů (například místo 70 % učitelů by si věřilo 80 % učitelů) by znamenala, že by přibližně o 0,5 procenta méně učitelů chtělo do 2 let odejít z profese. To by odpovídalo snížení odchodů do dvou let z průměrných 7,5 % na 7 %. Tento vztah není sice kauzální povahy, ale platí pro sebedůvěru ve všech sledovaných pedagogických kompetencích a jejich oblastech (zapojování žáků, kompetence v oblasti výuky a řízení třídy). Obecně platí, že osvojení dílčích pedagogických kompetencí může zajistit především kvalitní pregraduální příprava.
- Program celoživotního vzdělávání vedoucí k učitelské kvalifikaci Učitel naživo staví právě na osvojení vybraných pedagogických kompetencí dle vymezeného kompetenčního rámce skládajícího se ze čtyř studijních oblastí. Evaluace programu rovněž hodnotí sebedůvěru v pedagogických kompetencích, které jsou sledovány v rámci zmíněného šetření TALIS 2018. Výsledky evaluace programu ukazují, že jeho **studenti mají obecně vyšší sebedůvěru než začínající čeští učitelé v oblasti vedení výuky (vymýšlení úloh, řešení, atd.).** Navíc sledujeme, že studenti druhého ročníku si v této oblasti věří více než studenti prvního ročníku. **Dochází tedy pravděpodobně k posilování sebedůvěry (self-efficacy) spojené s danou pedagogickou kompetencí. V oblasti zapojování a aktivizace žáků se v průběhu programu UNŽ snižuje počet studentů, kteří si v těchto oblastech vůbec nedůvěřují.**
- Celkově lze konstatovat, že **vzdělávací programy v rámci učitelské přípravy typu Učitel naživo vycházející z jasně vymezeného kompetenčního rámce (tedy cílů) a obsahu mohou mít potenciál zvyšovat pravděpodobnost setrvání učitelů v profesi.** Také platí, že kvalitní pregraduální přípravou vše nekončí a vzdělávací systém by měl především začínajícím učitelům nabídnout

komplexní profesní rozvoj a podporu v rámci tzv. adaptačního období. Je také nutné dále pracovat s dalším vzděláváním učitelů po celý jejich profesní život. Tímto směrem míří cíle a opatření Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+, přičemž zkušenosti ze studijních programů typu Učitel naživo mohou výrazně ovlivnit vymezení cílů a obsahu vzdělávání a systému podpory v rámci různých fází profesní dráhy učitelů.

## Odchody z učitelské profese jako výzkumný fenomén v ČR i zahraničí

Problém odchodů učitelů ze škol či dokonce z učitelské profese, tzv. „drop-outů“ je v českém výzkumném prostředí stále poměrně neprobádaným polem (viz Píšová & Hanušová, 2016: 387). To je v poměrně velkém kontrastu se zahraničím, které nabízí široké spektrum empirických i teoretických poznatků, včetně mezinárodních srovnání (z aktuálnějších např. Craig, 2017; Kelchtermans, 2017; Qin, 2021).

**Příčin tzv. atrice učitelů, tedy úplného odchodu učitelů z profese mimo systém, kdy se může jednat o vlastní rozhodnutí učitele nebo o výpověď od zaměstnavatele, může být celá řada.** Rozkovcová a Urbánek (2017) přinášejí pro české prostředí přehled některých teoretických konceptů k vysvětlení fluktuace učitelů, které staví na dosavadním výzkumu. V případě odchodů z učitelského povolání výzkumy v první řadě hovoří o rozhodování na základě racionální volby, tedy finančních a dalších zisků, které učitelům povolání (ne)přináší.

Další důvod může být prostředí, ve kterém učitelé působí, tedy podmínky v samotné škole. V této perspektivě za fluktuací či přímo odchodem učitelů z povolání stojí například neadekvátní podpora vedení školy, problematická disciplína žáků a malý vliv členů sboru na rozhodování školy. Kromě toho se hovoří například o problematické struktuře odměňování, nízké úrovni administrativní podpory či vysoké míře konfliktů na pracovišti.

Poslední skutečně komplexní pohled nabízí tzv. „Teorie čtyř kapitálů“, která hovoří o významné roli lidského, sociálního, strukturálního a psychologického kapitálu k objasnění fluktuace učitelů a jejich odchodů z povolání. Část o lidském kapitálu říká, že lidé s vyšším kapitálem (vyšší vzdělání, delší praxe, lepší znalosti a dovednosti) mají tendenci k vyšší efektivitě své práce a pravděpodobně lépe zvládají nároky svého zaměstnání, a tudíž méně z povolání odcházejí. Část o sociálním kapitálu vysvětluje, že mezi jedinci existují vazby, sítě, reciprocita a důvěra, které jsou klíčové pro míru stability učitelských sborů. Třetí část o strukturálním kapitálu zahrnuje z pohledu výzkumníků témata jako kontext, ve kterém učitelé pracují, role, kterou učitelé zastávají (jsou učitelé především didaktici, nebo také administrátoři apod.), podmínky, ve kterých učitelé pracují (plat, materiální podpora apod.).

Poslední oblast psychologického kapitálu je spjata s osobními vlastnostmi zaměstnance - učitele, přičemž jde především o jeho žádoucí postoje, chování a výkony. Tyto faktory

jsou ovlivněny jak „minulostí“ učitele (výchova, vzdělání, předchozí zkušenosti), tak také s vedením organizace - školy - např. podpora zaměstnanců, sdílená vize apod. (vše Rozkocová & Urbánek, 2017: 28-34, pro srovnání příčin odchodů začínajících učitelů v mezinárodním srovnání viz Píšová & Hanušová, 2016).

Většina z výše popsaných teoretických konceptů se shoduje na tom, **že nejčastější fází kariéry spojená s odchody z učitelství je období počátku učitelství.** To je označováno jako tzv. adaptační období či indukce a bývá spojováno s různými systémy opatření a nástroji podpory začínajících učitelů (Janík et al., 2017 - viz dále). Fáze začínajícího učitele bývá v modelech jeho profesní dráhy obvykle vymežována v délce dvou, tří, popř. až pěti let po nástupu do praxe (srov. Janík et al., 2017; Píšová & Hanušová, 2016). **Dalším významným obdobím pro zvýšenou četnost odchodů z učitelství je blížící se nástup do penze, popř. odchod dětí z domácnosti učitele** (Rozkocová & Urbánek, 2017: 28).

Míra fluktuace či přímo odchodů učitelů z profese se výrazně liší napříč zeměmi. **Ve své analýze odchodů začínajících učitelů výzkumnice Píšová a Hanušová (2016) ukazují, že drop-out začínajících učitelů lze ve vysoké míře zaznamenat například v USA (39–50 %), Velké Británii (35 %) a Austrálii (20–50 %). Naopak nízký drop-out má například Japonsko (3 %), Jižní Korea (3 %), Finsko (7 %) a Taiwan (1,3 %).**

Jak jsme uvedli výše, část faktorů příčin odchodu učitelů z profese lze spojit s jejich připraveností a vzděláváním v rámci pregraduální přípravy. Významnou perspektivou připravenosti na výkon učitelství je oblast pedagogicko-didaktická, která se zaměřuje na profesní rozvoj učitelů v rámci výuky, tedy rozvoj pedagogických kompetencí budoucích učitelů (Hanusová & Píšová, 2018: 20).

Již zmíněné výzkumnice Píšová a Hanušová a širší výzkumný tým (2018) z brněnské pedagogické fakulty přináší ve své publikaci *Chtějí zůstat nebo odejít? Začínající učitelé v českých základních školách* závěry komplexnějšího výzkumu českých začínajících učitelů. **V kvalitativní části zaměřené na hodnocení pregraduální přípravy autoři ukazují např. to, že respondenty je negativně vnímaná především nedostatečná příprava (a tedy vnímané nedostatečné kompetence) na komunikaci s rodiči, nedostatek pedagogické praxe, nedostatečná připravenost na nevyukové povinnosti (administrativa) či vzdělávání heterogenních kolektivů v kontextu inkluzivního vzdělávání. Daná zjištění dle autorů korespondují se závěry mezinárodních výzkumů** (Hanusová & Píšová, 2018: 212-215).

Obecně pak vedou autory k systémovým doporučením mířícím na zvyšování kvality přípravy na fakultách připravujících učitele, zejména ve smyslu orientace na realitu profese. Přesto však autoři zdůrazňují, že představa pregraduálního vzdělávání, které „vyrobí hotového“ učitele, je z mnoha důvodů nereálná (Hanusová & Píšová, 2018).

Prezentovaná zjištění korespondují i se závěry kvantitativního výzkumu Vítěčkové (2020), která ale zaznamenává rozdíly mezi začínajícími učiteli 1. a 2. stupně z pohledu (sebe)vnímání a sebedůvěry u vybraných kompetencí či oblastí. **Začínající učitelé na 1. stupni základní školy se: „...cítí nejhůře připraveni v oblasti práce s administrativní dokumentací (třídní kniha, výkazy o žácích aj.). Začínající učitelé na 2. stupni se cítí nedostatečně připraveni nejen v oblasti práce s administrativní dokumentací**

***(stejně jako učitelé na 1. stupni), ale také pro práci s integrovanými žáky, s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, pro spolupráci a komunikaci s rodiči.***  
(Vítečková, 2020: 66)

Samotnou odbornou (oborovou) přípravu hodnotí dle zjištění Vítečkové lépe učitelé 2. stupně základních škol, zatímco přípravu v oblastech hodnocení, práce s integrovanými žáky, sociálního vnímání a oblasti komunikace se žáky vnímají pozitivněji začínající učitelé 1. stupně základních škol (Vítečková, 2020: 66). To přirozeně souvisí s rozdílnými cíli a obsahem dílčích studijních programů pedagogických fakult připravujících učitele pro různé stupně či úrovně vzdělávání (viz Spilková, 2019; Stuchlíková & Janík, 2017).

Právě na úroveň sebedůvěry (self-efficacy) v rámci vybraných pedagogických kompetencí učitelů a jejich vztahem k tendencím k odchodu z učitelské profese v ČR, které jsou sledovány v rámci mezinárodního šetření TALIS 2018, se mimo jiné dále v analýze zaměříme.

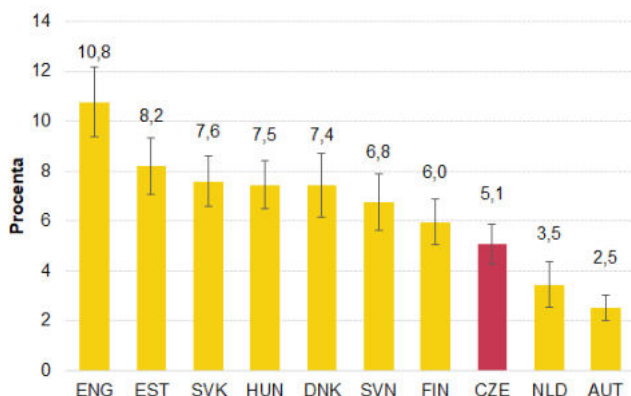
## **Tendence k odchodu z profese v ČR a zahraničí**

V této kapitole budou porovnány tendence učitelů k odchodu z profese mezi zeměmi v Evropě. K tomu jsou využita data TALIS 2018, kde jsou učitelé dotazováni, kolik let ještě chtějí zůstat v profesi. Analýzu omezujeme pouze na učitele mladší 60 let, aby výsledky výrazně neovlivňovaly odchody do důchodu. I přesto se však hranice odchodu do důchodu mezi zeměmi liší, a proto dále sledujeme také tendence odchodů mladších učitelů a dělení podle věkových kategorií. K porovnání využíváme dvě skupiny zemí:

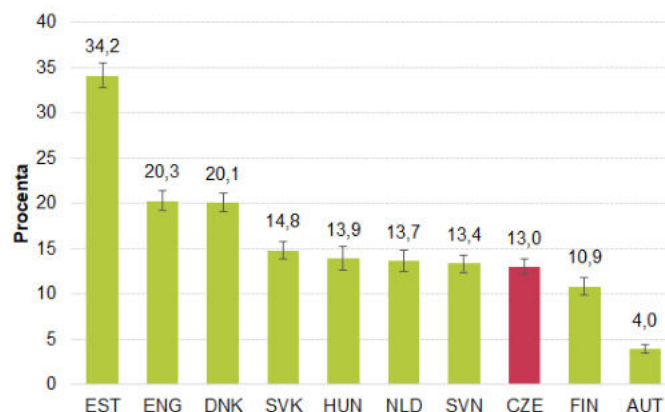
- 1) geograficky blízké země (*Blízké země*) - Slovensko, Maďarsko, Rakousko,
- 2) vybrané země s vyššími výsledky vybraných gramotností žáků dle šetření PISA 2018 (*Inspirativní země*) - Anglie, Dánsko, Estonsko, Finsko, Nizozemsko a Slovinsko. Graf 1 ukazuje procento učitelů mladších 60 let, kteří do 2 let chtějí opustit profesi (levá část) a procento učitelů mladších 40 let, kteří chtějí opustit profesi do 5 let (pravá část).

**Graf 1:** Procento učitelů, kteří chtějí odejít z učiteléské profese

Do 2 let, učitelé mladší než 60 let



Do 5 let, učitelé mladší než 40 let



Poznámky: Procento učitelů, kteří uvedli, že chtějí v učiteléské profesi zůstat maximálně 2 roky (levá část) a 5 let (pravá část). Omezeno na učitele mladší 60 let (levá část), aby se odstranil efekt odchodu do důchodu. Úsečky znázorňují 95% interval spolehlivosti.  
Zdroj: TALIS 2018

**Když se nejprve zaměříme na učitele mladší 60 let, tak v ČR by chtělo do 2 let opustit profesi přibližně 5 % učitelů.<sup>1</sup> To je podprůměrná hodnota vzhledem k porovnávaným zemím, pouze v Nizozemsku a Rakousku zvažuje odchod z profese do 2 let menší procento učitelů.** Naopak přes 10 % učitelů uvažuje o brzkém odchodu v Anglii, kde jsou dlouhodobě tendence k odchodu učitelů vysoké (GOV.UK, 2021; srov. Píšová & Hanušová, 2016).

**Předpokládané odchody u mladších učitelů do 40 let v následujících 5 letech dosahují v ČR 13 %, což je v rámci porovnávaných zemí průměrná hodnota.** Zhruba 15 % učitelů do 40 let zvažuje odchod v následujících 5 letech také na Slovensku, v Maďarsku nebo v Nizozemsku. V tomto ohledu jsou zajímavé příklady zemí na opačných pólech. V Estonsku uvažuje o brzkém odchodu z profese přes 35 % procent učitelů, zato v Rakousku jsou to pouze 4 %. Interpretovat důvody mezi zeměmi je složité, navíc když svoji roli mohou hrát metodologické důvody včetně velikosti vzorku. **Na druhou stranu, některé zdroje naznačují, že v Estonsku je dlouhodobě nízký status profese a omezená podpora učitelů** (např. Eliaho, 2020; Noorkõiv, 2018).

**Celkově se nezdá, že by v ČR učitelé výrazně více než jinde plánovali odchod z profese.** Situace se ale může lišit podle charakteristik učitelů. Výsledky proto dělíme podle pohlaví, věku a vyučované oblasti. Porovnávané země opět agregujeme na dvě skupiny - Blízké a Inspirativní země (viz výše). **U všech zemí mají - v souladu s výzkumnými poznatky z předchozí kapitoly - nejvyšší tendence odejít z profese učitelé z nejmladší kohorty (25-29) a z nejstarší kohorty (50-59). Pro ČR je ovšem**

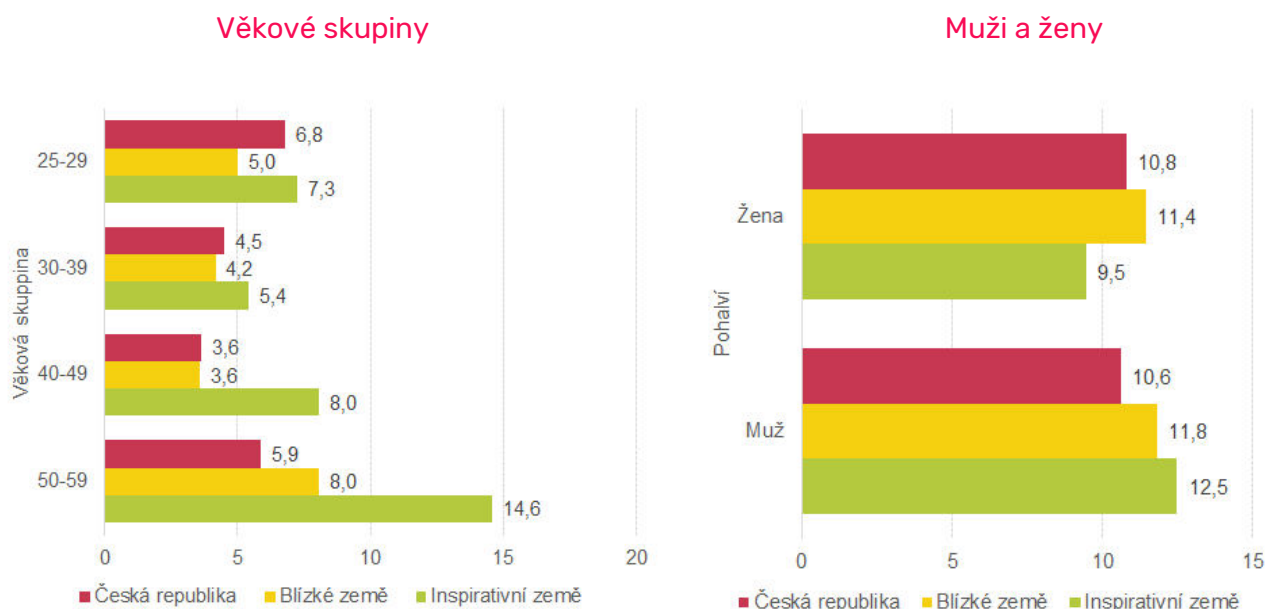
<sup>1</sup> Graf A1 (v Příloze) ukazuje výsledky pomocí alternativní definice - Procento učitelů, kteří litují rozhodnutí, že zvolili učiteléskou profesi. Výsledky jsou kvalitativně i kvantitativně podobné.

**znepokojivé, že učitelé z nejmladší kohorty by chtěli z profese do dvou let odejít o něco častěji než učitelé ve věku 50-59. U ostatních skupin zemí je tomu naopak.**

To naznačuje, že udržení mladých učitelů v profesi je v ČR obzvláště složité a podporuje to doporučení českých výzkumníků (viz zmiňovaná Hanušová & Píšová, 2018, Janík et al., 2017), kteří volají po systémových opatřeních a komplexním uchopení podpory začínajících učitelů v rámci adaptačního období (či „indukce“). Hovořeno je například o přiměřené pracovní zátěži (především té administrativní, ne však té výukové, která by měla být spíše rozvíjena a reflektována), podpoře kolegů a dostatku zdrojů. Experti dále zmiňují vytvoření nároku a zajištění podmínek pro řízenou a supervidovanou profesní indukci (adaptační období) či vyprofilování role mentora (uvádějícího učitele) pro začínající učitele (Hanušová & Píšová, 2018: 251) Po neschválení kariérního řádu, který tato opatření či nástroje do jisté míry do systému přinášel, se dílčí úprava adaptačního období objevuje v aktuální novele zákona o pedagogických pracovnících (PSP ČR, 2021) a zároveň je komplexní uchopení podpory začínajících učitelů jednou z klíčových oblastí v rámci opatření Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+ (MŠMT, 2021).



**Graf 2:** Procento učitelů, kteří chtějí odejít z učitelské profese.  
Dělení podle věku a pohlaví

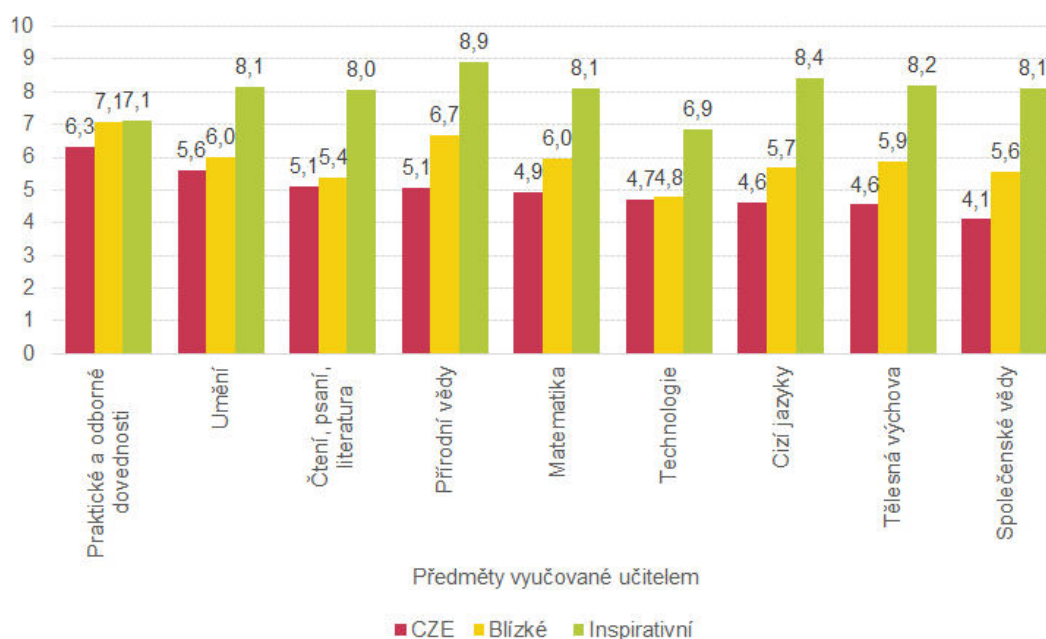


Poznámky: Procento učitelů, kteří uvedli, že chtějí v učitelské profesi zůstat maximálně 2 roky, omezeno na učitele mladší 60 let. Blízké země: Slovensko, Maďarsko, Rakousko; Inspirativní země: Dánsko, Estonsko, Finsko, Nizozemsko, Slovinsko a Velká Británie.

Zdroj: TALIS 2018

Pokud se na situaci deklarovaných odchodů podíváme prostřednictvím vyučovaných předmětů, tak v České republice zmiňují opuštění profese nejčastěji učitelé předmětů zaměřených na praktické a odborné dovednosti a umění (Graf 3). Překvapivě učitelé například technologií nebo přírodních věd tyto tendence reportují o něco méně. Výsledky je nicméně nutné brát z několika důvodů opatrně. Zaprvé, rozdíly mezi oblastmi jsou velmi malé a statisticky nevýznamné. Zadruhé, jde o vyučované oblasti, které se nutně nemusí překrývat s aprobací. Zatřetí, v oblastech jako technologie byl zároveň velký nedostatek těchto učitelů, a tak se školy mohou více snažit tyto učitele udržet. Toto tvrzení lze dát do souvislosti s daty z mimořádného šetření MŠMT (Tabulka A1 v Příloze), která poukazují na skutečnost, že poptávka po nových učitelích je až třikrát vyšší v technických předmětech jako například fyzika oproti českému jazyku a literatuře (Jelen & Maršíková, 2019).

**Graf 3:** Procento učitelů, kteří chtějí odejít z učitelské profese.  
Dělení podle vyučovaného předmětu



Poznámky: Procento učitelů, kteří uvedli, že chtějí v učitelské profesi zůstat maximálně 2 roky, omezeno na učitele mladší 60 let. Blízké země: Slovensko, Maďarsko, Rakousko; Inspirativní země: Dánsko, Estonsko, Finsko, Nizozemsko, Slovinsko a Velká Británie.  
Zdroj: TALIS 2018

## Souvislost pedagogických kompetencí a tendencí odejít z profese

V této části analyzujeme, jak spolu souvisí sebedůvěra (self-efficacy) učitelů, že mají osvojené vybrané pedagogické kompetence, s dalšími faktory. Konkrétně jde o motivaci učitelů k výběru profese a dále naopak jejich tendenci odejít z profese. Úroveň vybraných kompetencí šetření TALIS přímo neměří, proto pracujeme právě se sebedůvěrou učitelů (self-efficacy). Sebedůvěru ve vybraných pedagogických kompetencích lze považovat za faktor, se kterým lze dlouhodobě pracovat. Naopak motivace pro výběr profese (tedy před tím, než se stali učiteli), je statický faktor, který již nyní nelze měnit.

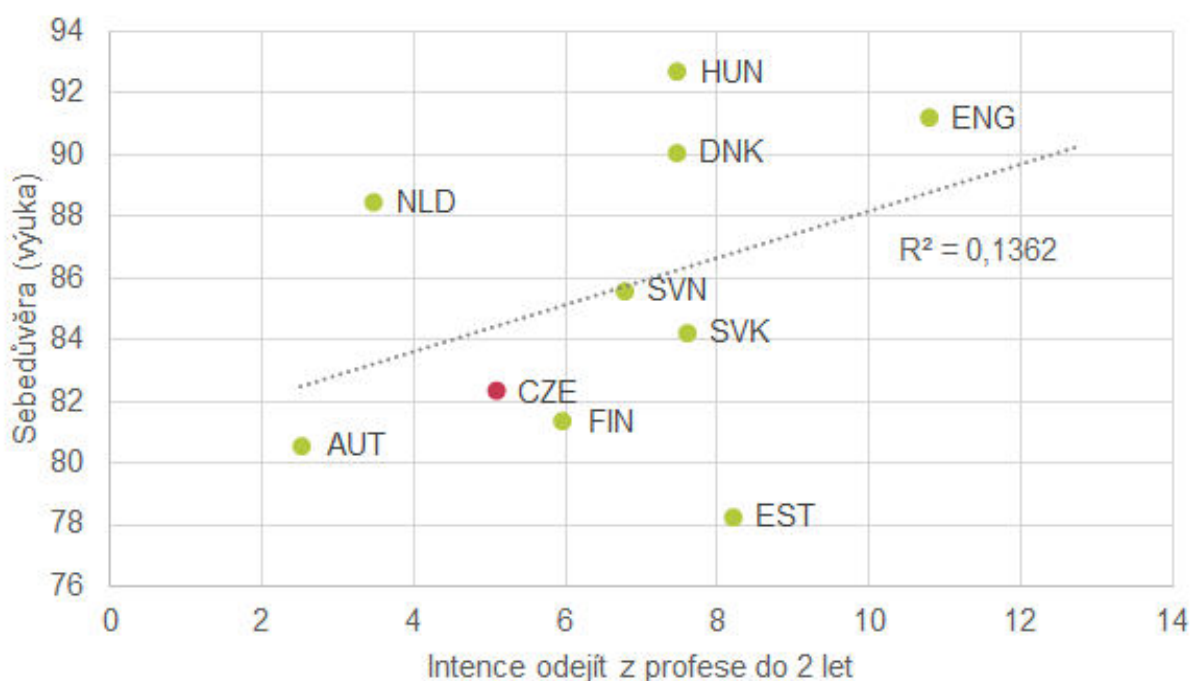
Analýza může naznačit, jestli by rozvoj dynamických faktorů, jako je sebedůvěra u vybraných pedagogických kompetencí učitelů, mohl pomoci snížit tendence učitelů opouštět profesi. Naše analýza není schopna ukázat (kauzální) dopad změny v úrovni sebedůvěry a osvojení vybraných kompetencí. Tedy nejsme schopni ukázat, jaký efekt na tendence odejít by mělo například zavedení plošného kurzu na posílení určitých

kompetencí učitelů. Pomocí regresní analýzy jsme nicméně schopni alespoň poukázat, jestli existuje vztah mezi proměnnými při kontrole o řadu dalších faktorů (viz dále).

Na první úrovni se můžeme podívat, jak rozdíly v kompetencích učitelů souvisí s tendencemi opustit profesi mezi zeměmi. Graf 4 tento vztah ukazuje pro jednu zvolenou proměnnou - sebedůvěru v kompetencích učitelů vztažených k výuce (ty zahrnují sebehodnocení v celkem čtyřech oblastech:

- a) Připravovat žákům podnětné otázky,
  - b) Využívat různé postupy hodnocení výsledků,
  - c) Poskytovat alternativní vysvětlení, např. jsou-li žáci zmatení, a
  - d) Využívat ve třídě alternativní vyučovací metody).
- Vztah mezi sebedůvěrou a kompetencemi v oblasti výuky a intencemi odejít z profese je pozitivní. Jinými slovy, v zemích, kde mají učitelé vyšší sebedůvěru, mají také vyšší tendence odejít z profese. Vztah je nicméně poměrně slabý. Pozorovaný vztah může být samozřejmě způsoben řadou dalších faktorů. Například v zemi s vyššími tendencemi opustit profesi, jako je Anglie, může platit to, že tamější učitelé mají kvalitní přípravu a podporu a díky tomu sebedůvěru a vnímané kompetence. Ovšem zároveň je zde dlouhodobý problém nízkého platového ohodnocení, přičemž učitelé v Anglii mají tendence uplatnit své osvojené pedagogické kompetence mimo školství.

**Graf 4: Souvislost sebedůvěry (výuka) s tendencemi opustit profesi**



Poznámky: Sebedůvěra (výuka) - procento učitelů, kteří odpověděli *Do velké míry* v oblastech 1. Připravovat žákům podnětné otázky; 2. Využívat různé postupy hodnocení výsledků; 3. Poskytovat alternativní vysvětlení, např. jsou-li žáci zmatení; 4. Využívat ve třídě alternativní vyučovací metody. Procento učitelů, kteří uvedli, že chtějí v učitelské profesi získat maximálně 2 roky, omezeno na učitele mladší 60 let.

Zdroj: TALIS 2018

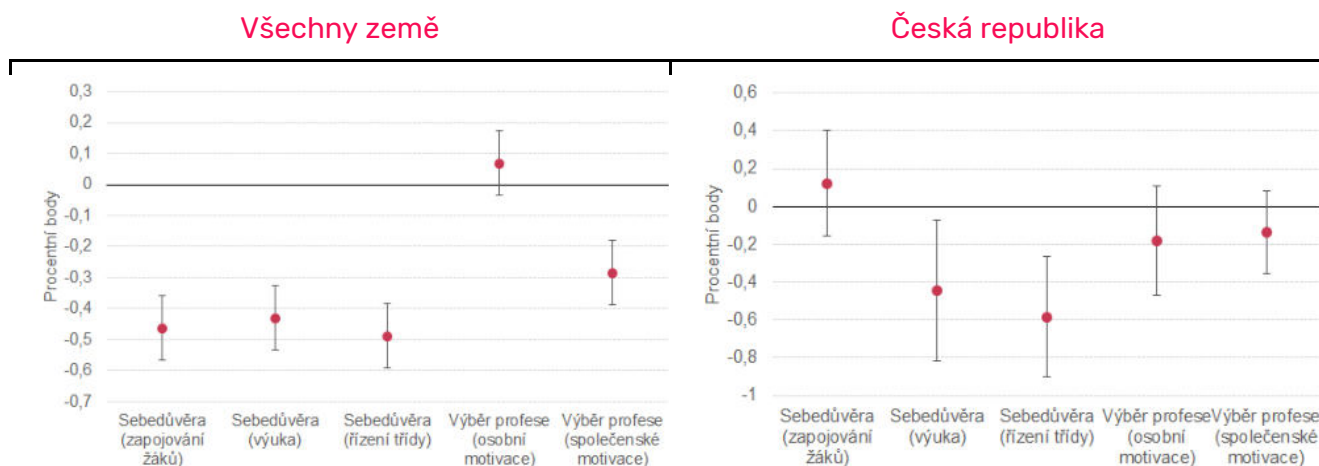
Pro lepší pochopení vztahů proměnných se proto dále díváme, jaká je souvislost mezi sebedůvěrou, důvody pro výběr profese a odchody, přímo v rámci jednotlivých zemí. Graf 5 níže ukazuje vztah pro jednotlivé faktory při kontrole o další proměnné, jako je věk učitele, zkušenosti nebo oblast, kterou učitel ve škole vyučuje. Celkový koeficient je přibližně průměr za jednotlivé země (levá část grafu), pravá část ukazuje výsledky pouze pro ČR.

**Zde platí, že sebedůvěra v dílčích pedagogických kompetencích má negativní vztah s odchody. Tedy, čím více si učitelé věří, tím méně chtějí do 2 let odejít.** Průměr za všechny země dohromady ukazuje, že o 10 procentních bodů vyšší sebedůvěra znamená přibližně o 0,5 procentního bodu nižší pravděpodobnost, že učitel bude chtít odejít z profese do 2 let. **Například, pokud by si místo 80 % učitelů ve výuce věřilo 90 % učitelů, chtělo by jich místo 7,5 % do dvou let odejít pouze 7 %.** Tento vztah platí pro všechny oblasti sledovaných pedagogických kompetencí - zapojování žáků, již zmiňovaná výuka a řízení třídy (jejich definice v Příloze, popř. dále v textu). **To se nemusí zdát jako velký efekt, ale celkově jde o snížení pravděpodobnosti odchodu začínajícího učitele z profese přibližně o 7 %.** Souvislost statických faktorů - motivací pro výběr profese - je pak o něco nižší. Pokud měl učitel vyšší společenské motivace pro výběr profese, pak také o něco méně uvažuje o odchodu z profese.

V případě ČR jsou výsledky do velké míry podobné. Vyšší sebedůvěra negativně koreluje s tendencemi odchodu z povolání. Významná není pouze souvislost se sebedůvěrou v kompetencích spojených se zapojováním žáků do výuky. Jedním z možných vysvětlení může být, že české školy jsou více homogenní, a tak se zapojováním žáků různých úrovní nemají učitelé tolik zkušeností. Popřípadě, podle zjištění České školní inspekce učitele limituje menší diverzita užívaných metod s cílem aktivizace a zapojení všech žáků (ČŠI, 2020). Celkově se ale ukazuje, že sebedůvěra a odchody spolu souvisí v ČR i zahraničí.

Problémem pro interpretaci těchto výsledků je, že popsaný vztah může být zapříčiněn mnoha faktory, které na této úrovni nejsme schopni rozlišit. Například to, že motivovanější učitelé mohou mít vyšší sebedůvěru i nižší tendence odejít z profese. Z druhé, motivovanější učitelé si mohou více vybírat školy, kde dostanou vyšší podporu a kde budou více spokojeni.

**Graf 5: Souvislost přesvědčení učitelů s tendencemi opustit profesi (regresní model, fixní efekty zemí)**



Poznámky: lineární pravděpodobnostní model (LPM), vysvětlovaná proměnná je pravděpodobnost odchodu z profese do 2 let. Definice proměnných self-efficacy a motivací je v Příloze (efekt je změna pravděpodobnosti o 10 %). Model kontroluje o pohlaví, věk, vyučovanou oblast učitelem, nejvyšší dosažené vzdělání a kategorické proměnné za jednotlivé země (fixní efekty). Omezeno na učitele mladší 60 let. Blízké země: Slovensko, Maďarsko, Rakousko; Inspirativní země: Dánsko, Estonsko, Finsko, Nizozemsko, Slovinsko a Velká Británie.  
Zdroj: TALIS 2018

V poslední části se proto díváme pouze na učitele, kteří pracují ve stejné škole. Tento přístup by měl odstranit problém selekce motivovanějších učitelů do kvalitnějších škol. Zároveň v regresi kontrolujeme o proxy, jak moc se učitel zapojuje do vzdělávacích aktivit ve škole i mimo školu. V rámci jedné školy to přibližně vyjadřuje vnitřní motivovanost učitele.<sup>2</sup>

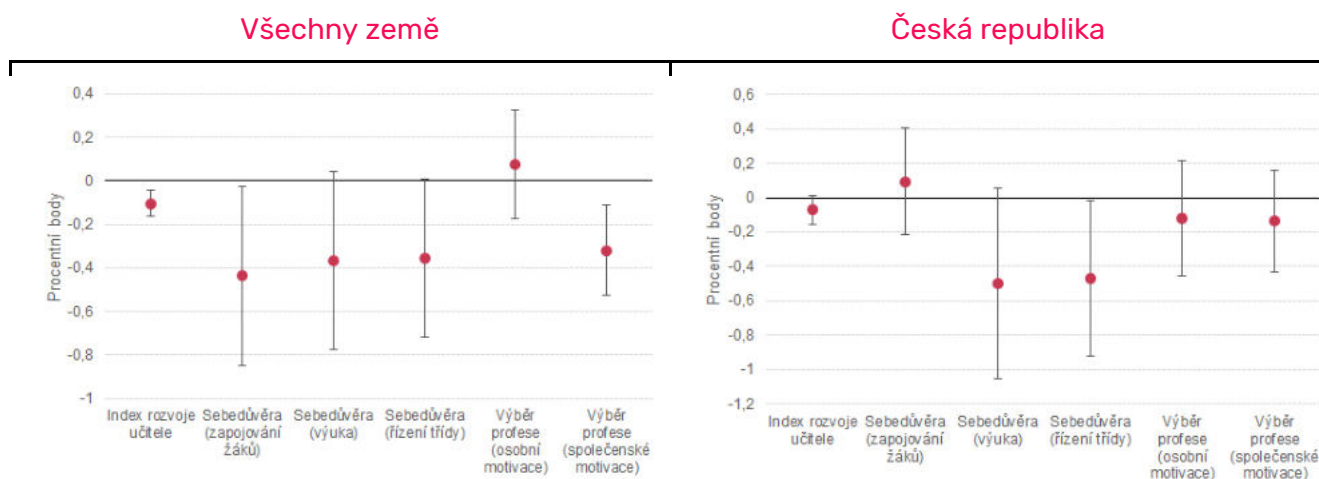
Výsledky (Graf 6) jsou podobné jako v předešlé části, tedy sebedůvěra negativně souvisí s tendencí odejít z profese. Jinými slovy, čím víc si učitelé věří, tím méně chtějí v dalších 2 letech odejít. Statistická významnost koeficientů je ovšem nižší. Pořád ale platí, že ve všech zemích je statisticky významná souvislost odchodů se všemi oblastmi sebedůvěry v rámci sledovaných pedagogických kompetencí, v ČR pouze se sebedůvěrou v kompetencích spojených s oblastmi vést výuku a řídit třídu (nikoliv zapojení žáků). Velikost koeficientu v ČR i zahraničí se pohybuje kolem -0,5 procentního bodu, což není zanedbatelné. Pro ČR to například znamená, že by místo 5 % chtělo odejít z profese do 2 let 4,5 % učitelů. To představuje snížení o 8 %.

Jak jsme uvedli na začátku, vztah nemůžeme považovat za kauzální. Je možné, že některé učitelé charakteristiky, které v této studii nemůžeme kontrolovat (např. postoj k profesi), mohou způsobovat vyšší sebedůvěru a nižší tendenci odejít z profese. Výsledky ale silně naznačují, že dynamické faktory jako sebedůvěra ve vybraných pedagogických kompetencích mohou mít roli v tendencích učitelů odejít z profese. **Zlepšování kompetencí a z toho plynoucí sebedůvěry by proto mohlo tendence odchodu snížit.**

<sup>2</sup> Rozvojové aktivity mohly zpětně ovlivnit sebedůvěru a kompetence učitele.

To se zdá i logické. Pokud si učitel více věří, že zvládá výuku a dokáže řídit třídu, pak se bude pravděpodobně cítit spokojenější a bude méně přemýšlet o odchodu z profese. Podobně na učitele bude působit jeho okolí – kolegové, vedení školy. Při pocitu podpory bude méně uvažovat o odchodu.

**Graf 6: Souvislost přesvědčení učitelů s tendencemi opustit profesi (regresní model, fixní efekty škol)**



Poznámky: lineární pravděpodobnostní model (LPM), vysvětlovaná proměnná je pravděpodobnost odchodu z profese do 2 let. Definice proměnných index rozvoje učitele, self-efficacy a motivací je v Příloze (efekt je změna pravděpodobnosti o 10 %). Model kontroluje o pohlaví, věk, vyučovanou oblast učitelem, nejvyšší dosažené vzdělání a kategorické proměnné za jednotlivé školy (fixní efekty). Omezeno na učitele mladší 60 let. Blízké země: Slovensko, Maďarsko, Rakousko; Inspirativní země: Dánsko, Estonsko, Finsko, Nizozemsko, Slovinsko a Velká Británie. Zdroj: TALIS 2018

## Zkušenosti z programu Učitel naživo

Jak ukazují výsledky výše, tendence odejít z učitelské profese je v ČR nižší mezi učiteli, kteří mají vyšší sebedůvěru/self-efficacy v pedagogických kompetencích spojených s oblastmi vedení výuky a řízení třídy. V rámci dalších zemí také mezi učiteli, kteří mají vysokou společenskou motivaci k výkonu profese a vyšší sebedůvěru v oblasti zapojování a aktivizace žáků, která obecně českým učitelům chybí (viz ČŠI, 2020).

Z těchto klíčových předpokladů vychází i program (v režimu celoživotního) vzdělávání vedoucí k učitelské kvalifikaci Učitel naživo. Během dvouletého studia cílí na zvýšení pedagogických kompetencí a sebedůvěry a posílení resilience učitelů během intenzivní praxe a vytvoření vzdělávací komunity, kde může učitel těžkosti své profese sdílet. Studenti UNŽ tráví během dvou let programu 380 hodin reflektovanou praxí na partnerské škole pod vedením provázejícího učitele, 370 hodin studenti společně absolvují výcvikem s průvodci (Učitel naživo, 2021b).

Průběžná evaluace programu sleduje rozvoj studentů ve vztahu ke kompetenčnímu rámci<sup>3</sup> - a to pohledem vlastním, pohledem lektorů, hospitátorů a provázejících učitelů.

**Zároveň jsou sledovány klíčové parametry self-efficacy učitelů právě pomocí baterie otázek výše popsaných pedagogických kompetencí a dílčích oblastí z výzkumu TALIS tak, aby mohli být studenti programu porovnání s průměrou populací začínajících učitelů v ČR a v zahraničí. Zároveň je možné sledovat, zda se rozvíjí jejich sebedůvěra ve zmíněných kompetencích, které jsou - jak jsme mohli pozorovat v předchozí kapitole - klíčové pro setrvání v profesi.**

**Tabulka 1: Oblasti kompetencí a sledované sebedůvěry dle šetření TALIS**

Oblast self efficacy (sebedůvěra v kompetencích)	Položky v dotazníku TALIS Nakolik se vám daří ...
Výuka	Připravovat žákům podnětné otázky Využívat různé postupy hodnocení výsledků Poskytovat alternativní vysvětlení, např. jsou-li žáci zmatení Využívat ve třídě alternativní vyučovací metody
Zapojování žáků	Přesvědčit žáky, že mohou mít dobré výsledky Pomoci žákům uvědomit si, jakou má učení hodnotu Motivovat žáky, kteří nemají zájem o školní práci Pomáhat žákům myslet kriticky
Řízení třídy	Mít pod kontrolou vyrušování ve třídě Vyjasnit svá očekávání ohledně chování žáků Dosáhnout toho, aby žáci dodržovali pravidla ve třídě Uklidnit žáka, který vyrušuje nebo je hlučný

Zdroj: TALIS 2018

To, nakolik se programu Učitel naživo daří rozvíjet sebedůvěru v nastíněných pedagogických kompetencích, ilustruje Graf 7. **V rámci oblasti vedení výuky se studenti druhého ročníku programu Učitel naživo hodnotí celkově lépe než začínající čeští učitelé.** Navíc sledujeme, že studenti druhého ročníku si v této oblasti věří více než studenti prvního ročníku. Dochází tedy pravděpodobně k posilování sebedůvěry (self-efficacy) spojené s danou kompetencí a oblastí.

**Trochu jiný obrázek platí pro sebedůvěru v oblasti zapojování žáků. Mediánový student UNŽ se v něm od začínajících českých učitelů příliš neliší. V čase se ale v programu UNŽ snižuje počet těch, kteří si v této kompetenci nevěří vůbec či si věří velmi málo (viz spodní hrana krabicového grafu, který ukazuje nejhorší čtvrtinu respondentů).**

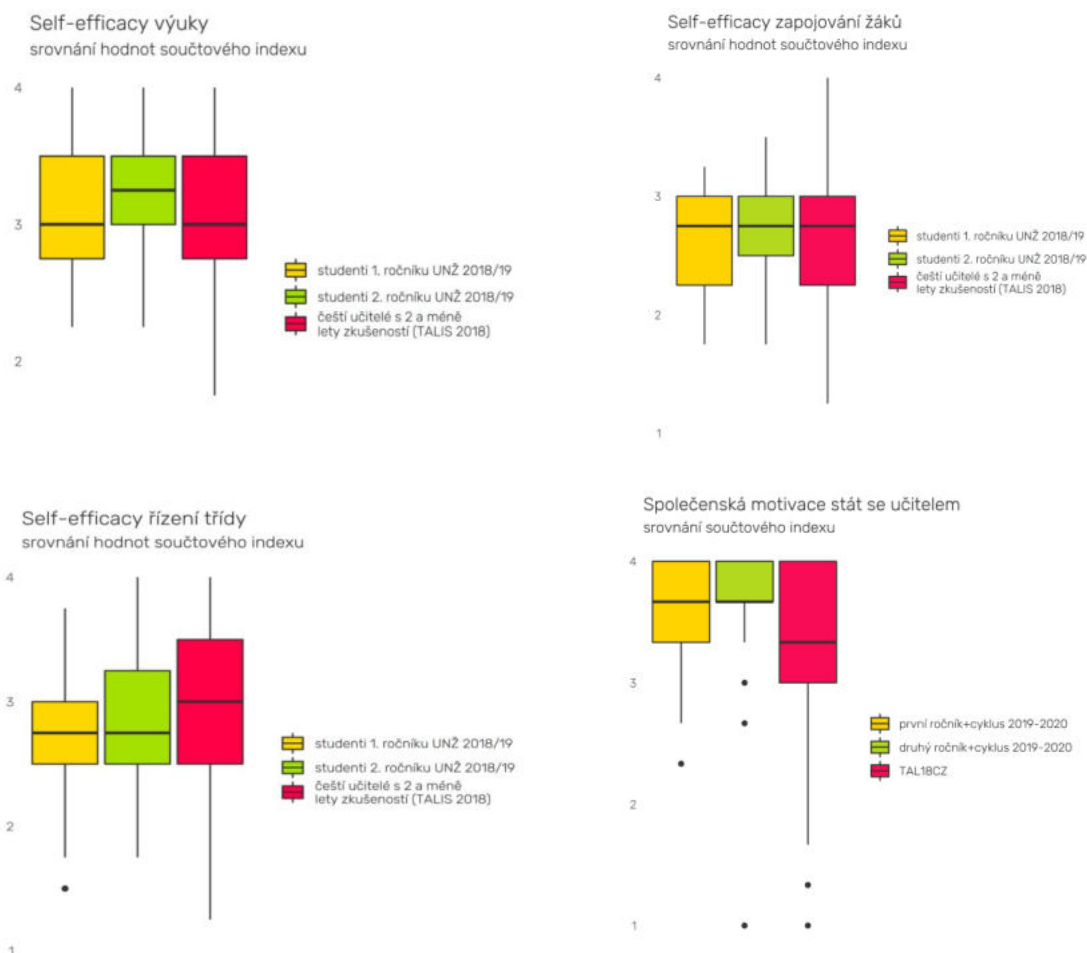
<sup>3</sup> Samotný kompetenční rámec programu Učitel naživo zahrnuje následující studijní oblasti: a) Učitel a jeho osobnostní rozvoj, b) Učitel a jeho intervence v oblasti vztahové, c) Učitel jako tvůrce příležitostí pro učení druhých a d) Učitel a jeho vzdělávací obor, přičemž každá z oblastí zahrnuje dílčí klíčové kompetence, které jsou podrobně představy v Příloze.

Potenciální nedostatek programu UNŽ je možné spatřovat v tom, že studenti se méně rozvíjí v sebedůvěře spojené s pedagogickou kompetencí v oblasti řízení třídy. Zde může být srovnání mírně vychýlené tím, že si studenti během praxe reálně příliš neosvojují kompetence spojené s problematikou dlouhodobého řízení třídy a intervencemi v oblasti chování, které jsou po dobu programu primárně v působnosti provázejících učitelů. Zároveň jsou tito studenti v kontextu dat TALIS srovnávání s učiteli (popř. se začínajícími učiteli) v praxi. Evaluace programu ale poskytuje cennou zpětnou vazbu, že na tuto oblast je třeba se zaměřit (Učitel naživo, 2021a).

Potenciálně silnou protektivní stránkou programu je, že jeho studenti a absolventi mají výrazně vyšší společenskou motivaci být učitelem, než je běžné u začínajících učitelů v ČR. Zde se jedná spíše o vliv selekce než vliv programu. Zájemci o učitelství, kteří do UNŽ nastupují, mají tuto motivaci vysokou již na počátku (to posiluje i specifické výběrové řízení zaměřené právě na motivaci a předpoklady uchazečů). I to je však potenciální přínos moderních programů výuky učitelství - dostat k profesi zájemce, kteří mají vysokou společenskou motivaci být učiteli, ale z rozličných důvodů nemají často zájem o tradiční pregraduální studium (viz předchozí ministudie Prokop & Korbel, 2021).



## Graf 7: Souvislost přesvědčení učitelů s tendencemi opustit profesi



1. ročník N = 29 studentů, 2. ročník N = 33 studentů, \*čeští učitelé s 2 a méně lety zkušeností ze šetření TALIS 2018, N = 281

Celkově lze konstatovat, že vzdělávací programy zaměřené na učitelskou přípravu typu Učitel naživo vycházející z jasně vymezeného kompetenčního rámce (tedy cílů) a obsahu mohou mít potenciál připravovat učitele s vyšší pravděpodobností setrvání v profesi. Podobné vzdělávací programy však musí své výsledky evaluovat a dále se orientovat na posilování sebedůvěry v osvojovaných jednotlivých pedagogických kompetencích.

Obecně také platí, že kvalitní pregraduální přípravou vše nekončí a vzdělávací systém by měl začínajícím učitelům nabídnout komplexní profesní rozvoj a podporu v rámci tzv. adaptačního období. Je však nutné dále pracovat s dalším vzděláváním po celý jejich profesní život. Tímto směrem míří cíle a opatření Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+, přičemž zkušenosti ze studijních programů typu Učitel naživo mohou výrazně ovlivnit vymezení cílů a obsahu vzdělávání a systému podpory v rámci různých fází profesní dráhy učitelů.

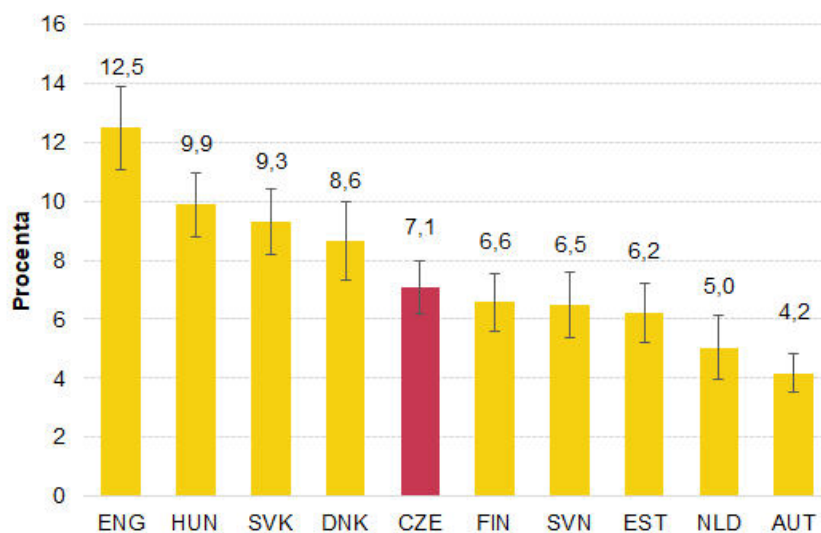
## Zdroje

- Craig, C. J. (2017). International teacher attrition: Multiperspective views. *Teachers and Teaching*, 23(8), 859–862. <https://doi.org/10.1080/13540602.2017.1360860>
- ČŠI. (2020). *Česká školní inspekce ČR - Kvalita a efektivita vzdělávání a vzdělávací soustavy ve školním roce 2019/2020 – Výroční zpráva ČŠI*. [https://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Vyrocnizpravy/Kvalita-a-efektivita-vzdelavani-a-vzdelavaci-s-\(3\)](https://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Vyrocnizpravy/Kvalita-a-efektivita-vzdelavani-a-vzdelavaci-s-(3))
- Eliahoo, R. (2020, leden 8). Teacher Agency in the light of increasing Teacher Stress and Burnout. *EAPRIL BLOG*. <https://eaprilblog.com/2020/01/08/teacher-agency-in-the-light-of-increasing-teacher-stress-and-burnout/>
- GOV.UK. (2021). *School workforce in England, Reporting Year 2019*. <https://explore-education-statistics.service.gov.uk/find-statistics/school-workforce-in-england#releaseHeadlines-dataBlock-1>
- Hanušová, S., & Píšová, M. (2018). *Chtějí zůstat nebo odejít? Začínající učitelé v českých základních školách*. <https://munispace.muni.cz/library/catalog/view/1015/3149/795-1/#preview>
- Janík, T., Wildová, R., Uličná, K., Minarikova, E., Janik, M., Jašková, J., & Šimůnková, B. (2017). Adaptační období pro začínající učitele: Zahraniční přístupy a návrhy řešení. *Pedagogika*, 67, 2017–2021. <https://doi.org/10.14712/23362189.2017.433>
- Jelen, V., & Maršíková, M. (2019). *Hlavní výstupy z Mimořádného šetření ke stavu zajištění výuky učitelů v MŠ, ZŠ, SŠ a VOŠ. MŠMT*. [https://www.msmt.cz/file/50371\\_1\\_1/](https://www.msmt.cz/file/50371_1_1/)
- Kelchtermans, G. (2017). 'Should I stay or should I go?': Unpacking teacher attrition/retention as an educational issue. *Teachers and Teaching*, 23(8), 961–977. <https://doi.org/10.1080/13540602.2017.1379793>
- MŠMT. (2021). *STRATEGIE VZDĚLÁVACÍ POLITIKY ČR DO ROKU 2030+*. <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/strategie-2030>
- Noorkõiv, T. (2018). BEGINNING TEACHER MENTORING IN ESTONIA: A BASIC REVIEW OF THE CURRENT STATE AND SUGGESTIONS FOR IMPROVEMENT. *Taikomieji Tyrimai Studijose Ir Praktikoje - Applied Research in Studies and Practice*, 14(1), 52–57.
- Píšová, M., & Hanušová, S. (2016). Začínající učitelé a drop-out. *Pedagogika*, 66(4), Article 4. <https://doi.org/10.14712/23362189.2016.353>
- Prokop, D., & Korběl, V. (2021). *Proč se lidé nehlásí ke studiu učitelství a jak to změnit?* <https://www.ucitelnazivo.cz/files/1875-proc-se-lide-nehlasi-ke-studiu->

- PSP ČR. (2021). *Sněmovní tisk 503*. <https://www.psp.cz/sqw/historie.sqw?o=8&t=503>
- Qin, L. (2021). Country effects on teacher turnover intention: A multilevel, cross-national analysis. *Educational Research for Policy and Practice*, 20(1), 79–105. <https://doi.org/10.1007/s10671-020-09269-3>
- Rozkovcová, A., & Urbánek, P. (2017). Fluktuace učitelů: Vybrané zahraniční teorie a výzkumné přístupy. *Studia paedagogica*, 22(3), 25–40. <https://doi.org/10.5817/SP2017-3-3>
- Spilková, V. (2019). Ke čtvrtstoletí vzniku kateder primární pedagogiky: Reflexe proměn vzdělávání učitelů primárních škol po roce 1989. *Pedagogika*, 69(3), Article 3. <https://doi.org/10.14712/23362189.2019.1588>
- Stuchlíková, I., & Janík, T. (2017). Rámcová koncepce přípravného vzdělávání učitelů aneb o hledání a nacházení konsensu mezi aktéry. *Pedagogická orientace*, 27(1), 243–266.
- Učitel naživo. (2021a). *Evaluační zpráva 2019/2020*. <https://www.ucitelnaživo.cz/files/evaluacni-zprava-2019-2020-final.pdf>
- Učitel naživo. (2021b). *O programu–Pedagogické minimum*. Učitel naživo. <https://www.ucitelnaživo.cz/o-programu>
- Vítečková, M. (2020). *Začínající učitel: Jeho potřeby a uvádění do praxe*. [https://www.researchgate.net/publication/343055635\\_Zacinajici\\_ucitel\\_jeho\\_potreby\\_a\\_uvadeni\\_do\\_praxe](https://www.researchgate.net/publication/343055635_Zacinajici_ucitel_jeho_potreby_a_uvadeni_do_praxe)

# Přílohy

**Graf A1:** Jaká část učitelů lituje svého výběru povolání  
(Procento učitelů, kteří na otázku „Lituji svého rozhodnutí stát se učitelem/učitelkou“ odpověděli „Určitě souhlasím“)

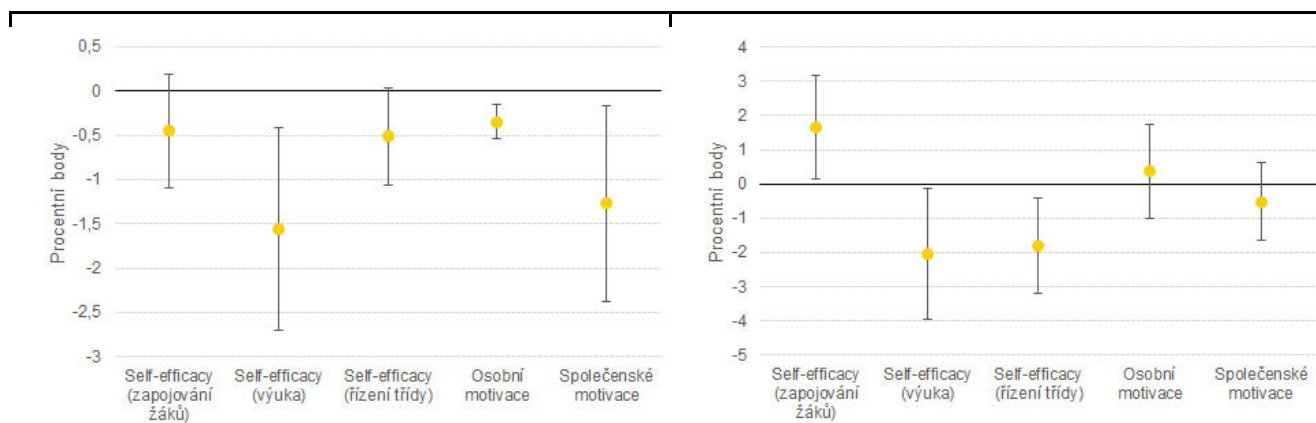


Poznámky: Pouze učitelé mladší 60 let, úsečky znázorňují 95% interval spolehlivosti  
Zdroj: TALIS 2018

**Graf A2:** Souvislost přesvědčení mladých učitelů s tendencemi opustit profesi  
(regresní model, fixní efekty zemí)

Všechny země

Česká republika



Poznámky: lineární pravděpodobnostní model (LPM), vysvětlovaná proměnná je pravděpodobnost odchodu z profese do 5 let. Definice proměnných self-efficacy a motivací je v Příloze (efekt je změna pravděpodobnosti o 10 %). Model kontroluje o pohlaví, věk, vyučovanou oblast učitelem, nejvyšší dosažené vzdělání a kategorické proměnné za jednotlivé země (fixní efekty). Omezeno na učitele mladší 40 let. Blízké země: Slovensko, Maďarsko, Rakousko; Inspirativní země: Dánsko, Estonsko, Finsko, Nizozemsko, Slovinsko a Velká Británie.

Zdroj: TALIS 2018

**Tabulka A1: Poptávka po nových učitelích od roku 2019/2020  
(Mimořádné šetření MŠMT, 2. Stupeň ZŠ)**

<b>Předmět</b>	<b>Poptávka v %</b>
matematika	9,1%
anglický jazyk	9 %
český jazyk a literatura	5,3 %
fyzika	14,4 %

Poznámky: Poptávka po učitelích způsobená nově vzniklá odchodem učitelů ze školy (včetně těch způsobených odchody do důchodu). Reporting probíhal v roce 2018, takže ředitelé reportovali kumulativní poptávku za 2 roky.

Zdroj: Mimořádné šetření MŠMT

**Kompetence a oblasti sledované dle šetření TALIS**

**Sebedůvěra**

Škála: Procento učitelů, kteří odpověděli „Do velké míry“. Výsledná hodnota za učitele je průměr za všechny otázky na škále 0-1.

1. Výuka
  - a. Připravovat žákům podnětné otázky
  - b. Využívat různé postupy hodnocení výsledků
  - c. Poskytovat alternativní vysvětlení, např. jsou-li žáci zmatení
  - d. Využívat ve třídě alternativní vyučovací metody
2. Zapojování žáků
  - a. Přesvědčit žáky, že mohou mít dobré výsledky
  - b. Pomoci žákům uvědomit si, jakou má učení hodnotu
  - c. Motivovat žáky, kteří nemají zájem o školní práci
  - d. Pomáhat žákům myslet kriticky)
3. Řízení třídy
  - a. Mít pod kontrolou vyrušování ve třídě
  - b. Vyjasnit svá očekávání ohledně chování žáků
  - c. Dosáhnout toho, aby žáci dodržovali pravidla ve třídě
  - d. Uklidnit žáka, který vyrušuje nebo je hlučný.

**Motivace pro výběr učitelské profese**

Škála: Procento učitelů, kteří odpověděli „Velmi důležité“. Výsledná hodnota za učitele je průměr za všechny otázky na škále 0-1.

1. Osobní motivace
  - a. stabilní kariéra
  - b. spolehlivý příjem
  - c. jistota práce a rozvrh zapadá do osobních povinností

2. Společenské motivace
  - a. ovlivnění rozvoje dětí a mládeže
  - b. pomoc sociálně slabším
  - c. prospěšnost pro společnost

### **Index rozvoje učitelů**

Škála: Procento učitelů, kteří odpověděli „Ano“ v otázce Zúčastnil/a jste se během posledních 12 měsíců některých z níže uvedených aktivit profesního rozvoje? Výsledná hodnota za učitele je průměr za všechny otázky na škále 0-1.

1. Kurzy/semináře, které jsem osobně navštívil/a
2. Online kurzy/semináře
3. Vzdělávací konference, kde učitelé, ředitelé a/nebo výzkumní pracovníci prezentují svůj výzkum nebo diskutují otázky spojené se vzděláváním
4. Program pro získání řádné kvalifikace (např. studijní program)
5. Exkurze/hospitace v jiných školách

## **Oblasti kompetenčního rámce programu Učitel naživo**

### **Učitel a jeho osobnostní rozvoj:**

- 1.1 Používá ORC jako nástroj k vědomému utváření profesního sebepojetí
- 1.2 Stává se reflektujícím praktikem

### **Učitel a jeho intervence v oblasti vztahové:**

- 2.1 Vede žáky k odpovědnosti za (jejich) chování
  - 2.2.1 Utváří a rozvíjí prostředí důvěry
  - 2.2.2 Utváří prostředí, ve kterém mají děti prostředí vhodné pro práci, v případě potřeby intervenuje do chování dětí

### **Učitel jako tvůrce příležitostí pro učení druhých:**

- 3.1.1 Formuluje pro různé děti smysluplné (tzn. i přiměřené) cíle
- 3.1.2 Volí, realizuje a vyhodnocuje vhodné cesty k naplnění cílů
- 3.1.3 Ověřuje, zda děti dosáhly naplnění cílů (a jak)
- 3.2 Hodnotí způsobem podporujícím autonomní učení dětí

### **Učitel a jeho vzdělávací obor:**

- 4.1 Má vytvořeno dlouhodobé pojetí svého oboru navázané na RVP
- 4.2 Prokazuje oborové znalosti potřebné pro provázení žáků