

INSTITUT PRO DEMOKRACII A EKONOMICKOU ANALÝZU
projekt Národohospodářského ústavu AV ČR, v. v. i.

INSTITUTE FOR DEMOCRACY AND ECONOMIC ANALYSIS
A Project of the Economics Institute of the Czech Academy of Sciences

(Ne)zájem žáků o učitelskou profesi: mezinárodní srovnání

Březen 2024

MIROSLAVA FEDERIČOVÁ



PROJEKT NÁRODOHOSPODÁŘSKÉHO ÚSTAVU AKADEMIE VĚD ČR



Miroslava Federičová

Výzkumný pracovník think-tanku IDEA při CERGE-EI. Absolvovala magisterské studium na Univerzitě Komenského v Bratislavě a na CERGE-EI, kde také dokončila své doktorské studium. Ve svém výzkumu se věnuje zejména ekonomii vzdělávání, školství a aplikované mikroekonometrii.

Miroslava is a researcher at the IDEA think tank at CERGE-EI. She graduated from the Comenius University in Bratislava and from CERGE-EI, where she also completed her PhD studies. Her research focuses mainly on the economics of education, education and applied microeconomics.

Upozornění: Tato studie reprezentuje pouze názory autorů, a nikoli oficiální stanovisko Národohospodářského ústavu AV ČR, v. v. i. či Centra pro ekonomický výzkum a doktorské studium UK (CERGE).

Warning: This study represents only the views of the authors and not the official position of the Charles University, Center for Economic Research and Graduate Education as well as the Economics Institute of the Czech Academy of Sciences, v. v. i.

(Ne)zájem žáků o učitelskou profesi: mezinárodní srovnání

Studie 2/2024

© Miroslava Federičová

Národohospodářský ústav AV ČR, v. v. i., 2024

ISBN 978-80-7344-709-0 (Národohospodářský ústav AV ČR, v. v. i.)

(Ne)zájem žáků o učitelskou profesi: mezinárodní srovnání¹

BŘEZEN 2024

MIROSLAVA FEDERIČOVÁ

Shrnutí

- Mnoho evropských zemí včetně Česka se v současnosti potýká s nedostatkem učitelů, těch kvalitních obzvlášť. Jedním z řešení je podpora učitelských profesních aspirací už u mladých během jejich studia na základní a střední škole. Tato studie empiricky mapuje učitelské aspirace v evropských zemích mezi 15letými žáky na základě dat z mezinárodního šetření PISA.
- Nejvíce na učitelské povolání aspirují 15letí v Irsku a Lucembursku, kde jich je až 10 %. Naopak v Lotyšsku, Portugalsku nebo na Islandu na učitelství aspiruje pouze 1 %. Český podíl 2,7 % se nachází výrazně pod evropským průměrem 4,5 %.
- Co se týče rozdílných učitelských aspirací dívek a chlapců, jsou u dívek vyšší ve všech zemích, a někde vyšší velmi výrazně. V tomto ohledu Česko v Evropě výrazněji nevyčnívá. Nejnižší podíly 15letých chlapců aspirujících na učitelství (kolem 1 %) pozorujeme v postkomunistických zemích (Lotyšsku, Maďarsku, Slovensku, Estonsku a Česku). Tyto země se zároveň potýkají s nejnižším zastoupením mužů v učitelské profesi. Je to zřejmě způsobeno i feminizací školství těchto zemí během ekonomické a společenské transformace v 90. letech minulého století. Přetrvávající nízké aspirace chlapců na učitelství v těchto zemích naznačují, že se problém nízkého zastoupení mužů mezi učiteli v dohledné době zřejmě vyřešit nepodaří.
- Z českých žáků aspirujících na povolání učitele má pouze 35 % alespoň jednoho vysokoškolsky vzdělaného rodiče. Spolu s Itálií a Slovenskem jde o jediné tři země, kde je tento podíl nižší než u ostatních žáků aspirujících na jiná povolání vyžadující také vysokoškolské vzdělání. Učitelé se zde tedy více než v jiných zemích rekrutují z rodin s nižším vzdělanostním zázemím.

¹ Tato studie reprezentuje pouze názor autorky, a nikoli oficiální stanovisko Národohospodářského ústavu AV ČR, v. v. i. či Centra pro ekonomický výzkum a doktorské studium UK (CERGE). Za cenné komentáře a rady ke konceptu studie autorka děkuje Miroslavu Hřebeckému, Václavu Korbelovi a Danielu Münichovi. Případné chyby však jdou pouze na vrub autorky. Studie byla vydána i díky podpoře Akademie věd ČR v rámci výzkumného programu Strategie AV21 Společnost v pohybu.

- Česko spolu s Finskem a Švýcarskem představují malou skupinu evropských zemí, kde žáci aspirující na učitelství vykazují v průměru vyšší funkční čtenářskou gramotnost – byť statisticky významnou jen ve Finsku – než jejich vrstevníci aspirující na jiná povolání také vyžadující vysokou školu. Nezodpovězenou otázkou zůstává, zda aspirace na učitelství v Česku přetrvává až do věku volby vysoké školy, a ještě pozdějšího věku po absolutoriu, kdy dochází k nástupu do profese a lidé se rozhodují o setrvání v ní. Z jiných nedávných šetření vyplývá, že potenciál dobře disponovaných učitelů v Česku sice existuje, ale není dostatečně využíván.
- Série dřívějších studií IDEA osvětluje, že učitelství ovlivňuje relativní platové ohodnocení učitelství a kariérní výhled. Výzkumná literatura však dokladuje, že motivace k učitelství vychází spíše z vnitřních a altruistických důvodů. Nemalou roli v tom pak hraje pozitivní vlastní zkušenost z období vlastní školní docházky a vztahů s učiteli. Naše zjištění ukazují, že školské prostředí v Česku významnější faktor formující učitelství aspirace představuje.
- Podíl žáků aspirujících na učitelství se liší nejen napříč evropskými zeměmi, ale také uvnitř zemí, a tedy i Česka. Dle nedávné analýzy České školní inspekce pociťují nedostatek učitelů spíše školy v českých krajích, přičemž v moravských krajích se s tímto problémem potýkají mnohem méně. To koreluje s podílem 15letých žáků s učitelstvími aspiracemi, který je nejnižší ve středních a západních Čechách a nejvyšší na střední Moravě a ve Slezsku.
- Přilákat kvalitní žáky do učitelství a učitele z méně zastoupených skupin jako jsou muži či učitelé předmětů STEM, by mohlo lepší platové ohodnocení. Ale nepřímým nástrojem může být i přístup stávajících učitelů, kteří mohou jako dobrý vzor pozitivně ovlivňovat učitelství aspirace svých žáků. Více lákat dobře disponované žáky do učitelství profese by mohla také modernizace obsahu a forem počátečního a dalšího pedagogického studia a systematictější podpora začínajících učitelů.

Chcete dostávat e-mailem informace o nových studiích a akcích IDEA?
Napište nám na [✉ idea@cerge-ei.cz](mailto:idea@cerge-ei.cz)

Study 2/2024

Pupils' (Dis)Interest in the Teaching Profession: An International Comparison²

MARCH 2024

MIROSLAVA FEDERIČOVÁ

Summary

- Many European countries, including the Czech Republic, currently face a shortage of teachers, especially quality teachers. One possible solution to this would be to support aspiring teachers at a younger age, during their studies at primary and secondary school. This study provides an empirical overview of teaching aspirations among 15-year-old school pupils in European countries based on data from the international PISA survey.
- 15-year-olds most aspire to the teaching profession in Ireland and Luxembourg, where up to 10% of pupils are would-be teachers. At the other end of the range, only 1% of fifteen-year-olds in Latvia, Portugal, and Iceland aspire to the teaching profession. At 2.7%, the level of teaching aspiration in the Czech Republic is substantially below the European average of 4.5%.
- More girls than boys aspire to be teachers across all countries; in some countries this difference is very substantial. In this respect, the Czech Republic stands out quite substantially from the rest of Europe. The lowest shares of 15-year-old boys aspiring to be teachers (around 1%) are observed in post-communist countries (Latvia, Hungary, Slovakia, Estonia, and the Czech Republic). These countries also have the lowest proportion of men currently in the teaching profession. This is probably the result of the feminization of schooling in these countries during the economic and social transformation of the 1990s. The persistent low level of teaching aspiration among boys in these countries suggests that the problem of male underrepresentation in teaching is unlikely to be resolved in the foreseeable future.

²² This study represents the author's own views and not the official position of the Economics Institute of the Czech Academy of Sciences nor of the Charles University Center for Economic Research and Graduate Education (CERGE). The author is grateful to Miroslav Hřebecký, Václav Korběl, and Daniel Münich for their valuable comments and advice on the draft version of the study. Any remaining ambiguities or errors are the responsibility of the author. This study was produced with support from the Czech Academy of Sciences within its AV21 Strategy research programme Society in Motion.

- Among those Czech pupils who do aspire to teach, only 35% have at least one university-educated parent. This places the Czech Republic – with Italy and Slovakia – among only three countries where this percentage is lower than among pupils aspiring to other professions requiring a university education. Hence, teachers are more often recruited from families with less-educated backgrounds in these countries than in other European countries.
- With Finland and Switzerland, the Czech Republic is also part of a small group of European countries in which pupils who aspire to the teaching profession exhibit higher functional reading literacy on average than their peers who aspire to other professions requiring university education, albeit that this is only statistically significantly in Finland. The question remains whether teaching aspirations in the Czech Republic will endure until these pupils make decisions about their university studies, or indeed beyond graduation, when it comes to entering the profession and deciding whether to remain in it. The results of other recent surveys imply that the Czech Republic has the potential for a well-qualified teaching body, but this potential is not currently sufficiently harnessed.
- A series of previous IDEA studies have shed light on the fact that aspirations to teach are affected by relative pay and career prospects in the teaching profession. Relevant research nevertheless indicates that a motivation to teach is most often driven by internal and altruistic reasons. One not-insignificant factor in forming teaching aspirations is positive personal experiences and relationships with teachers while at school. Our findings show that the school environment is a substantial factor in forming teaching aspirations in the Czech Republic.
- The share of pupils aspiring to the teaching profession varies not only across European countries but also within those countries, including within the Czech Republic. According to a recent analysis by the Czech School Inspectorate, the current teacher shortage is felt more strongly in the Bohemian regions, and is much less of an issue in the Moravian regions. This correlates with the share of 15-year-old pupils who aspire to teach, which is lowest in Central and Western Bohemia and highest in Central Moravia and Silesia.
- Better pay could attract good pupils into the teaching profession and attract or retain teachers from under-represented groups, such as men and STEM subject specialists. However, this same goal could also be achieved indirectly through the approaches taken by current teachers, who can serve as good role models and positively influence their pupils' teaching aspirations. Modernisation of initial and further teacher training, in both content and form, and provision of more systematic support to newly-qualified teachers could also attract more good pupils into the teaching profession.

Would you like to receive information about new IDEA studies and events by email? Email us at idea@cerge-ei.cz

Širší souvislosti motivace k učitelství

Motivace je hnací silou a většinou důvodem určitého lidského konání. Zároveň určuje, jak dlouho a usilovně se člověk konkrétní činnosti věnuje (Han a Yin, 2016). Do toho přirozeně spadají i motivace v oblasti učitelství. Nabízí se tedy otázky, co jednotlivce k učitelství přitahuje, jak dlouho v této profesi zůstávají a jak usilovně se jí věnují (Sinclair, 2008). Motivace stát se učitelem byly předmětem nespočtu studií zejména v USA a Evropě.³ Dnes toto téma nabírá na důležitosti i z důvodu rostoucího nedostatku učitelů, se kterým se potýká mnoho evropských zemí (OECD, 2018).⁴ Posilují tedy otázky, jak více mladé lidi k učitelské kariéře motivovat a jaké vnější faktory tyto motivace ovlivňují. Nejde zdaleka jen o jednodušší otázku zajištění kvantity učitelů, ale spíše o to, jak přilákat k učitelkému povolání více dobře kvalifikovaných zájemců. Kvalita práce učitelů je totiž přímo spojena s kvalitou výuky a dle řady výzkumů má jeden z největších dopadů na studijní výsledky žáků (Rivkin, Hanushek a Kain, 2005; Hanushek, Piopiunik a Wiederhold, 2019).

Stručný přehled výzkumné literatury

Zahraniční studie zabývající se motivacemi učitelů jsou nejčastěji zaměřeny na vysokoškolské studenty učitelských oborů a zkoumají jejich důvody pro vstup do učitelství (Han a Yin, 2016; Heinz, 2015; Fray a Gore, 2018). Jsou však také studie, které zkoumají učitelské aspirace již u žáků středních škol (např. See a kol., 2022). V jejich aspiracích a rozhodnutí stát se učitelem sehrály u obou skupin respondentů největší roli vnitřní hodnota této profese (její společenský přínos), osobně vnímaná schopnost učit, obliba práce s dětmi/dospívajícími a pozitivní předchozí zkušenosti s výukou a učením. Lze tedy konstatovat, že co se týče učitelské profese, vnitřní (zájem o výuku a radost z ní) a altruistické (vnímání společenského přínosu této práce) důvody stát se učitelem jednoznačně převyšují nad těmi vnějšími, kam patří například pracovní doba, jistota zaměstnání, plat nebo status profese (Heinz, 2015; Fray a Gore, 2018).⁵

³ Pro detailní přehled literatury, viz Brookhart a Freeman (1992) mapující studie z USA v letech 1960–1990. Pro pozdější studie viz přehledy literatury Heinz (2015), Han a Yin (2016), Fray a Gore (2018).

⁴ Největší nedostatek kvalifikovaných učitelů vnímají ředitelé z evropských zemí v Portugalsku, Řecku, Německu, Itálii a Švédsku.

⁵ Zároveň je však třeba říct, že i když jsou vnější hodnoty ve studiích ze západních zemí hodnoceny mnohem níž než ty vnitřní nebo altruistické (Heinz, 2015), zároveň jsou vnímány jako důležité pro přilákání těch, kteří zatím zájem učit nemají. K učení by je přilákal zejména vyšší plat a profesní postup (Christensen a kol., 2019). Vyšší platu nebo kvalitu a formu studia na pedagogické fakultě vnímají jako bariéry pro studium a práci ve školství také uchazeči o vysokoškolské studium v Česku, kteří by jinak o této profesi uvažovali (Korbel a Prokop, 2021).

Srovnání motivací napříč různými zeměmi zároveň ukázala, že motivace učit jsou mezi těmito zeměmi více podobné než odlišné (Watt a kol., 2012).⁶ Toto zjištění vede ke dvěma závěrům: buď existují "klíčové" motivace, které sdílejí ti, které přitahuje učitelská kariéra, nebo se pro tuto kariéru rozhodují konkrétní osobnostní typy lidí.

Co se týče profilu učitelů, See a kol. (2022), v jejich přehledu literatury k učitelským ambicím žáků vysokých škol v Evropě a USA ukazují, že učitelství přitahuje spíše žáky z méně vzdělaných rodin a s méně prestižním profesním zázemím. Budoucí učitelé mají v některých zemích také horší studijní výsledky před nástupem na vysokou školu. Co se týče asociací s konkrétními vnějšími faktory, obecně na aspirace žáků pozitivně působí školní klima, které podporuje sebedůvěru, nadšení a sounáležitost (Plucker, 1998). Individuální přístup nebo práce v malých skupinách, které u žáků stimulují nové zájmy, patří mezi další pozitivní faktory (Plucker, 1998). Zároveň metody výuky více orientované na autonomii zvyšují vnitřní motivovanost žáků oproti metodám orientovaným na kontrolu nabytých vědomostí (Deci, Schwartz, Sheinman a Ryan, 1981). Navíc vnitřně motivovaní učitelé stimulují zájem a radost žáků z učení více než učitelé s vnější motivací (Wild, Enzle, Nix a Deci, 1997). Na motivaci stát se učitelem má pak konkrétněji dopad vlastní pozitivní zkušenost s učením, stejně jako přítomnost inspirativního učitele (Watt a kol., 2012). Dobré vztahy s učiteli (Fray and Gore, 2018), zkušenost ze školy, která pomáhá žákům pochopit povahu výuky, učení, práci s dětmi (Heinz 2015) nebo roli a povinnosti učitelů (Brookhart a Freeman, 1992) se jeví jako klíčové pro rozhodnutí vstoupit do učitelského povolání.

Je tedy možno motivace žáků k učitelské profesi ovlivňovat a lákat k ní ty lepší a nejlepší? Na první pohled tento záměr nadějně nevypadá, jelikož u budoucích učitelů převládají spíše motivace vnitřní, které se z vnějšku ovlivňují nesnadno. Zároveň však studenti učitelských oborů i žáci středních škol často uvádějí, že při utváření jejich zájmu o učitelskou profesi hráli roli rodiče, vztahy s učiteli nebo pozitivní zkušenosti z vlastní školní docházky (See a kol., 2022; Heinz, 2015; Watt a kol., 2012). Vzhledem k tomu, že každý byl kdysi žákem a prošel alespoň základní školou, mohou být dobří učitelé silným vzorem a pohnutkou pro motivaci stát se učitelem a také příležitostí k osobnímu posouzení vlastních schopností souvisejících s výukou (Watt et al, 2012). Např. dle přehledové studie Heinz (2015) až u třetiny budoucích učitelů pramení motivace učit z vlastních pozitivních zkušeností ze školní docházky.

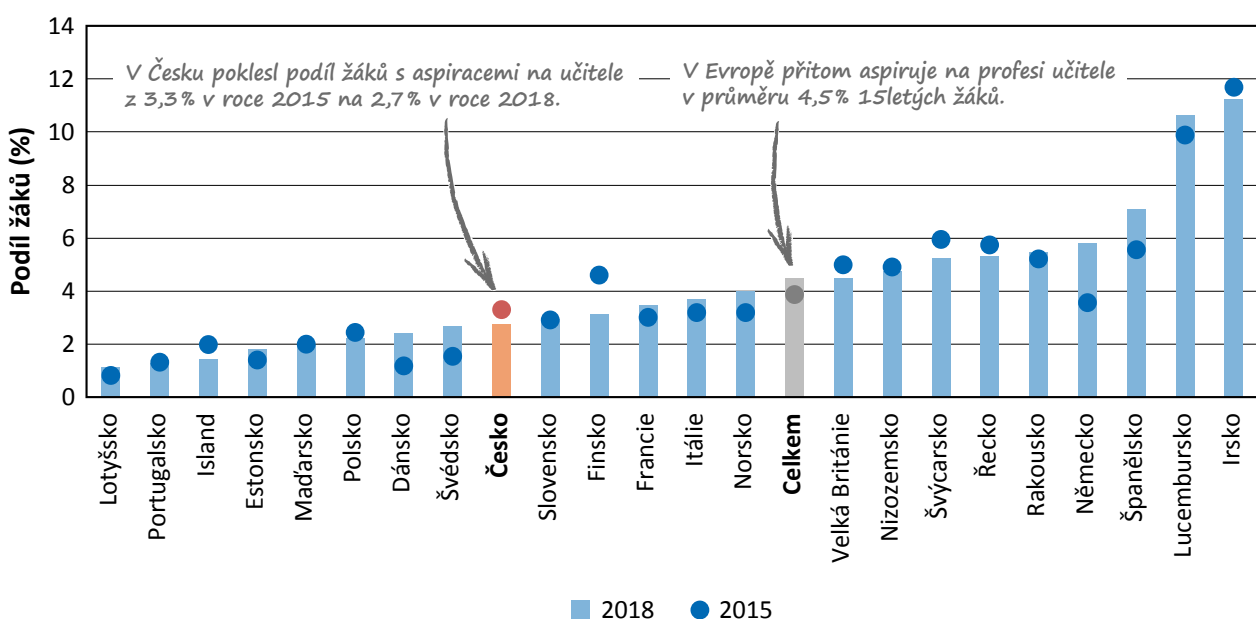
⁶ Šlo konkrétně o srovnání motivací stát se učitelem v Austrálii, USA, Německu a Norsku.

V této studii se zabýváme očekáváními 15letých žáků základních a středních škol ohledně jejich budoucího povolání. Podrobněji se díváme na ty s aspirací stát se učitelem. Využíváme k tomu data z mezinárodního šetření PISA z roku 2018, které testovalo 15leté žáky z matematiky, češtiny a přírodovědných předmětů. Kromě testování byli žáci v rámci PISA dotazováni na detaily ohledně prostředí ve škole a třídě, způsoby výuky a také na osobní charakteristiky včetně jejich aspirací. Tyto informace používáme ke srovnání napříč zeměmi Evropy. Na základě žakovských charakteristik pak vytváříme profil budoucích učitelů v evropských zemích, co se týče pohlaví, rodinného zázemí a výsledků v testech. V druhé části studie pak odhadujeme statistické asociace mezi těmito očekáváními stát se učitelem a možnými vnějšími vlivy, jako je školní prostředí, klima ve třídě nebo spokojenost s učitelem. Snažíme se tedy zjistit, jaké vnější faktory školy nebo třídy s učitelskými ambicemi žáků korelují, byť nutně nemusí jít o příčinnou souvislost.

Mezinárodní srovnání podílu žáků s učitelskými aspiracemi

Informace o učitelských a dalších aspiracích v této studii vycházejí z dotazování 15letých žáků v rámci mezinárodního šetření PISA v roce 2018. Konkrétně byli žáci tázáni na to, jaké povolání předpokládají, že budou vykonávat ve věku kolem třiceti let. Na základě jejich odpovědí lze identifikovat ty aspirující na povolání vyžadující vysokoškolské vzdělání (angl. *professionals*) a konkrétněji také žáky aspirující na učitelství.

Graf 1: Podíl 15letých žáků s aspirací stát se učitelem, rok 2015 a 2018



Zdroj: PISA 2015 a 2018 (vlastní výpočty)

Graf 1 ukazuje podíly 15letých žáků v evropských zemích (tázaných v letech 2015 a 2018), kteří předpokládají, že budou kolem svých 30 let vykonávat učitelské povolání. Největší podíl v roce 2018 vykazuje Irsko (11,2 %), Lucembursko (10,6 %) a Španělsko (7,1 %). Naopak jen 1% podíl vykazuje Lotyšsko, Portugalsko a Island. Evropský průměr je přitom 4,5 %. Česko je tak s podílem 2,7 % zhruba na 2/3 evropského průměru.⁷

Nahlédnout vývoj v čase umožňují data z vlny PISA roku 2015. Nejvýraznější nárůst o více než 1 procentní bod (dále p.b.), vykazují Španělsko, Dánsko a Švédsko. V Německu byl nárůst 2,3 p. b. Statisticky významný pokles zaznamenalo pouze Finsko. Tento podíl zde klesl o 1,5 p. b. Pokles, i když ne statisticky významný, pozorujeme také v Česku, a to z 3,3 % na 2,7 %. Evropský průměr národních průměrů naopak poměrně výrazně narostl z 3,9 % v roce 2015 na 4,5 % v roce 2018.

Profil budoucího učitele v mezinárodním srovnání

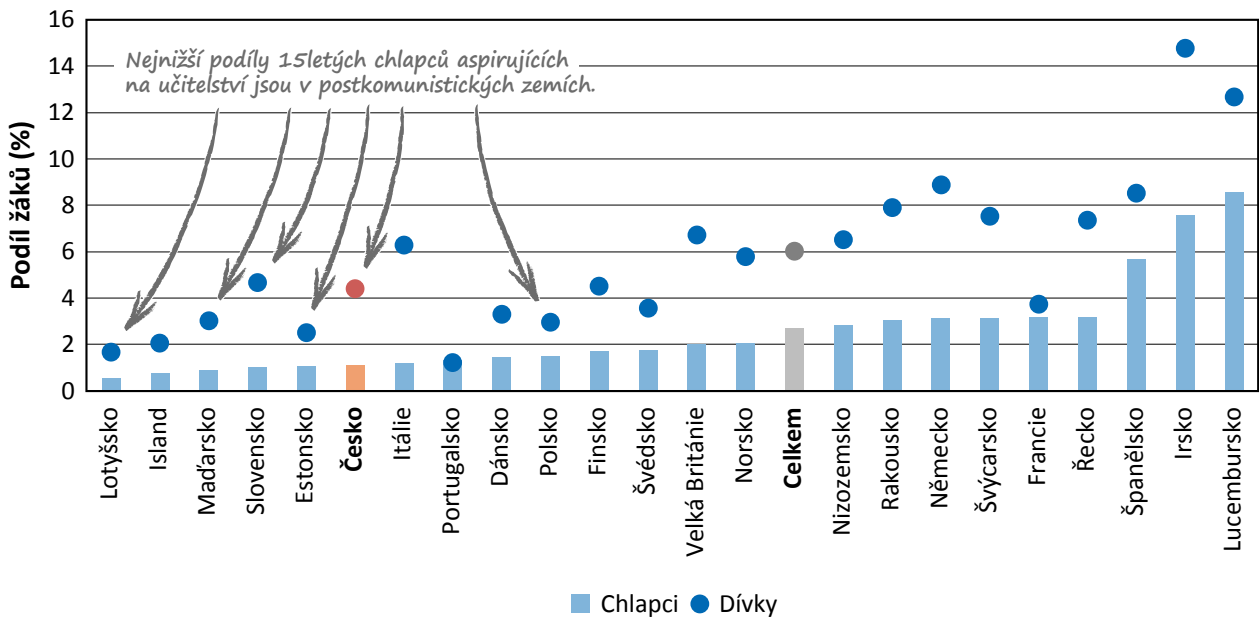
V otázce nedostatku učitelů nejde jen o celkový počet uchazečů o učitelské povolání, ale také o jejich kvalitu. Proto se v této části podrobněji zabýváme profilem budoucích učitelů. Srovnáváme je s ostatními 15letými vrstevníky v každé zemi, kteří aspirují na povolání vyžadující vysokoškolské vzdělání (dále „budoucí profesionálové“). Konkrétně sledujeme podíly děvčat a chlapců, úroveň funkční gramotnosti měřenou testy PISA a rodinné zázemí.

Pohlaví

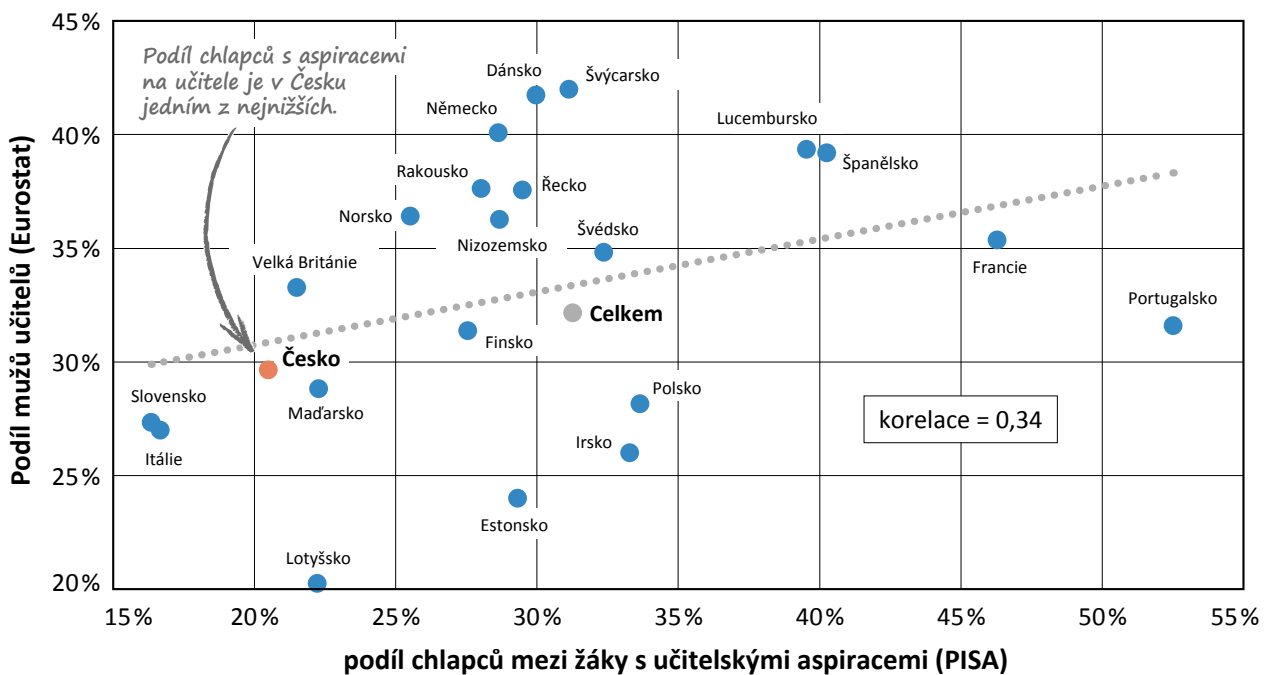
Učitelské aspirace jsou skoro ve všech zemích Evropy vyšší u děvčat (**Graf 2**). Je zajímavé, že nejnižší podíly 15letých chlapců aspirujících na učitelství pozorujeme v postkomunistických zemích. Jde pravděpodobně o kombinaci dvou faktorů: nízký celkový podíl žáků s aspiracemi stát se učitelem a zároveň nízký podíl chlapců mezi žáky s těmito aspiracemi. Mohlo by se jednat o dopad feminizace školství v těchto zemích během ekonomické a společenské transformace v 90. letech, kterou popisuje dřívější studie IDEA.⁸ Díváme-li se na Česko, zde na učitelství aspiruje jen 1,1 % 15letých chlapců oproti 4,4 % děvčat. V evropském průměru je přitom podíl chlapců s učitelstvími aspiracemi výrazně vyšší (2,7 %). Výjimkou jsou v tomto směru jen Francie a Portugalsko, ve kterých jsou aspirace obou pohlaví zhruba stejné.

⁷ Díváme-li se jenom na 15leté žáky v programu ISCED 2 (v Česku odpovídající 2. stupni ZŠ), podíl žáků s aspiracemi na učitelskou profesi je v průměru o něco nižší, o necelý 1 p.b. Pořadí zemí dle učitelství aspirací se pro tuto skupinu žáků výrazně nemění. Země, ve kterých je přibližně rovnoměrné rozdělení žáků mezi ISCED 2 a ISCED 3 v šetření PISA (např. Česko, Slovensko, Švýcarsko, Nizozemsko nebo Irsko) nevykazují výrazné rozdíly mezi aspiracemi žáků na učitelství.

⁸ Odchody z učitelství profese: <https://idea.cerge-ei.cz/studies/odchody-z-ucitelske-profese>

Graf 2: Podíl 15letých žáků s aspirací stát se učitelem, dle pohlaví

Zdroj: PISA 2018 (vlastní výpočty)

Graf 3: Podíl chlapců s učitelskými aspiracemi a podíl mužů mezi učiteli

Zdroj: PISA 2018 (vlastní výpočty), Eurostat 2019 (EDUC_UOE_PERP01:

https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/EDUC_UOE_PERP01/default/table?lang=en)

Poznámka: Podíl mužů mezi učiteli je počítán jako podíl mužů mezi učiteli a akademickými pracovníky primárního až terciárního vzdělávání (ISCED 1–8).

Zdá se tedy, že do učitelských aspirací žáků se velmi pravděpodobně promítají rozdíly v zastoupení mužů a žen v učitelské profesi. Co se týče zastoupení žen v učitelské profesi, ty v Evropě v průměru představují více než dvě třetiny učitelů a akademických pracovníků

na úrovních primárního až terciárního vzdělávání (**Graf 3**). Nejmenší podíly chlapců mezi žáky s učitelskými aspiracemi, a to méně než 20 %, sledujeme na Slovensku, v Itálii a v Česku. To zároveň koreluje s velmi nízkým zastoupením mužů v učitelské profesi v těchto zemích. V Evropě se tento podíl shoduje se zastoupením mužů v učitelské profesi a představuje 31 %.

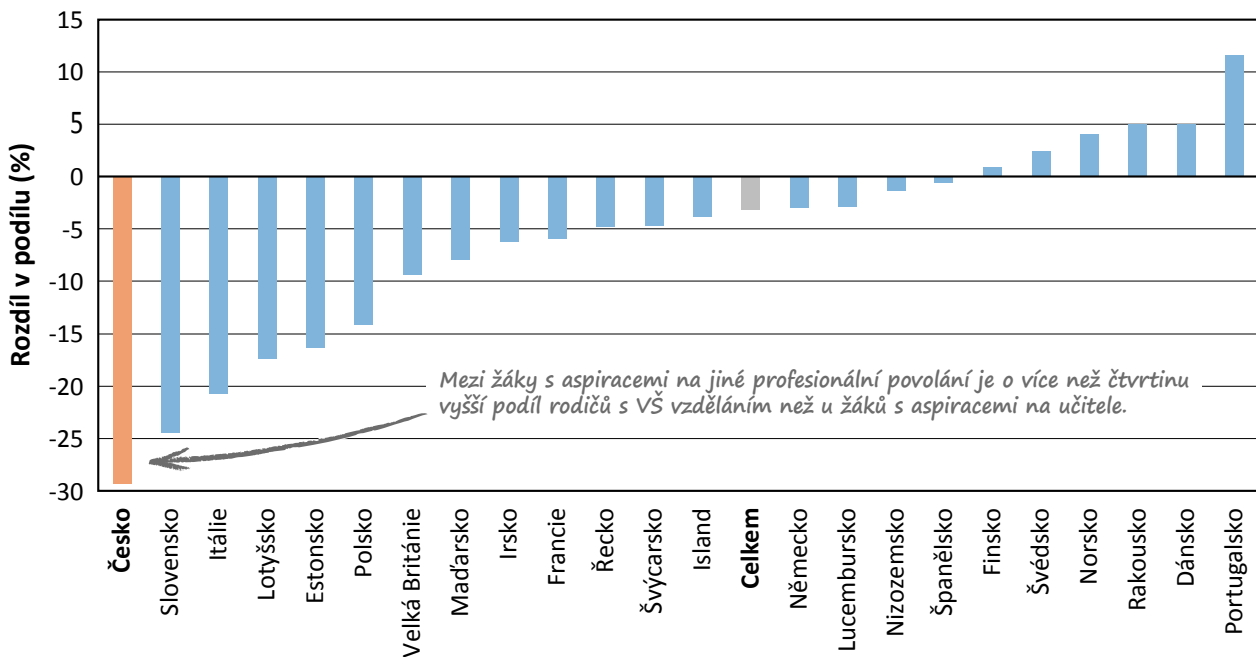
Rodinné zázemí

Rodinné zázemí žáků charakterizujeme nejvyšším dosaženým vzděláním jejich rodičů. Pro jednoduchost analýzy a interpretací dělíme 15leté žáky pouze na dvě skupiny: na první skupinu, u níž alespoň jeden rodič dosáhl vysokoškolského vzdělání a na druhou skupinu s nižším vzděláním rodičů. Jelikož pro učitelskou profesi je ve všech evropských zemích nutné vzdělání vysokoškolské, očekáváme, že učitelské aspirace budou početnější u skupiny první. Data PISA tato očekávání však úplně nepotvrzují. I když v západních a severních zemích (v Rakousku, Německu, Švýcarsku, Dánsku, Norsku, Švédsku nebo Finsku) jsou učitelské aspirace statisticky významně vyšší u žáků s vysokoškolsky vzdělaným rodičem, u většiny ostatních zemí (v Česku, Polsku, Slovensku, Irsku nebo Řecku) statisticky významné rozdíly v učitelských aspiracích mezi těmito dvěma skupinami žáků nenacházíme.⁹ To však může být způsobeno celkovým nižším zastoupením vysokoškolsky vzdělaných rodičů v těchto zemích.

O roli rodičovského vzdělání při formování profesních aspirací proto lépe vypovídá srovnání v rámci užší skupiny žáků s aspiracemi na profese vyžadující VŠ vzdělání (**Graf 4**). Protože se podíly VŠ vzdělaných rodičů v zemích velmi liší, pro každou zemi počítáme procentní rozdíl v zastoupení vysokoškolsky vzdělaných rodičů u žáků s aspiracemi na učitele v porovnání se žáky s aspiracemi na ostatní profese vyžadující VŠ vzdělání. Největší relativní rozdíly obou ukazatelů vykazují Česko, Slovensko a Itálie. V případě českých žáků aspirujících na učitelskou profesi jich má rodiče s VŠ vzděláním zhruba 34 %, zatímco u žáků aspirujících na ostatní profesionální profese to je 45 %. V evropském průměru jsou přitom tyto poměry zhruba stejné. Rozdíl ukazatelů v rámci Česka není tedy dán celkově nižším podílem VŠ vzdělané rodičovské populace, ale pravděpodobně odlišným působením rodinných a dalších faktorů na profesní ambice.

⁹ Např. v Dánsku aspiruje na učitelskou profesi 2,6 % žáků s rodiči s VŠ vzděláním a 1,1 % s menším než VŠ vzděláním. V Česku jde o opačný rozdíl, a to 2,6 % oproti 2,8 %.

Graf 4: Rozdíl v podílu VŠ vzdělaného rodiče mezi žáky s učitelskou nebo jinou profesionální aspirací



Zdroj: PISA 2018 (vlastní výpočty)

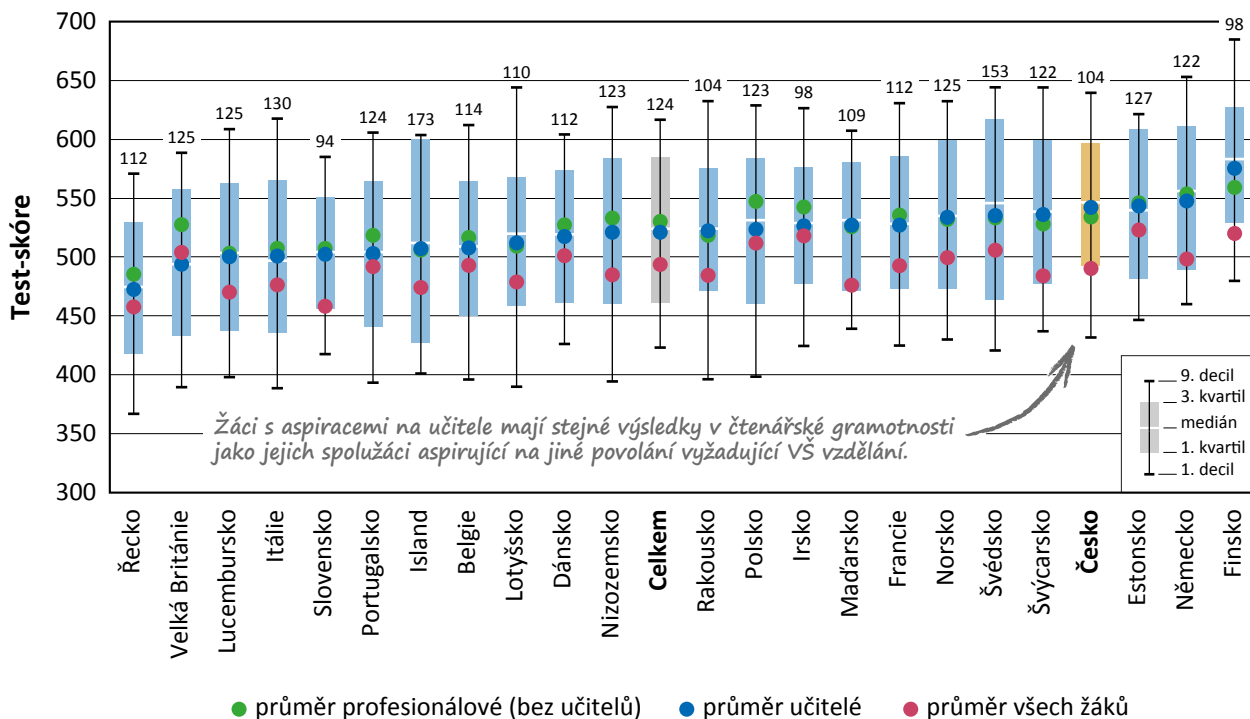
Dovednosti žáků

V šetření PISA o žácích nejvíce vypovídají žáky dosažené test skóre. Při testování se PISA zaměřuje více na tzv. funkční gramotnost žáků. Na rozdíl od zjišťování vědomostí žáků tedy dává mnohem větší důraz na dovednosti, které jsou důležité pro uplatnění se v dalším vzdělávání a v životě včetně zaměstnání. Průměrné test skóre pak indikují, do jaké míry jsou země schopné do učitelské profese lákat intelektuálně více disponované žáky. Nezajímá nás tedy jenom kvantita aspirujících žáků na učitelskou profesi, ale zejména jejich kvalita jako osobností a učitelů. Kvalita práce učitelů má podle poznatků vědecké literatury klíčový dopad na vzdělanostní výsledky žáků (Hanushek, Piopiunik a Wiederhold, 2019).

Čtenářskou gramotnost (test skóre) žáků s učitelskými aspiracemi ukazuje **Graf 5**. Graf ukazuje nejen jednoduché průměry test skóre, ale také jejich variabilitu.¹⁰ Průměrná test skóre čtenářské funkční gramotnosti žáků s učitelskými aspiracemi srovnáváme s průměry žáků aspirujících na jiné profesionální profese a také s průměrem za všechny žáky.

¹⁰ Obdélníky v Grafu 5 vymezují test skóre střední poloviny žáků aspirujících na učitele (mezi úrovní 1. a 3. kvartilu).

Graf 5: Test-skóre žáků v čtenářské funkční gramotnosti
(průměr a variabilita test skóre 15letých žáků s aspiracemi na učitelskou profesi)



Zdroj: PISA 2018 (vlastní výpočty)

Poznámka: Čísla nad jednotlivými grafy vyjadřují rozdíl skóre mezi 25. a 75. percentilem

Nejvyšší průměrné skóre dosahují žáci aspirující na učitele ve Finsku, Německu a Estonsku. Nejnížší naopak v Řecku, Velké Británii a Itálii. Tyto výsledky jsou podobné také napříč ostatními funkčními gramotnostmi, a to matematickou a přírodovědnou (**Graf A1** a **A2** v Příloze). Velká Británie je zároveň jediná země, ve které mají žáci s aspiracemi na učitele významně nižší výsledky ve všech třech funkčních gramotnostech než jejich spolužáci. Ve více než polovině zemí je průměr skóre ve čtenářské gramotnosti budoucích profesionálů vyšší než skóre budoucích učitelů, i když statisticky významný je tento rozdíl jen ve Velké Británii, Polsku, Irsku a Řecku. Tam tedy na učitelské povolání aspirují žáci s výrazně nižšími čtenářskými dovednostmi než jejich spolužáci aspirující na jiné profesionální povolání vyžadující vysokoškolské vzdělání. Naopak ve Finsku, Česku a Švýcarsku má rozdíl opačné znaménko, byť statisticky významný je jen ve Finsku.¹¹ V Česku tedy dosahují žáci s učitelskými aspiracemi stejných výsledků jako jejich spolužáci aspirující na jiné profesionální povolání. Zároveň oba tyto průměry výrazně převyšují

¹¹ Co se týče celkově všech tří funkčních gramotností (matematické, čtenářské a přírodovědné), které se testují v rámci šetření PISA, největší rozdíly mezi budoucími učiteli a profesionály pozorujeme ve Velké Británii a v Polsku. Tyto země se však liší v tom, že ačkoliv jsou v obou zemích na tom učitelé hůře ve skóre, v Polsku se budoucí učitelé ve všech třech gramotnostech umísťují nad evropským průměrem, přičemž ve Velké Británii jsou hluboko pod průměrem. V Česku se v žádné z testovaných gramotností neobjevily výrazné rozdíly mezi budoucími učiteli a jinými profesionály. Mezinárodní srovnání budoucích učitelů v čtenářské a přírodovědné gramotnosti jsou zobrazeny v příloze v Grafu A1 a A2.

průměr čtenářského skóre všech žáků. Ani průměrné test skóre, ani jeho variabilita nenaznačují, že by se aspirující na učitele a na jiná povolání vyžadující vysokoškolské vzdělání ve funkční gramotnosti lišili. Pro kvalitu budoucích učitelů je pak důležité, aby také ti s nejvyššími test skóre tyto svoje aspirace realizovali.

Variabilita test skóre mezi žáky je nejvyšší na Islandě, ve Švédsku a Itálii. To znamená, že učitelské ambice mají nejen žáci s test skóre vysokým, ale také nízkým. Když v těchto zemích nedochází k dostatečné selekci zájemců o učitelství, kvalita učitelského sboru pak může být velmi heterogenní. Naopak nejnižší variabilitu pozorujeme na Slovensku, v Irsku a Finsku. V Česku je variabilita čtenářského skóre žáků aspirujících na učitele o něco menší, než je průměr za celou Evropu.

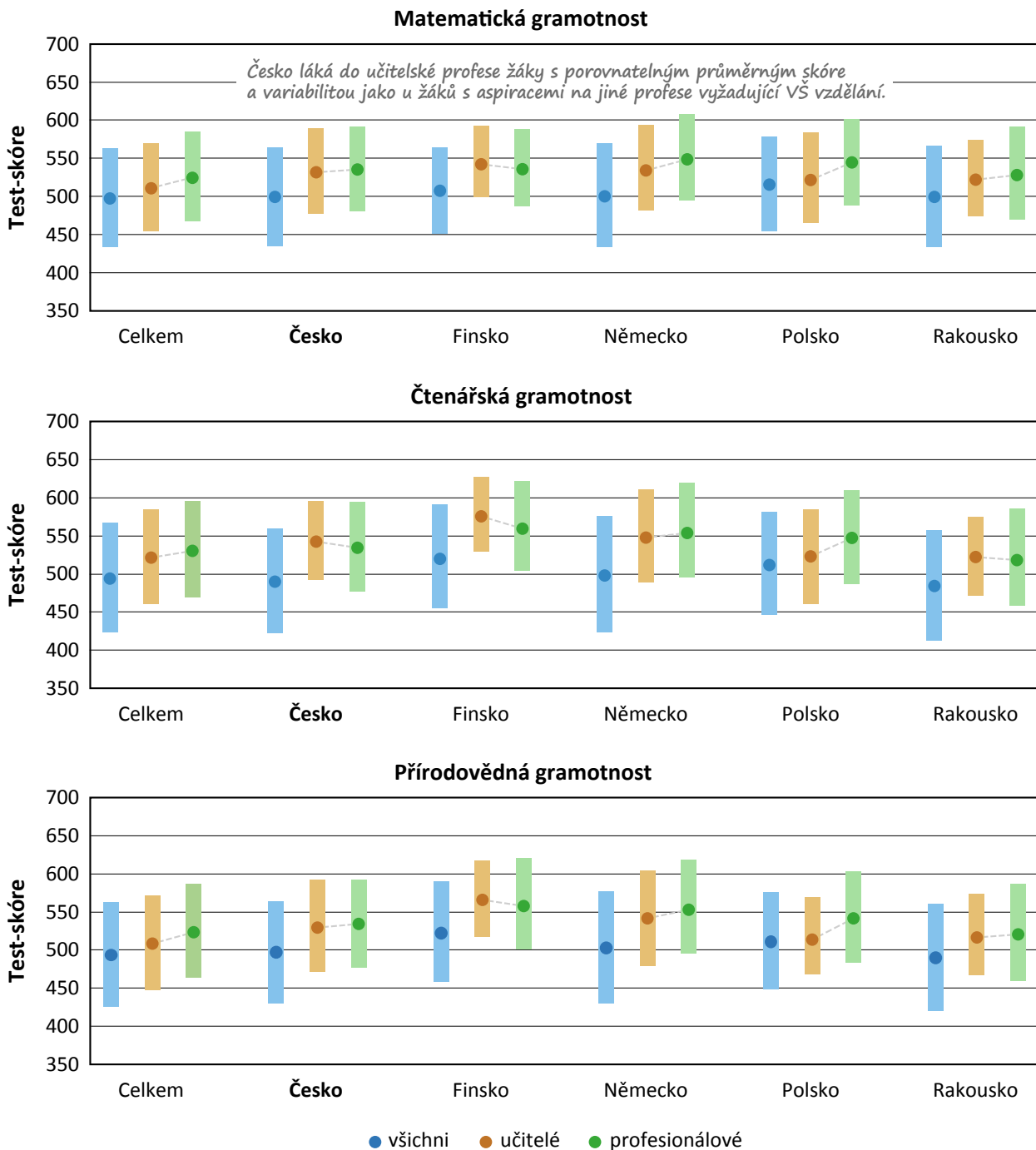
Ještě podrobnější vhléd poskytuje **Graf 6** srovnávající průměry a variability test skóre všech tří skupin žáků pro všechny tři druhy funkčních gramotností. Zde jsme v zájmu přehlednosti vybrali vedle Česka a průměru za Evropu sousední země (Polsko, Rakousko, Německo) a Finsko.

Toto srovnání rozložení test skóre v jednotlivých dovednostech budoucích učitelů, jiných profesionálů a všech žáků ukazuje, že ve většině zemí aspirují na učitelskou profesi žáci z horní poloviny celkové distribuce skóre. Výjimkou je Polsko, kde se žáci aspirující na učitelství neliší v matematické ani čtenářské gramotnosti od všech 15letých vrstevníků. Co se týče žáků aspirujících na učitelství v Česku, variabilita jejich skóre je ve všech dovednostech podobná variabilitě žáků aspirujících na jiná profesionální povolání a zároveň také podobná variabilitě v ostatních zemích.

Česko tedy láká do učitelské profese žáky s porovnatelným průměrným skóre a variabilitou jako u žáků s aspiracemi na jiná profesionální povolání vyžadující vysokoškolské vzdělání. V tomto ohledu je pak důležité, aby žáci s vysokým skóre tyto svoje aspirace také realizovali. To záleží mimo jiné na tom, jak selektivní je vysokoškolská příprava na učitele a následně také do jaké míry absolventi do učitelské profese nastupují a zda tam zůstávají. Jelikož v Česku byla učitelská profese dlouhodobě platově podhodnocena v porovnání s jinými vysokoškolsky vzdělanými zaměstnanci¹², lze se domnívat, že zejména 15letí aspiranti na učitele s vysokým skóre budou posléze odlákání do jiných, lépe placených profesí.

¹² Viz studie IDEA: <https://idea.cerge-ei.cz/studies/2018-06-vyssi-platy-ucitelu-sliby-sliby-sliby> nebo <https://idea.cerge-ei.cz/studies/2015-09-platy-ucitelu-ceskych-zakladnich-skol-setrvale-nizske-a-neatraktivni>

Graf 6: Variabilita test skóre matematické a čtenářské gramotnosti
(průměr a variabilita skóre 15letých žáků s různými aspiracemi)



Výška sloupce odpovídá rozdílu skóre mezi 25. a 75. percentilem. Tečka uvnitř odpovídá průměru.

Zdroj: PISA 2018 (vlastní výpočty)

Celkový profil žáka s aspiracemi stát se učitelem

Celkově tedy v Evropě 4,5 % 15letých žáků v roce 2018 aspirovalo na učitelskou profesi. Na základě dostupných charakteristik žáka v šetření PISA můžeme konstatovat, že tyto potenciálně budoucí učitele v rámci Evropy jsou převážně děvčata, mají stejné socio-

ekonomické zázemí jako jejich spolužáci s aspirací na jiné vysokoškolské obory, avšak s mírně horšími výsledky v matematické, čtenářské a přírodovědné gramotnosti.¹³ Profil žáka s učitelskými aspiracemi v porovnání se žáky s aspiracemi na jiné vysokoškolské obory je v Česku odlišný. Učitelství zde přitahuje žáky z méně vzdělaných rodin, než je tomu v ostatních profesích vyžadujících vysokoškolské vzdělání. Naopak pokud jde o funkční gramotnost, aspiranti učitelství se od aspirujících na jiné vysokoškolské obory neliší.

Vnější vlivy na aspirace stát se učitelem

I když ze zahraniční vědecké literatury vyplývá, že hybnou silou motivací k učitelství jsou spíše vnitřní nebo altruistické důvody jednotlivců, dopad na tyto aspirace může mít rovněž vlastní zkušenost se školským prostředím. V této části se proto zaměříme na konkrétní charakteristiky školy, třídy a učitele z pohledu žáků a na jejich možné korelace s aspiracemi stát se učitelem. Tato analýza má za cíl naznačit, které z těchto charakteristik se jeví jako významnější pro přilákání žáků do učitelské profese, byť nutně nemusí jít o kauzální dopady.

Školní a třídní prostředí

Na analýzu prostředí ve škole a ve třídě jsme použili tři okruhy otázek ze šetření PISA: jestli se žák cítí součástí školy¹⁴, jestli žáci ve škole navzájem spolupracují¹⁵ a jaké je klima ve třídě během hodin českého jazyka^{16,17}. Na základě odpovědí žáků jsme vytvořili pro každý okruh binární proměnnou¹⁸, která indikuje, jestli žák vnímá tyto tři okruhy otázek v rámci své školy spíše pozitivně, nebo negativně. Následně jsme pro vybrané země spočítali, do jaké míry jsou aspirace stát se učitelem ve vztahu k prostředí ve škole a ve třídě. Díváme se zde přitom jen na žáky s aspiracemi na povolání vyžadující vysokoškolské vzdělání.

¹³ Tyto výsledky potvrzuje regresní analýza zobrazena v Tabulce 1 v Příloze.

¹⁴ Zde žáci odpověděli, do jaké míry souhlasí se 6 tvrzeními: a) Ve škole si připadám jako outsider, b) Ve škole si snadno nacházím kamarády, c) Cítím, že do školy patřím, d) Ve škole si připadám trapně a nevhodně, e) Spolužáci ze školy mě zřejmě mají rádi, f) Ve škole se cítím osamělý/osamělá.

¹⁵ Žáci se zde vyjadřovali k 3 tvrzením: a) Zdá se, že žáci přikládají velký význam spolupráci, b) Zdá se, že žáci vzájemně spolupracují, c) Zdá se, že žáci se shodnou na tom, že vzájemná spolupráce je důležitá.

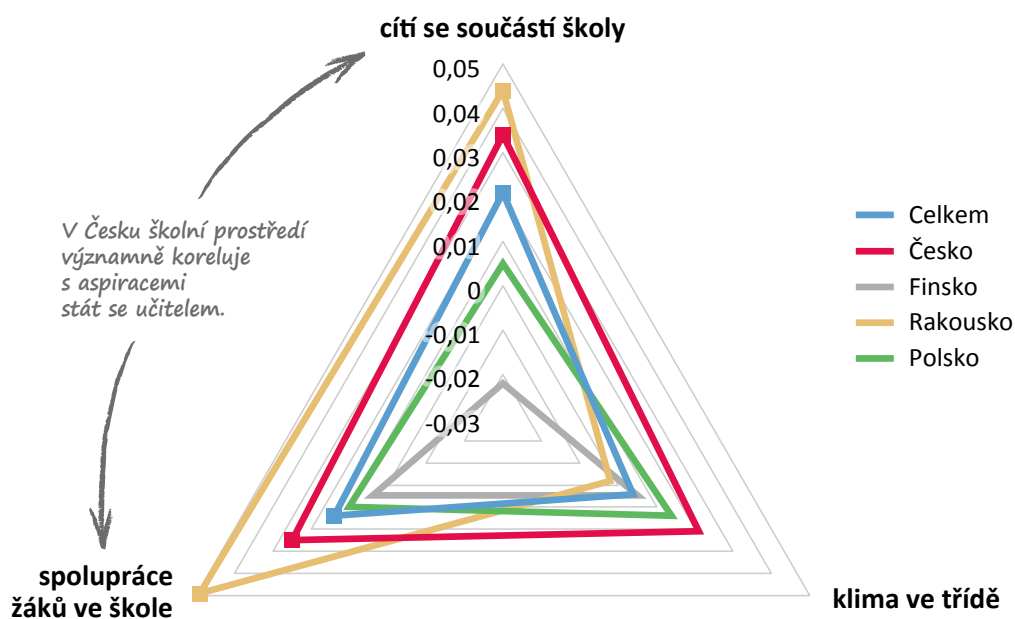
¹⁶ Konkrétně se jedná o 5 tvrzení: a) Žáci neposlouchají, co učitel říká, b) Ve třídě je hluk a nepořádek, c) Učitel musí dlouho čekat, než se žáci utiší, d) Žáci nemohou dobře pracovat, e) Žáci začínají pracovat až dlouho po začátku hodiny.

¹⁷ Otázky ohledně prostředí ve třídě a osoby učitele se vztahují v Česku na hodiny českého jazyka a literatury. V ostatních zemích jde o výuku jazyka, ve kterém je vyplňován dotazník PISA, tedy většinou úřední jazyk dané země.

¹⁸ Žáci na každé tvrzení vybírají jednu ze 4 možností: a) Rozhodně souhlasím, b) Souhlasím, c) Nesouhlasím, d) Rozhodně nesouhlasím. Na základě průměru odpovědí za všechna tvrzení v rámci jednoho okruhu jsme vytvořili binární proměnnou, která indikuje, jestli žák vnímá tyto okruhy v rámci své školy spíše pozitivně nebo negativně.

Z **Grafu 7**, který zobrazuje výsledné korelace, se ukazuje, že v porovnání s ostatními zeměmi je největší závislost mezi aspiracemi na učitele a školským a třídním klimatem v Rakousku a v Česku. Pocit, že je žák součástí školy a jeho vnímání, že ve škole funguje mezi žáky spolupráce, jsou významně korelovány s aspiracemi na učitelství. Podobně je tomu i v případě průměru za evropské země. Nejmenší a statisticky nevýznamnou korelaci v tomto směru pozorujeme ve Finsku. Lze tedy říci, že Česko je jedna z evropských zemí, kde může mít školní prostředí významný vliv na aspirace stát se učitelem. Naopak disciplína ve třídě se jako významný faktor aspirací nejeví. Může to být způsobeno také tím, že se zde žáci v dotazníku PISA vyjadřují jen k hodinám českého jazyka. Komplexnější pohled, tedy celkové vnímání disciplíny ve třídě, by dokázal lépe postihnout její možné dopady na aspirace stát se učitelem.

Graf 7: Míra korelace mezi učitelskou aspirací a prostředím školy a třídy



Zdroj: PISA 2018 (vlastní výpočty)

Poznámka: Značky ve tvaru čtverce označují statisticky významné korelace. Všechny regrese kontrolují pro indikátor, jestli je některý z rodičů učitelem, pro průměrnou hodnotu socio-ekonomického statusu rodin v dané škole a pro matematické skóre žáka. Standardní chyby jsou shlukované na úrovni školy. Do regrese zahrnujeme jen žáky aspirující na povolání vyžadující vysokoškolské vzdělání.

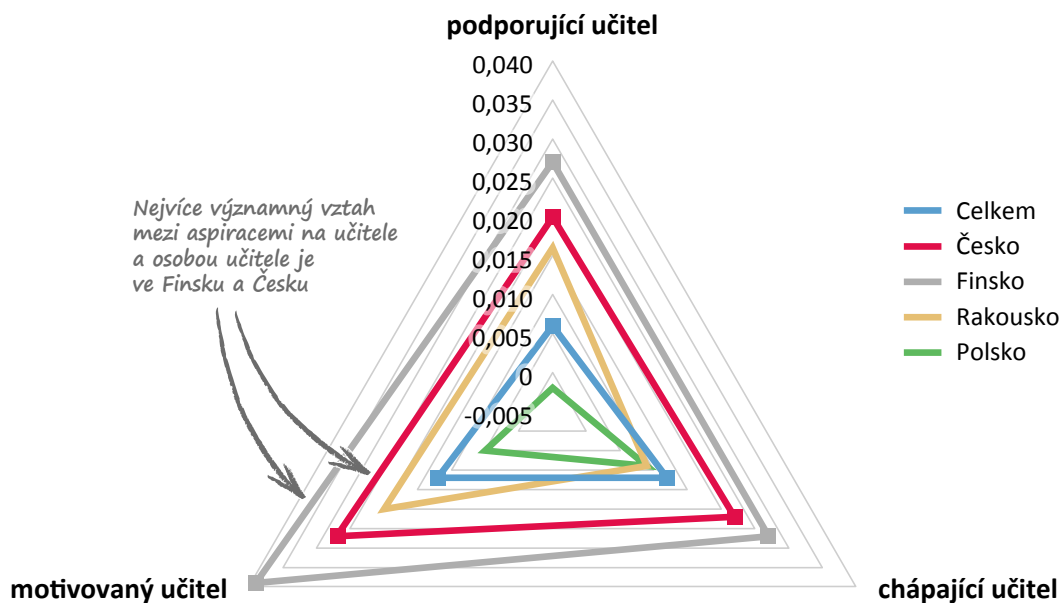
Charakter učitele

V dalším se zaměříme na roli osobnosti učitele. Učitel je přímo v kontaktu se žáky, ovlivňuje vnímání žáků ohledně výuky a povahy povolání učitele a může proto do značné míry ovlivňovat jejich aspirace na budoucí povolání. V tomto směru se zaměříme

opět na tři okruhy otázek týkajících se učitele českého jazyka a literatury z pohledu dotazovaných žáků:

- Zda je učitel podporující (má zájem o žáka a snaží se pomoci žákům, aby pochopili učivo)¹⁹.
- Zda je učitel chápající (žáci vnímají, že jim rozumí a že se zajímá o jejich názor).²⁰
- Zda je během výuky motivovaný (rád učí a má rád svůj předmět).²¹

Graf 8: Korelace mezi aspiracemi na učitelství a hodnocením osoby učitele



Zdroj: PISA 2018 (vlastní výpočty)

Poznámka: Značky ve tvaru čtverce označují statisticky významné korelace. Všechny regrese kontrolují pro indikátor, jestli je některý z rodičů učitelem, pro průměrnou hodnotu socio-ekonomického statusu rodin v dané škole a pro matematické skóre žáka. Standardní chyby jsou shlukované na úrovni školy. Do regrese zahrnujeme jen žáky aspirující na povolání vyžadující vysokoškolské vzdělání.

Na základě odpovědí jsme podobně jako v předchozích okruzích otázek vytvořili binární proměnné, které hodnotí, zda žáci hodnotí učitele v rámci těchto oblastí pozitivně, nebo negativně. **Graf 8** pak ukazuje míry korelace mezi hodnocením učitele žáky a jejich vlastními učitelskými aspiracemi. Výsledky naznačují, že to, jak žáci vnímají svého učitele českého jazyka, významně s jejich učitelskými aspiracemi souvisí. U všech tří charakteristik učitele je v evropském průměru tento vztah s aspiracemi statisticky významný,

¹⁹ Žáci zde vyjadřovali svůj názor ohledně učitele českého jazyka v rámci 4 tvrzení: a) Učitel má zájem o studijní pokroky každého žáka, b) Učitel pomůže žákům, kteří potřebují pomoc, c) Učitel pomáhá žákům s učením, d) Učitel vysvětluje látku tak dlouho, dokud žáci učivu neporozumí.

²⁰ Žáci odpovídali na 3 tvrzení: a) Učitel mi dodal sebevědomí, že mám na to, abych zvládl/a probírané učivo, b) Učitel vyslechl můj názor na to, jak pracovat, c) Cítil/a jsem, že mi učitel rozumí.

²¹ Žáci hodnotili učitele na základě 4 tvrzení: a) Bylo zřejmé, že nás učitel rád učí, b) Nadšení učitele mě motivovalo, c) Bylo zřejmé, že se učitel rád zabývá probíraným učivem, d) Na učiteli byla vidět radost z výuky.

nejvíce pak souvisí s motivací učitele. Zdá se tedy, že pozitivní zkušenost s učitelem může u žáků podněcovat učitelské ambice. Nejvíce jsou charakteristiky učitele korelované s aspiracemi ve Finsku a v Česku. V Polsku a Rakousku je míra korelace menší a statisticky nevýznamná.

Rozdíly v aspiracích stát se učitelem napříč regiony Česka

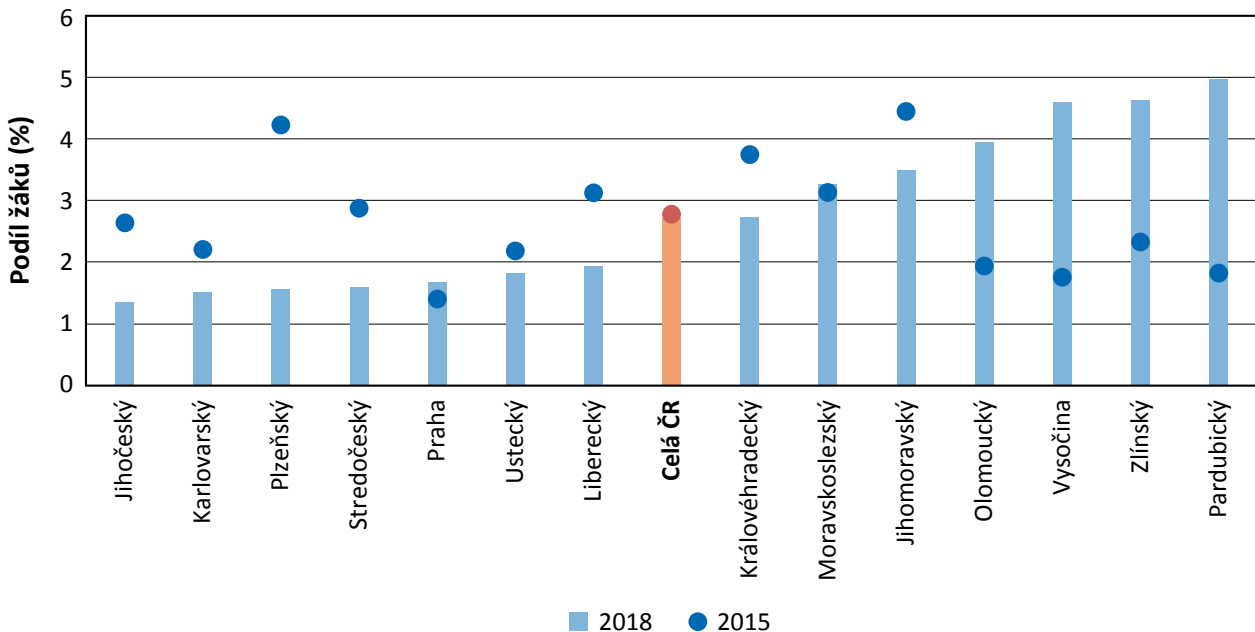
Z nedávné sekundární analýzy České školní inspekce (ČŠI) vyplývá, že nedostatek učitelů se liší napříč regiony. Největší nedostatek pociťují školy v českých krajích, přičemž moravské kraje se s tímto problémem nepotýkají. Analýza ČŠI zároveň konstatuje, že tyto rozdíly v nedostatku učitelů napříč kraji korelují s výsledky žáků, přičemž tyto rozdíly jsou nejvyšší právě ve zlínském a moravskoslezském kraji (ČŠI, 2022). V poslední části této studie se proto podrobněji zaměřujeme na aspirace žáků v rámci Česka a porovnáváme tyto aspirace napříč jeho regiony. Podobně jako v části 2 sledujeme podíly aspirujících žáků na učitelskou profesi.²²

Do jaké míry rozdíly v nedostatku učitelů napříč regiony Česka korelují s učitelskými aspiracemi 15letých žáků, ukazuje **Graf 9**²³. V obou sledovaných obdobích (2015 a 2018) byl podíl žáků s učitelskými aspiracemi pod celostátním průměrem kraje v českých zemích. Nejméně motivovaní k učitelské profesi jsou žáci ve středních a západních Čechách a nejvíce naopak na střední Moravě a Slezsku.²⁴ Jde zrovna o regiony, které se v nedostatku učitelů ocitají na opačných koncích. Dostupná data a naše analýza však neumožňují kauzální vztah ani potvrdit, ani vyvrátit. Obecně ani není jasné, kterým směrem by se případná kauzalita projevila: zda nízký podíl žáků aspirujících na učitele způsobuje pozdější nedostatek absolventů učitelských oborů, a proto je jich nedostatek, anebo je to naopak, a nedostatek učitelů v těchto oblastech demotivuje žáky aspirovat na toto povolání.

²² Jelikož jsou data PISA reprezentativní na úrovni krajů jenom pro druhý stupeň ZŠ a odpovídající ročníky 6 a 8letých gymnázií, nejsou průměry za celé Česko v této části srovnatelné s údaji z částí 2 a 3.

²³ Podíly 15letých žáků s aspirací stát se učitelem pro jednotlivé kraje jsou zobrazeny v příloze na Grafu A3.

²⁴ Mohlo by se zdát, že tyto rozdíly v učitelských aspiracích jsou dané rozdíly v socio-ekonomickém zázemí rodičů, ale tato domněnka se v datech nepotvrdila.

Graf 9: Podíl 15letých žáků s učitelskou aspirací napříč kraji ČR

Zdroj: PISA 2015 a 2018 (vlastní výpočty)

Na základě analýzy v této části můžeme tedy říci, že lze pozorovat rozdíly ve kvantitě budoucích učitelů napříč Českem. Nicméně nedostatek dat nám neumožňuje se dostatečně k těmto rozdílům vyjádřit a ani prozkoumat jednotlivé charakteristiky žáků aspirujících na učitelské povolání v různých regionech.

Zjištění v širších souvislostech

Tato studie popisuje klíčová zjištění ohledně motivace 15letých žáků stát se posléze učiteli a souvisejících faktorů do té míry, jak to umožňují data z mezinárodního šetření PISA. V Evropě má v průměru zhruba 4,5 % 15letých žáků učitelské ambice. V průměru jde většinou o děvčata s vysokoškolsky vzdělanými rodiči. Uchazeči v Evropě mají o něco nižší průměrné test skóre v matematické gramotnosti než jejich vrstevníci s ambicemi na jiné profese vyžadující vysokoškolské vzdělání. V Česku je aspirantů na učitelskou profesi výrazně méně (2,7 %), než je evropský průměr. Aspiranti na učitelskou profesi v Česku mají podobný průměr i variabilitu gramotnostních test skóre jako jejich vrstevníci aspirující na jinou profesi vyžadující vysokoškolské vzdělání. Konkrétně, průměrné test skóre čtenářské gramotnosti těch prvních je o něco vyšší než u druhých a u přírodovědné a matematické gramotnosti je to naopak. Podrobnější vhléd v rámci Česka pak naznačil výrazné rozdíly mezi kraji, hlavně mezi českými a moravskými. Co se týče rodinného

zájem českých aspirantů učitelství, to je o něco slabší než evropský i národní průměr aspirantů na ostatní vysokoškolské profese.

Nezodpovězenou otázkou zůstává, zda žáci s vyšší funkční gramotností v pozdějším věku své učitelské aspirace skutečně realizují volbou pedagogických oborů na vysokých školách a volbou učitelství jako profese. Šetření MŠMT ve spolupráci se společností SCIO mezi uchazeči o vysokoškolské studium v roce 2022 tyto obavy z části potvrzuje (Drbohlav a Hubátková, 2022). Vyplývá z něho, že v Česku ambice učitelství sice mezi dobře disponovanými nechybí, ale zůstávají často nenaplněny. Mezi čtvrtinou nejlepších vysokoškolských uchazečů (co se týče výsledků v národních srovnávacích zkouškách) je totiž přibližně 6 % takových, kteří by učili rádi, ale přesto si přihlášku na učitelství nepodali. A je zde dalších 19 %, kteří by rádi učili „tak napůl“, a také se o učitelství na vysoké škole neucházeli.²⁵ V absolutních počtech jde podle autorů každoročně o zhruba 6 000 studentů, což představuje dvojnásobek každoročních absolventů učitelství. PAQ Research, v spolupráci s výzkumnými agenturami MEDIAN a NMS, se na jaře 2020 dotazovaly studentů a čerstvých absolventů nepedagogických oborů vysokých škol na jejich zájem učit. Zhruba 38 % respondentů by učit chtělo, odradila je však podoba, nízká kvalita a nízká prestiž studia pedagogiky (Korbel a Prokop, 2021).

I když z odborné literatury vyplývá, že motivace k učitelství vychází spíše z vnitřních a altruistických důvodů, nemalou roli hraje i vztah žáků s učitelem a pozitivní zkušenost z vlastní školní docházky. Vztah žáka k učitelem a jeho vnímání učitele jako motivovaného učitele, podporujícího a se zájmem o žáky pak významně koreluje s aspirací stát se učitelem ve všech zemích. Právě školní prostředí je na základě naší analýzy potenciálně významnější faktor motivací právě v Česku.

Je tedy v Česku prostor přilákat více kvalitnějších lidí do učitelství? Z mezinárodních studií (See a kol., 2022) a z šetření MŠMT mezi uchazeči o vysokoškolské studium (Drbohlav a Hubátková, 2022) vyplývá, že vážný zájem o učitelství má výrazně více žáků, než se pak o toto povolání reálně uchází. Naše zjištění navíc naznačují, že 15letí aspiranti na učitelství se v dovednostech neliší od svých vrstevníků s aspirací na jiné profesionální povolání. Prostor k efektivní podpoře vyšších učitelství aspirací zde tedy zřejmě existuje.

²⁵ Tato studie mapuje jenom účastníky 4. kola Národních srovnávacích zkoušek. Nejde tedy o všechny uchazeče o vysokoškolské studium, jelikož ne všechny vysoké školy mají absolvování těchto zkoušek ve svých podmínkách pro přijetí.

Ačkoli jsou vnější faktory profese jako plat, pracovní status, vyhlídky profesního růstu a spokojenost s prací pro ne-učitele při výběru profese mnohem důležitější než v případě učitelů, tyto charakteristiky práce se jeví na základě výzkumu²⁶ jako významné pro přilákání těch, kteří na učitelství někdy v minulosti aspirovali. Tyto vnější charakteristiky jsou zejména důležité pro výběr učitelé profese u mužů nebo v případě budoucích učitelů oborů STEM, kterých je zároveň největší nedostatek. Dle Drbohlav a Hubátková (2022) vnímají uchazeči o vysokoškolské studium v Česku tyto faktory jako největší bariéry pro rozhodnutí pedagogický obor studovat. Potvrzuje to také analýza OECD (2018), která ukázala, že země s vyššími platy učitelů a s vyšším společenským oceněním učitelé profese se těší také vyššímu podílu žáků s aspiracemi stát se učitelem. Zároveň je v těchto zemích zájem o učitelé profesi více vyvážen mezi dívkami a chlapci. Je třeba však také počítat s tím, že vyšší platy a lepší společenský status profese učitele zvyšuje atraktivitu učitelé povolání pro všechny žáky, ty kvalitní s lepšími výsledky a také i ty méně kvalitní.

Kromě často diskutovaného vyrovnání platu učitelů v porovnání s jinými vysokoškolsky vzdělanými zaměstnanci by proto pro přilákání kvalitních učitelů mohly pomoci také mediální kampaně zaměřené na zvýšení společenského statusu učitelů a zdůraznění významu učitelé profese pro společnost a její náročnost (OECD, 2018). Přilákat kvalitní žáky do učitelé profese by mohlo také zvýšení kvality pedagogického studia (Drbohlav a Hubátková, 2022; Korbel a Prokop, 2021), strukturovaná podpora začínajících učitelů (See a kol., 2022) nebo větší zapojení učitelů do rozhodování ve škole nebo posílení jejich odpovědnosti (OECD, 2018).

²⁶ Viz např. Christensen a kol. (2019).

Literatura

Brookhart, S. M., Freeman, D. J. (1992). Characteristics of entering teacher candidates. *Review of Educational Research*, 62, 37–60.

Christensen, S. S., Davies, R. S., Harris, S. P., Hanks, J., Bowles, B. (2019). Teacher recruitment: factors that predict high school students' willingness to become teachers. *Educational Sciences*, 9(4), 282.

ČŠI (2022). Zajímavosti českého vzdělávání. Vybrané faktory ovlivňující podmínky, průběh a výsledky vzdělávání pohledem pěti let sekundárních analýz.

https://www.csicr.cz/CSICR/media/Elektronicke-publikace/2023/SA_Zajimavosti_ceskeho_vzdelavani/html5/index.html?pn=1

Deci, E. L., Schwartz, A. J., Sheinman, L., Ryan, R. M. (1981). An instrument to assess adults' orientations toward control versus autonomy with children: reflections on intrinsic motivation and perceived competence. *Journal of Educational Psychology*, 73, 642–650.

Drbohlav, J., Hubatková, P. (2022). Jak zaujmout talentované budoucí vysokoškoláky pro studium učitelství? https://www.msmt.cz/file/59574_1_1/

Fray, L., Gore, J. (2018). Why people choose teaching: a scoping review of empirical studies, 2007–2016. *Teaching and Teacher Education*, 75, 153–163.

Han, J., Yin, H. (2016). Teacher motivation: definition, research development and implications for teachers. *Cogent Education*, 3(1), 1217819.

Hanushek, E. A., Piopiunik, M., Wiederhold, S. (2019). The value of smarter teachers: international evidence on teacher cognitive skills and student performance. *Journal of Human Resources*, 54(4), 857–899.

Heinz, M. (2015). Why choose teaching? An international review of empirical studies exploring student teachers' career motivations and levels of commitment to teaching. *Educational Research and Evaluation*, 21(3), 258–297.

Korbel, V., Prokop, D. (2021). Proč se lidé nehlásí ke studiu učitelství a jak to změnit? *Srovnávací ministudie programu Učitel naživo a PAQ*.

<https://www.ucitelnazivo.cz/files/1875-proc-se-lide-nehlasi-ke-studiu-ucitelstvi-a-jak-to-zmenit.pdf>

OECD (2018). Effective teacher policies: insights from PISA. ISBN 978-92-64-30160-3. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264301603-en>

Plucker, J. A. (1998). The relationship between school climate conditions and student aspirations. *The Journal of Educational Research*, 91(4), 240–246.

Rivkin, S. G., Hanushek, E. A., Kain, J.F. (2005). Teachers, schools, and academic achievement. *Econometrica*, 73, 417–458.

See, B. H., Munthe, E., Ross, S. A., Hitt, L., El Soufi, N. (2022). Who becomes a teacher and why? *Review of Education*, 10(3), e3377.

Sinclair, C. (2008). Initial and changing student teacher motivation and commitment to teaching. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 36, 79–104.

Watt, H. M. G., Richardson, P. W., Klusmann, U., Kunter, M., Beyer, B., Trautwein, U., Baumert, J. (2012). Motivations for choosing teaching as a career: an international comparison using the FIT-Choice scale. *Teaching and Teacher Education*, 28(6), 791–805.

Wild, T. C., Enzle, M. E., Nix, G., Deci, E. L. (1997). Perceiving others as intrinsically or extrinsically motivated: effects on expectancy formation and task engagement. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 23, 837–848.

Příloha

Tabulka 1: Změna pravděpodobnosti ambice učitelství na základě změny v charakteristikách 15letých žáků (pouze na vzorku žáků aspirujících na povolání vyžadující vysokoškolské vzdělání)

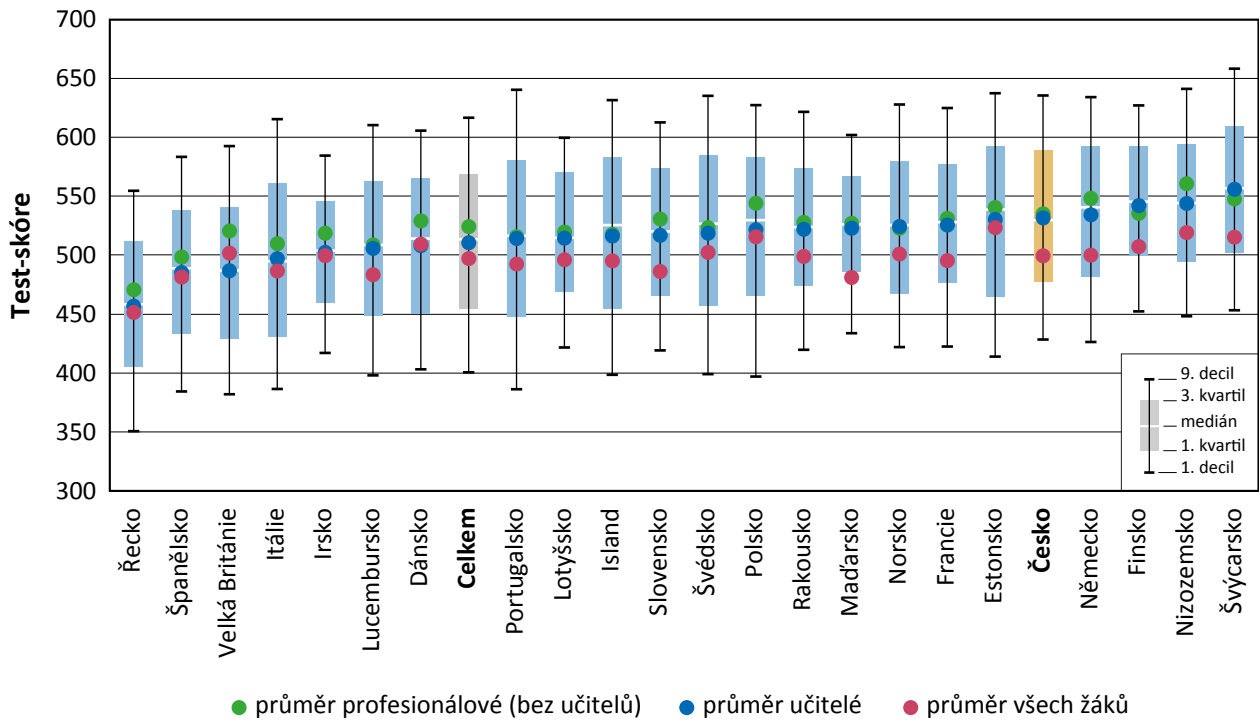
Nárůst nebo pokles pravděpodobnosti očekávání stát se učitelem na základě jednotkové změny faktorů (hodnota 0,01 odpovídá zvýšení pravděpodobnosti o 1 procentní bod)

	Chlapec	Aspoň jeden z rodičů má VŠ vzdělání	Skóre z matematické gramotnosti	Skóre z čtenářské gramotnosti	Skóre z přírodovědné gramotnosti
Rakousko	-0,085*** (0,014)	-0,006 (0,015)	-0,007 (0,009)	0,005 (0,010)	-0,006 (0,010)
Česko	-0,046*** (0,011)	-0,032*** (0,012)	0,003 (0,008)	0,013 (0,009)	0,006 (0,008)
Dánsko	-0,015* (0,008)	0,030*** (0,010)	-0,006 (0,005)	0,001 (0,005)	0,001 (0,004)
Estonsko	-0,020*** (0,006)	-0,017** (0,008)	-0,002 (0,005)	-0,002 (0,005)	-0,002 (0,005)
Finsko	-0,027** (0,012)	0,013 (0,016)	0,004 (0,006)	0,011* (0,006)	0,005 (0,006)
Francie	0,004 (0,012)	-0,023 (0,015)	0,000 (0,008)	-0,005 (0,008)	-0,008 (0,008)
Německo	-0,110*** (0,018)	-0,019 (0,022)	-0,028** (0,011)	-0,006 (0,011)	-0,013 (0,010)
Řecko	-0,032*** (0,011)	-0,016 (0,012)	-0,021*** (0,006)	-0,018*** (0,006)	-0,018*** (0,007)
Maďarsko	-0,045*** (0,009)	-0,012 (0,012)	-0,004 (0,007)	-0,003 (0,007)	-0,006 (0,007)
Island	-0,010 (0,009)	-0,005 (0,014)	-0,002 (0,005)	0,003 (0,005)	0,003 (0,005)
Irsko	-0,066*** (0,015)	-0,021 (0,018)	-0,051*** (0,009)	-0,037*** (0,009)	-0,060*** (0,009)
Itálie	-0,055*** (0,009)	-0,025*** (0,008)	-0,005 (0,005)	0,001 (0,005)	-0,005 (0,005)
Lotyšsko	-0,022*** (0,007)	-0,008 (0,009)	0,003 (0,004)	0,007 (0,004)	0,008* (0,004)
Lucembursko	-0,028* (0,016)	-0,009 (0,019)	-0,003 (0,008)	0,010 (0,010)	0,005 (0,009)
Nizozemsko	-0,059*** (0,018)	0,022 (0,021)	-0,006 (0,013)	0,008 (0,011)	-0,003 (0,011)
Norsko	-0,042*** (0,012)	0,020 (0,015)	0,003 (0,006)	0,002 (0,006)	-0,001 (0,006)
Polsko	-0,017** (0,008)	-0,005 (0,009)	-0,010* (0,005)	-0,009 (0,006)	-0,010** (0,005)
Portugalsko	0,012** (0,006)	0,002 (0,007)	-0,001 (0,003)	-0,006* (0,003)	-0,004 (0,003)
Slovensko	-0,056*** (0,009)	-0,024* (0,013)	-0,010 (0,007)	0,004 (0,007)	-0,004 (0,007)
Španělsko	-0,014*** (0,005)	0,002 (0,006)	-0,023*** (0,003)		-0,028*** (0,003)
Švédsko	-0,017* (0,010)	0,017 (0,013)	-0,001 (0,006)	0,005 (0,005)	-0,001 (0,006)
Švýcarsko	-0,057*** (0,014)	-0,043** (0,020)	0,010 (0,009)	0,014 (0,010)	0,004 (0,010)
Spojené království	-0,078*** (0,008)	-0,020** (0,009)	-0,031*** (0,005)	-0,030*** (0,005)	-0,039*** (0,005)
Celkem	-0,033*** (0,002)	0,003 (0,003)	-0,015*** (0,001)	-0,005*** (0,001)	-0,015*** (0,001)

Zdroj: PISA 2018 (vlastní výpočty)

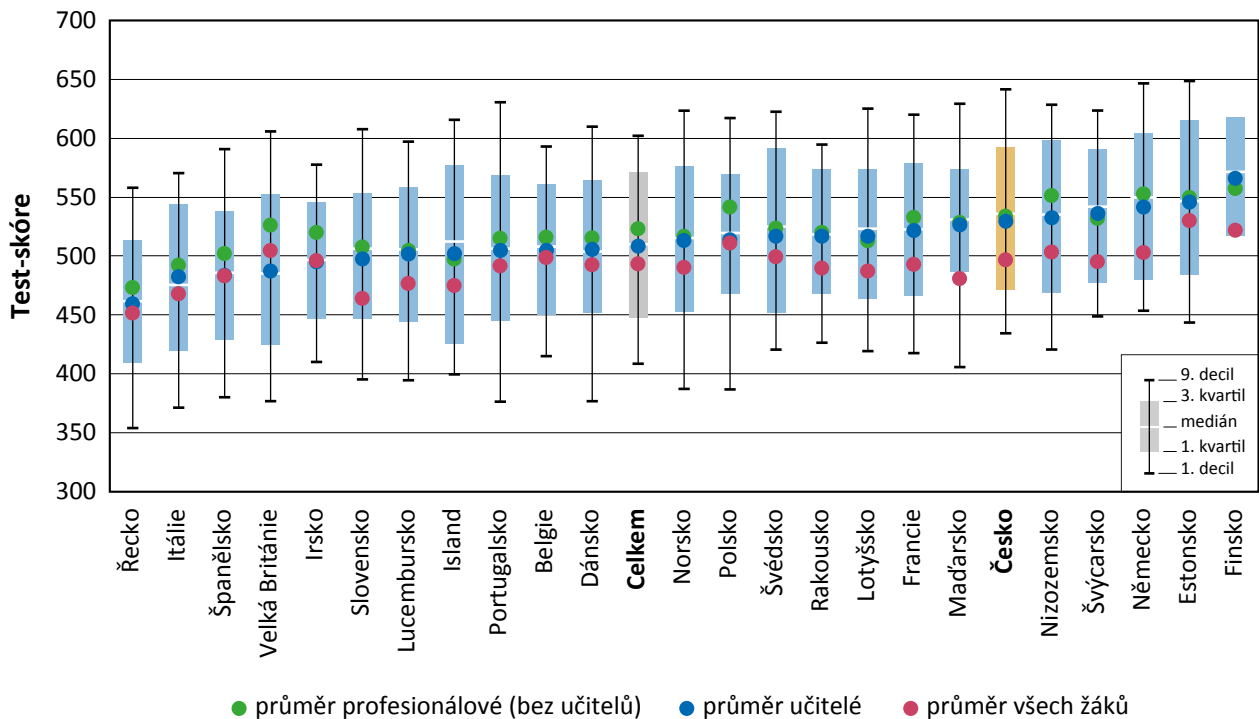
Poznámka: Všechny regrese kontrolují pro indikátor učitelství na straně rodičů a také socio-ekonomický status rodiny. Standardní chyby jsou klastrovány/shlukované na úrovni škol. Do regrese jsou zahrnuti jen žáci aspirující na povolání vyžadující vysokoškolské vzdělání.

Graf A1: Test-skóre žáků v matematické gramotnosti
(průměr a variabilita test skóre 15letých žáků s aspiracemi na učitelkou profesi)



Zdroj: PISA 2018 (vlastní výpočty)

Graf A2: Test-skóre žáků v přírodovědné gramotnosti
(průměr a variabilita test skóre 15letých žáků s aspiracemi na učitelkou profesi)



Zdroj: PISA 2018 (vlastní výpočty)

Předchozí studie IDEA

2024

Analýza příjmů státního rozpočtu 2024 ve světle předkrizového roku 2019. Petr Janský, Daniel Kolář, březen 2024 [▶](#)

2023

Analýza výdajů státního rozpočtu 2024 ve světle předkrizového roku 2019. Petr Janský, Daniel Kolář, listopad 2023 [▶](#)

Přijímačky na střední školy: promyšlený mechanismus nebo velká národní loterie? Tomáš Protivínský, říjen 2023 [▶](#)

Máme příliš mnoho vysokoškoláků? Co lze vyčíst z celoživotních mzdových profilů. Taras Hrendash, Štěpán Jurajda, Daniel Münich, Pavla Doleželová, Pavel Mrázek, listopad 2023 [▶](#)

Platy učitelů v roce 2022 a výhled: cesta z propasti a zase zpět. Daniel Münich, Vladimír Smolka, září 2023 [▶](#)

Dopady exekucí a nezaměstnanosti na podporu krajní pravice, levice a populismu v České republice v letech 2001–2017. Jakub Grossmann, Štěpán Jurajda, Lucie Zapletalová, září 2023 [▶](#)

Kdo je nejvíce zasažen růstem cen? Rozdíly v inflaci pro různé domácnosti 2020–2023. Petr Janský, Daniel Kolář, Marek Šedivý, červenec 2023 [▶](#)

Platy ředitelů škol: dlouho ve stínu pozornosti. Václav Korbel, Daniel Münich, Vladimír Smolka, červen 2023 [▶](#)

Rozdíly nákladnosti vysokoškolského výzkumu mezi vědními oblastmi: Jak moc se liší od „KENŮ“ ve výuce? Martin Srholec, červen 2023 [▶](#)

Are Subsidies to Business R&D Effective? Regression Discontinuity Evidence from the TA CR ALFA Programme. Matěj Bajgar, Martin Srholec, květen 2023 [▶](#)

Generace X a Y očima dat: Když byli rodiče mladí jako my. Eva Peňázová, Michal Šoltés, květen 2023 [▶](#)

(Ne)zvyšování sociálních dávek v letech 2012–2023: přehled. Petr Janský, Daniel Kolář, duben 2023 [▶](#)

Snížila by větší bytová výstavba cenový růst nemovitostí v letech 2013–2021? Pravděpodobně ne. Roman Šustek, Lucie Zapletalová, březen 2023 [▶](#)

Vývoj postojů české veřejnosti k válečným uprchlíkům z Ukrajiny. Daniel Münich, Tomáš Protivínský, únor 2023 [▶](#)

Pandemie a očekávání rodičů ohledně návratnosti investic do vzdělávání dětí. Václav Korbel, únor 2023 [▶](#)

Ruce a mozky českých žen stále nevyužity. Jakub Grossmann, Daniel Münich, leden 2023 [▶](#)

2022

Vliv zvýšení rodičovského příspěvku na participaci žen na trhu práce. Jakub Grossmann, Filip Pertold, Michal Šoltés, Matěj Šarboch, Lucie Zapletalová, listopad 2022 ▶

Nárůst cen energií a zvýšení příspěvku na bydlení v lednu 2022: Pomohlo to? Filip Pertold, Petr Pleticha, září 2022 ▶

Platy učitelů v roce 2021: vrchol dosažen a co dál? Daniel Münich, Vladimír Smolka, srpen 2022 ▶

Publikační výkonnost panelistů Grantové agentury ČR (2019–2021). Matěj Bajgar, září 2022 ▶

Kompenzace ztráty příjmů v pandemii covid-19: vítězové a poražení. Klára Kalíšková, Lucie Zapletalová, srpen 2022 ▶

Rozdíly v přísnosti známkování žáků a dopady na vzdělanostní aspirace. Daniel Münich, Tomáš Protivínský, červen 2022 ▶

Chudoba a sociální dávky v sociálně vyloučených lokalitách. Miroslava Federičová, Klára Kalíšková, Lucie Zapletalová, červen 2022 ▶

Dlouhodobá dědictví osvobození Sudet Rudou a americkou armádou. Jakub Grossmann, Štěpán Jurajda, květen 2022 ▶

Odchody z učitelské profese v Evropě. Miroslava Federičová, Filip Pertold, březen 2022 ▶

Intenzita používání vyučovacích metod učiteli a jejich vztah s výsledky vzdělávání. Václav Korbel, březen 2022 ▶

Spočítali jsme za vás: Dopady zrušení superhrubé mzdy, snížení odvodů na sociální pojištění a zavedení daňových prázdnin. Klára Kalíšková, Michal Šoltés, leden 2022 ▶

Nárůst o 395 miliard Kč oproti roku 2019: Kam směřoval první návrh výdajů státního rozpočtu na rok 2022. Daniel Kolář, Petr Janský, leden 2022 ▶

Státní zaměstnanci a úředníci: kde pracují a za kolik? Daniel Bartušek, Petr Bouchal, Petr Janský, leden 2022 ▶

Nemocenské pojištění: co způsobilo zavedení karenční doby? Jakub Grossmann, Lucie Zapletalová, leden 2022 ▶

Studie z předchozích let jsou k dispozici na:

<https://idea.cerge-ei.cz/vystupy/studie>

Upozornění: Tato studie reprezentuje pouze názory autorů, a nikoli oficiální stanovisko Národohospodářského ústavu AV ČR, v. v. i. či Centra pro ekonomický výzkum a doktorské studium Univerzity Karlovy, CERGE.

Warning: This study represents only the views of the authors and not the official position of the Economics Institute of the Czech Academy of Sciences, v. v. i. as well as the Charles University, Center for Economic Research and Graduate Education.

(Ne)zájem žáků o učitelkou profesi: mezinárodní srovnání

Studie 2/2024

© Miroslava Federičová

Národohospodářský ústav AV ČR, v. v. i., 2024

ISBN: 978-80-7344-709-0

Zaujala vás tato studie?

Podpořte nezávislý akademický výzkum
dopadů veřejných politik ČR
a přispějte na naši činnost,
abychom mohli napsat další.



IDEA se v rámci Národohospodářského ústavu AV ČR, v. v. i. podílí na aktivitách Strategie AV21
IDEA at the Economics Institute of the Czech Academy of Sciences participates in the Strategy AV21 activities



(Ne)zájem žáků o učitelskou profesi: mezinárodní srovnání

Studie Institutu pro demokracii a ekonomickou analýzu (IDEA)

O IDEA

Institut pro demokracii a ekonomickou analýzu (IDEA) je nezávislý think-tank zaměřující se na analýzu, vyhodnocování a vlastní návrhy veřejných politik. Doporučení IDEA vychází z analýz založených na faktech, datech, jejich nestranné interpretaci a moderní ekonomické teorii.

IDEA je think-tank Národohospodářského ústavu AV ČR, v. v. i. a vznikla z iniciativy a pod vedením prof. Jana Švejnara. Národohospodářský ústav AV ČR, v. v. i. (NHÚ – angl. zkratka EI) tvoří společné akademické pracoviště CERGE-EI spolu s Centrem pro ekonomický výzkum a doktorské studium Univerzity Karlovy (anglická zkratka CERGE).

Principy fungování IDEA

1. Vytváření shody na základě intelektuální otevřenosti – přijímání volné soutěže myšlenek, otevřenost podnětům z různých částí světa, přehodnocování existujících stanovisek vzhledem k novým výzvám.
2. Využívání nejvhodnějších teoretických a praktických poznatků – snaha o rozvinutí postupů na základě nejlepších teoretických i praktických poznatků (z České republiky i ze zahraničí).
3. Zaměření aktivit na vytvoření efektivní politiky a strategie České republiky – doplňovat akademické instituce vytvářením podkladů efektivním a operativním způsobem.

Pokud chcete dostávat do své emailové schránky informace o připravovaných studiích a akcích IDEA, napište nám na

idea@cerge-ei.cz

About IDEA

The Institute for Democracy and Economic Analysis (IDEA) is an independent think tank focusing on policy-relevant research and recommendations. IDEA recommendations are based on high quality data, objective evidence-based analysis, and the latest economic theories.

IDEA is a think tank at the Economics Institute of the Czech Academy of Sciences and is led by its founder, Prof. Jan Švejnar. The Economics Institute (EI) of the Czech Academy of Sciences forms part of a joint workplace, CERGE-EI, together with the Center for Economic Research and Graduate Education of the Charles University (CERGE).

IDEA's Working Principles

1. We build consensus on the basis of intellectual openness – we believe in a free competition of ideas, are open to initiatives from various parts of the world, and constantly review existing opinions in the light of new challenges.
2. We make use of the most appropriate theoretical and empirical findings, and strive to develop methods based on the best theoretical and practical knowledge (both from the Czech Republic and from abroad).
3. We focus on creating effective policy and strategy for the Czech Republic, complementing academic institutions by producing materials in a constructive, practical format.

If you would like to receive regular information about the latest IDEA studies and events please subscribe to our mailing list by contacting

idea@cerge-ei.cz



PROJEKT NÁRODOHOSPODÁŘSKÉHO ÚSTAVU AKADEMIE VĚD ČR

<http://idea.cerge-ei.cz>