

**Univerzita Karlova**

**Filozofická fakulta**

Katedra andragogiky a personálního řízení

# **Diplomová práce**

Bc. Veronika Ledvinová

## **Faktory ohrožení motivace k profesi pedagoga u začínajících učitelů základních a středních škol**

Factors Undermining the Motivation to Teach of Inexperienced Primary and  
Secondary School Teachers

Praha 2023

Vedoucí práce: doc. PhDr. Tibor Vojtko, Ph.D.

**Prohlášení:**

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně, že jsem řádně citovala všechny použité prameny a literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze, dne 19. července 2023

Veronika Ledvinová

**Poděkování:**

Ráda bych poděkovala vedoucímu mé diplomové práce doc. PhDr. Tiboru Vojtkovi Ph.D. za rychlou a příjemnou komunikaci a cenné podněty, díky kterým tato práce mohla vzniknout. Dále děkuji všem respondentům za jejich ochotu k vyplnění dotazníku a speciální poděkování patří těm, kteří můj dotazník pomohli šířit mezi cílovou skupinu respondentů.

## **Abstrakt**

Tématem diplomové práce je identifikace faktorů ohrožující motivaci k profesi pedagoga začínajících učitelů a zaměřuje se na učitele základních a středních škol. Cílem práce je identifikovat faktory ohrožení motivace začínajících pedagogů, které mohou mít za následek jejich odklon od učitelství. Práce se zabývá vybranými aspekty učitelství, které mohou ovlivňovat motivaci začínajících učitelů k vykonávání profese pedagoga. Jmenovitě se jedná o vysoký průměrný věk učitelů, vysokou feminizaci školství, nízké finanční ohodnocení a prestiž učitelů. Následně se práce zaměřuje na již realizovaná šetření a výzkumy, které se soustředily na motivaci učitelů a studentů vysokých škol k výkonu pedagogické profese. Poté je rozpracováno téma učitelů v Itálii, Rakousku a Finsku, jejich pracovní spokojenost a provedena komparace s českými učiteli. Kvantitativní šetření je realizováno dotazníkem, který je zaměřen na pražské učitele 2. stupně základních škol, kteří mají pedagogickou praxi do 5 let. Cílem šetření je zjistit, zda je pracovní motivace těchto učitelů nízká a jaké jsou příčiny této demotivace.

## **Klíčová slova**

učitelství, motivace k vyučování, kompetence učitelů, stres v učitelství, učitelé základních a středních škol

## **Abstract**

The topic of the thesis is the identification of factors undermining the motivation to teach of novice teachers with a focus on primary and secondary school teachers. The aim of the thesis is to identify the factors undermining the motivation of inexperienced teachers that may result in their diversion from the teaching. The thesis examines selected aspects of teaching that may affect the motivation of novice teachers to pursue the teaching profession. Namely, the high average age of teachers, the high feminisation of the school system, low financial remuneration and the prestige of teachers. Subsequently, the thesis focuses on previously conducted surveys and researches that focused on the motivation of teachers and university students to pursue the teaching profession. Then, the topic of teachers in Italy, Austria and Finland, their job satisfaction and comparison with Czech teachers is elaborated. The quantitative survey is carried out by means of a questionnaire, which is aimed at Prague primary school teachers with up to 5 years of teaching experience. The aim of the survey is to find out whether the work motivation of these teachers is low and what are the reasons for this demotivation.

## **Keywords**

teaching, motivation to teach, teacher competences, stress in teaching, primary and secondary school teachers

## OBSAH

<b>0 ÚVOD.....</b>	<b>1</b>
<b>1 POŽADAVKY K VYKONÁVÁNÍ PROFESE UČITELE .....</b>	<b>3</b>
<b>1.1 VYMEZENÍ POJMU „UČITEL ZÁKLADNÍ ŠKOLY“ A „UČITEL STŘEDNÍ ŠKOLY“ V KONTEXTU PEDAGOGICKÝCH PRACOVNÍKŮ DLE ČESKÉHO LEGISLATIVNÍHO RÁMCE.....</b>	<b>3</b>
<b>1.2 MĚKKÉ SLOŽKY OSOBNOSTI POTŘEBNÉ PRO ÚSPĚŠNÝ VÝKON UČITELSKÉ PROFESE .....</b>	<b>4</b>
<b>2 VYBRANÉ FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ SOUČASNÝ STAV ČESKÝCH UČITELŮ NA ZÁKLADNÍCH A STŘEDNÍCH ŠKOLÁCH.....</b>	<b>8</b>
<b>2.1 PROBLÉM STÁRNUTÍ UČITELŮ.....</b>	<b>8</b>
<b>2.2 FINANČNÍ OHODNOCENÍ UČITELŮ .....</b>	<b>10</b>
<b>2.3 GENDEROVÉ ROZDĚLENÍ UČITELŮ .....</b>	<b>14</b>
<b>2.4 VĚKOVÁ STRUKTURA UČITELŮ .....</b>	<b>15</b>
<b>2.5 PRESTIŽ UČITELSTVÍ .....</b>	<b>16</b>
<b>3 FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ MOTIVACI UČITELŮ K VYKONÁVÁNÍ PROFESY .....</b>	<b>19</b>
<b>3.1 DEFINIČNÍ UKOTVENÍ POJMŮ PRACOVNÍ MOTIVACE A PRACOVNÍ SPOKOJENOST .....</b>	<b>19</b>
<b>3.2 FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ MOTIVACI STUDENTŮ KE STUDIU NA PEDAGOGICKÝCH FAKULTÁCH A NÁSLEDNÉMU VÝKONU UČITELSKÉ PROFESY .....</b>	<b>24</b>
<b>3.3 POZITIVA UČITELSKÉ PROFESY VNÍMÁNA UČITELI .....</b>	<b>27</b>
<b>3.4 NEGATIVA UČITELSKÉ PROFESY VNÍMÁNA UČITELI .....</b>	<b>28</b>
<b>3.5 POPIS SYNDROMU VYHOŘENÍ V UČITELSKÉ PROFESI.....</b>	<b>29</b>

<b>4</b>	<b>POROVNÁNÍ SPOKOJENOSTI UČITELŮ V ČESKÉ REPUBLICE VE VYBRANÝCH ZEMÍCH EVROPSKÉ UNIE .....</b>	<b>31</b>
4.1	ITALŠTÍ UČITELÉ .....	31
4.2	FINŠTÍ UČITELÉ .....	33
4.3	RAKOUŠTÍ UČITELÉ .....	35
4.4	KOMPARACE ČESKÝCH, ITALSKÝCH, FINSKÝCH A RAKOUSKÝCH UČITELŮ .....	37
<b>5</b>	<b>EMPIRICKÉ ŠETŘENÍ: IDENTIFIKACE PŘÍČIN DEMOTIVACE K VYKONÁVÁNÍ PEDAGOGICKÉ PROFESY ZAČÍNÁJÍCÍCH UČITELŮ DRUHÉHO STUPNĚ ZÁKLADNÍCH ŠKOL .....</b>	<b>38</b>
5.1	METODIKA EMPIRICKÉHO ŠETŘENÍ.....	38
5.1.1	CÍL EMPIRICKÉHO ŠETŘENÍ A JEHO VÝZKUMNÉ OTÁZKY .	39
5.1.2	METODY SBĚRU DAT .....	42
5.2	METODY VYHODNOCENÍ DAT .....	44
5.3	DISKUSE.....	45
5.4	NÁVRHY NA ZVÝŠENÍ MOTIVACE UČITELŮ NA ZÁKLADĚ ZJIŠTĚNÍ Z PROBĚHLÉHO DOTAZNÍKOVÉHO ŠETŘENÍ.....	58
5.5	PODNĚTY K DALŠÍMU BĀDÁNÍ .....	59
	ZÁVĚR .....	61
<b>6</b>	<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY .....</b>	<b>63</b>
	PŘÍLOHA A – SEZNAM GRAFŮ .....	67

## 0 Úvod

Učitelství je jedna z nejstarších profesí. Její postavení mezi ostatními profesemi je jedinečné, jelikož se jedná o jednu z mála (ne-li snad jedinou) profesí, které v rámci veřejného sektoru vyžadují vysokou míru kvalifikace, ale zároveň je pro její výkon potřeba mnoho zaměstnanců. Nejedná se tak o nízké množství vysoce specializovaných jedinců, ale o desítky tisíc kvalifikovaných zaměstnanců, kteří majoritně spadají pod veřejný sektor, který je význačný mj. i standardizací finančního ohodnocení. Specifičnost této profese je kromě tohoto dána i tím, že zahrnuje pedagogické působení na děti a mládež. Toto vše pomáhá tvořit komplexní spletitost každodenní reality, které učitelé čelí a přispívá k psychické náročnosti této profese.

Tato diplomová práce zkoumá faktory, které přispívají demotivaci učitelů základních a středních škol k výkonu učitelské profese. Motivační faktory jsou propojené i s pracovní spokojeností, která má vliv na setrvání v zaměstnání. Cílem této práce je za pomoci již realizovaných výzkumů a šetření a odborné literatury identifikovat motivační faktory učitelů základních a středních škol a ověřit jejich význam na vzorku učitelů druhého stupně základní školy z pražského regionu.

První kapitola se věnuje požadavkům na práci učitele. Požadavky mohou být legislativní, které definují zejména tvrdé dovednosti učitelů, což v jejich případě je zejména odbornost, nebo se může jednat o požadavky na měkké dovednosti učitelů. Kapitola nabízí komplexní definici učitele v souladu se zákonem i odbornou literaturou.

Druhá kapitola je zaměřena na konkrétní oblasti, které reflektují stav českých učitelů základních a středních škol. Tyto oblasti jsou problematizovány na základě statistik a odborné literatury a odhalují možné příčiny profesní demotivace učitelů.

Třetí kapitola se věnuje již samotné motivaci k výkonu učitelské profese, a to jak motivaci učitelů, tak motivaci studentů pedagogických oborů. Nejprve jsou pojmy pracovní motivace a pracovní spokojenost definičně ukotveny a následně jsou provázány s již proběhlými výzkumy a šetřeními a odbornou literaturou.

Čtvrtá kapitola nabízí kontext spokojenosti učitelů z vybraných zemí Evropské unie, který umožňuje získat vhled do evropského měřítko a ustanovit, zda stejné faktory jsou relevantní i v ostatních státech Evropské unie. Vybranými státy jsou zde Rakousko, Itálie a Finsko. Itálie je vybrána z důvodu vnější podobnosti jejich učitelů s učiteli českými. Finsko je vyobrazeno, jelikož je dlouholetým vzorem pro standard školství. Rakousko je zajímavé svou relativně novou školskou reformou a geografickou blízkostí



vůči České republice. Celkově tyto tři státy spolu s Českou republikou poskytují zajímavý průřez evropskými školními systémy z optiky učitele.

Závěrečná kapitola je věnována empirickému šetření, které probíhalo po dobu tří týdnů a jeho cílem bylo zjistit, zda začínající učitelé mají tendence ke změně zaměstnání a jaké k tomu mají důvody.

## 1 Požadavky k vykonávání profese učitele

Profese, na rozdíl od povolání, vyžaduje jistou kvalifikaci, což je případ učitelů. Průcha definuje profesi následovně: „*Povolání spojené s určitou kvalifikací nebo odbornými znalostmi a dovednostmi, většinou vykonávané na základě zákonného oprávnění.*“ (Průcha, 2002, s. 19). V souladu s touto definicí je tedy učitelství ustanoveno jako profese nikoliv povolání.

Učitelství je jednou z nejstarších profesí a je význačné svou specifickou povahou. Průcha shrnuje učitelství slovy: „*(...) učitelství existuje od dob, kdy se vyučování někoho něčemu stalo činností, na kterou se někteří jedinci specializovali a jiní jedinci nebyli schopni nebo ochotni ji provádět.*“ (Průcha, 2002, s. 9) V průběhu staletí se povaha učitelství měnila a postupně se této profesi dostalo i zákonné podoby. Fakt, že učitelství má jako jedna z mála profesí samostatný zákon, který upravuje potřebnou kvalifikaci k jejímu vykonávání je jeden z důvodů, proč je tato profese specifická.

Zákon o pedagogických pracovnících definuje tzv. tvrdé dovednosti, které učitel musí mít a stanovuje způsob, jak ověřit jejich přítomnost (v tomto případě získáním akademického titulu). Přesto se nedá říci, že každý člověk, který studium absolvuje by měl být učitelem či že takový člověk po této kariérní dráze touží. Motivace a osobnostní předpoklady jsou další zásadní proměnnou, která hraje roli v úspěšném zvládnutí této profese.

### 1.1 Vymezení pojmu „učitel základní školy“ a „učitel střední školy“ v kontextu pedagogických pracovníků dle českého legislativního rámce

Zákon, který upravuje legislativní nároky na učitele je platný již od roku 2004, ale prošel mnoha novelami. Dle §3, odst. 1 nejaktuálnější verze Zákona o pedagogických pracovnících může být pedagogickým pracovníkem trestně bezúhonná, právně a zdravotně způsobilá odborně kvalifikovaná osoba, která alespoň do jisté míry ovládá český jazyk (Česko, 2004, nestránkováno). Tato široká definice pokrývá veškeré pedagogické pracovníky, což kromě učitelů pokrývá i např. asistenty pedagoga, vychovatele či řídicí pracovníky.

Při pohledu na další paragrafy je zřejmé, že učitelem na základní či střední škole může být pouze ten, kdo absolvoval akreditované vysokoškolské magisterské studium nebo program celoživotního vzdělávání se zaměřením na konkrétní zákonem specifikované

obory (Česko, 2004, nestránkováno). Tato skutečnost je lidově známá jako “pedagogické minimum”. Pro učitele praktických a odborných předmětů platí další zákonné úpravy, které jim pro získání tohoto “minima” stanovují specifické podmínky vázající se na povahu konkrétního předmětu, při jejichž splnění není nutné absolvování zmiňovaného studia.

Zákon umožňuje vykonávání profese učitele i člověku, který požadované vzdělání nemá. Tento případ je upraven v §24, který říká, že takový člověk má povinnost si vzdělání doplňovat po celou dobu vykonávání profese až do chvíle, kdy dosáhne požadované kvalifikace (Česko, 2004, nestránkováno).

Součástí práce pedagoga není však pouze přímá pedagogická činnost, ale i další související povinnosti (Česko, 2004, nestránkováno). Přímou pedagogickou činností se rozumí přítomnost ve třídě a přímé pedagogické působení na žáky neboli výuka. Dalšími povinnostmi může být příprava podkladů k výuce, příprava a vyhodnocování testů či jiná administrativa, která je s profesí spojena. Přímá i nepřímá pedagogická činnost bývá zpravidla zohledňována při stanovování učitelova rozvrhu na začátku školního roku. Učitel tedy obvykle netráví 40 hodin týdně přímou pedagogickou činností, jelikož se do těchto hodin započítává i nepřímá pedagogická činnost, která většinou není vázána na konkrétní místo výkonu práce.

## **1.2 Měkké složky osobnosti potřebné pro úspěšný výkon učitelské profese**

Získáním potřebné aproby dle zákonného rámce může každý člověk legálně vykonávat pedagogickou činnost. Ta však nezaručuje, že učitelství je pro daného jedince správnou kariérou, která ho bude naplňovat a která bude přínosná pro jeho žáky. Dle Ahmada et al. je kromě měřitelných dovedností nutná přítomnost i měkkých dovedností, které nejsou technické a dávají výuce hodnotu přidanou nad rozsah odborné znalosti. Tyto dovednosti se v učitelství projevují např. pestrostí hodin či komunikačními schopnostmi. „(...) měkké dovednosti se využívají k indikaci osobních průřezových kompetencí jako například sociální citění, jazykové a komunikační schopnosti, přátelskost a schopnost pracovat v týmu a další osobnostní rysy, které charakterizují mezilidské vztahy.“ (Ahmad et al., 2019, s.2)

Když je tedy učitel odborníkem ve svém oboru, dá se předpokládat, že disponuje odbornou způsobilostí, což je aspekt, který je reflektován v zákoně. Měkké dovednosti, jak je nazývá Ahmad et al. se v souladu s Průchou dají v učitelském kontextu nazvat pedagogickou způsobilostí. Ta navrch osobnostní složky obsahuje i znalost didaktiky a vymezených oblastí psychologie. Osobnostně se může jednat o vrozené předpoklady či

předpoklady naučené. Dobrý učitel, by měl mít kladné charakteristiky vrozené (Průcha, 2002, s. 32). Dle Dytrtové a Krhutové (2009, s. 13–18) se dají potřebné vlastnosti učitele definovat následovně:

- Schopnost sebehodnocení a sebekritiky, tj. učitel je schopný a ochotný přijmout zpětnou vazbu, přizpůsobit svůj učební styl potřebám žáků a stále hledat nové způsoby, jak svůj učební styl změnit. Pokud se setká s jiným stylem výuky, který zhodnotí jako přínosný pro své žáky, je schopný a ochotný svůj styl výuky změnit.
- Přizpůsobivost a ochota ke změně.
- Mít dostatečné odborné znalosti, schopnost a ochotu se dále vzdělávat a rozvíjet (osobnostně i profesně). Nedílnou součástí je i vlastní iniciativa a nadšení z práce.
- Být inteligentní a mít smysl pro spravedlnost.
- Být empatický (a emocionálně zralý) a mít dostatečné komunikační schopnosti, zejména při předávání znalostí. To znamená být schopen citlivě komunikovat s žáky, zákonnými zástupci, kolegy a jinými zaměstnanci či partnery vzdělávacího ústavu, ve kterém učitel působí a umět si zachovat profesionalitu i přes různé osobní nálady a nezdary.
- Umět organizovat třídu a vykonávat veškeré administrativní povinnosti. Organizováním třídy je myšlena schopnost vedení žáků, kázeňské i vědomostní. Zároveň musí dobrý učitel umět navodit ve třídě atmosféru, která podporuje přátelské vztahy v rámci žakovského kolektivu.
- Zájem o práci s dětmi a tvořivost.
- Vysoká míra psychické odolnosti.

Zájem o práci s dětmi a tvořivost je často jmenovaná proměnná v šetření MŠMT (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy – dále jen jako MŠMT) z roku 2009 (více viz níže) a je to jeden z nejvýznamnějších faktorů, proč mnozí učitelé začali vykonávat svou profesi. Tuto proměnnou zmiňují nejčastěji učitelé, kteří jsou ve své profesi spokojeni. Výpovědi učitelů ve výzkumu MŠMT (2009b) korespondují se zde uváděnou nutností vysoké míry psychické odolnosti, jelikož vysoká náročnost profese je uváděna jako jeden z častých důvodů odchodu z profese a může sloužit i jako odrazující faktor pro potenciální učitele.

Pro úplnost, kromě výše uvedených vlastností Dytrtová s Krhutovou zmiňují smysl pro realitu, reprezentativní vzhled, vyrovnanost, inteligenci, samostatnost, trpělivost, verbální předpoklady a kladnou motivaci (Dytrtová a Krhutová, 2009, s. 18). Dá se argumentovat, že mnohé z těchto vlastností se dají skrýt pod umění si zachovat profesionalitu a emocionální zralost, jelikož už jen to, že učitel umí posoudit co profesionální je a co profesionální není může být kvalifikující či diskvalifikující v mnoha z těchto zmiňovaných ohledů. Kladná motivace, v žádných těchto aspektech reflektována přímo není, avšak je možné usoudit, že přítomnost kladné motivace je zásadním faktorem pro úspěšný výkon většiny povolání. Inteligence se vztahuje k odborným znalostem a schopnosti se dále vzdělávat a verbální předpoklady souvisí jak s inteligencí, tak s komunikačními dovednostmi.

Učitel je ovlivněn i kurikulem neboli osnovami, které se dá definovat následovně: „(...) *výukový program, plánované i neplánované učení ve škole, obsahy vzdělávání či obsah a metody výchovných a vzdělávacích aktivit, ale také zkušenosti žáků získané ve výchovně vzdělávacím procesu.*“ (Havlík a Kořa, 2007, s. 105) Kurikulum se dá dále dělit na oficiální a skryté. Oficiální kurikulum je obsah vzdělávání čili množství a povaha látky, která je studentům prezentována a výsledky, kterých studenti následně dosahují. Skryté kurikulum, které žáky také ovlivňuje, se dá shrnout jako veškeré ostatní znalosti a dovednosti, které si žáci mohou osvojit nad rámec kurikula oficiálního, a to i mimo dobu vyučovacích hodin (Havlík a Kořa, 2007, s. 110). Skryté kurikulum je ovlivněno klimatem ve třídě či vztahem žáků k učiteli a probírané látce. Zásahy do oficiálního kurikula jsou ze strany učitelů umožněny pouze v omezené míře. Osobnost učitele a jeho motivace má tak velký vliv na kurikulum skryté.

Jednoznačné určení osobnosti ideálního učitele je nemožné, už jen z důvodu odlišných potřeb a preferencí různých typů žáků. Osobností učitele se zabývá pedeutologie, která využívá normativní a analytický přístup. Normativní přístup určuje normu dobrého učitele, což je určení osobnostních charakteristik, které musí učitel mít, aby mohl být ve své profesi úspěšný. K tomu využívá ideální normy, která je stanovena dedukcí. Analytický přístup pohlíží na konkrétní úspěšné učitele a zjišťuje, které vlastnosti mají za pomoci sebereflexe a zpětné vazby od žáků (Dytrtová a Krhutová, 2009, s. 13–15).

Profesní identita učitele se začíná tvořit již před vstupem na vysokou školu. Dytrtová a Krhutová shrnují, že v odborné literatuře se profesní příprava učitelů pojímá obvykle buď normativně nebo konstruktivisticky. Právě konstruktivismus se soustředí na

profesní identitu učitele již před zahájením studia na vysoké škole a dle této teorie nové informace formují kontext s těmi současnými a navazují na prekoncepty, které student má. V rámci konstruktivismu je důležité i hodnocení sebe sama, v rámci kterého by si měl budoucí učitel uvědomit, jaké má hodnoty a vlastnosti a porovnat je s těmi, které by mít chtěl (Dytrtová a Krhutová, 2009, s. 12–13).

Profesní identita učitele se odvíjí od výukového stylu a má dle konstruktivismu tři stádia. První fáze je tzv. startovací identita, kdy má budoucí učitel zkušenosti s výukou pouze z pozice žáka a na základě této zkušenosti si tvoří představy o tom, jaká by výuka měla či neměla být. V momentě, kdy se budoucí učitel setká s teorií didaktiky, psychologie a dalších relevantních humanitních věd je zahájena druhá etapa. V souladu s novými znalostmi je student konfrontován s jeho prekoncepty dobré výuky a dojde k jejich přehodnocení. Závěrečná fáze počíná s přechodem do praxe (ať už v rámci odborné praxe při studiu či s počátkem výkonu profese), kdy si začínající učitel dotváří pojetí kvalitní vyučovací hodiny na základě vlastní zkušenosti (Dytrtová a Krhutová, 2009, s. 13). *„Hledání profesní identity učitelem je dlouhodobým procesem, nekončí absolvováním studia učitelství, ale zasahuje do vlastní učitelské praxe.“* (Dytrtová a Krhutová, 2009, s. 13) V posledním momentu je důležité setrvat a ponechat si otevřenost vůči novému a ochotu ke změně, což je reflektováno výše.

## 2 Vybrané faktory ovlivňující současný stav českých učitelů na základních a středních školách

V první kapitole již bylo uvedeno potřebné vzdělání k vykonávání profese učitele. Nedostatek učitelů však ne vždy umožňuje aprobovanou výuku a není neobvyklé, že učitel vyučuje předměty, které jsou nad rámec jeho vzdělání. V roce 2021 se na základních a středních školách jednalo o 18,6 % neaprobované výuky<sup>1</sup>, která se nejčastěji odehrávala na 2. stupni základních škol. Téměř 20 % takové výuky se učitelům započítávalo do přesčasů (Maršíková a Jelen, 2021, s. 41). Kvůli nedostatku personálu jsou učitelé více vyčerpáni, což přidává stresovosti povolání.

Na středních školách je zaměstnáno 5,2 % učitelů, kteří nemají zákonem požadované pedagogické vzdělání. MŠMT tuto skutečnost reflektuje tím, že tito učitelé jsou: „(...) *nejspíše zaměstnání na dobu nezbytně nutnou anebo v nezbytném rozsahu.*“ (Maršíková a Jelen, 2021, s. 32) I v tomto výroku lze sledovat i množstevní deficit učitelů, poněvadž pokud by byl dostatek kvalifikovaných učitelů středních škol, nebylo by nutné zaměstnávat neaprobované učitele.

Z následujících podkapitol je zřejmé, že nedostatek je způsoben nízkým počtem začínajících učitelů (neboli kvalifikovaných lidí, kteří nově nastupují do učitelské profese), který je podpořen vysokou feminizací učitelstva, stárnutím učitelů a nízkými platy.

### 2.1 Problém stárnutí učitelů

V současné době je největší zastoupení absolventů vysokoškolských učitelských oborů ve věkové kategorii 40-44 let, což je dáno i tím, že se jednalo o početně velmi silnou generaci lidí, kteří nebyli omezeni politickým režimem při svém studiu na vysoké škole. Avšak i ve vyšších věkových kategoriích lze vždy najít nad 15 % těchto absolventů, čemuž odpovídá i věková struktura učitelstva, jak je popsána v kapitole 2.4. Naopak ve věkových kategoriích pod 40 let podíl absolventů pedagogických oborů upadá. Ve věkové kategorii 25-29 let, která by měla sestávat z čerstvých absolventů a dalších lidí s dokončeným vysokoškolským studiem se nachází pouze 8,9 % absolventů KKOV 75<sup>2</sup>. „*Na základě analýzy dlouhodobých údajů lze však prokázat, že podíl absolventů ve studijních programech KKOV 75 ze všech absolventů vysokých škol se dramaticky snížil z 23 %*

---

<sup>1</sup> 100 % je veškerý čas, který učitel odučí

<sup>2</sup> KKOV = Klasifikace kmenových oborů vzdělávání. Tato klasifikace seřazuje veškeré obory, které je možné studovat a číslo 75 označuje obor Pedagogika, učitelství a sociální péče.

v roce 1990 až na pouhých 11 % v roce 2018.“ (Koucký, 2020, s. 13) Je třeba vzít v potaz, že ne každý absolvent těchto oborů má správné osobnostní předpoklady či vůbec motivaci být učitel. Tento pokles spolu se silnějšími ročníky žáků, kteří nyní chodí a nastupují do škol bude za několik let katastrofický. V praxi to znamená pokles absolventů KKOV 75 o 40 % v období mezi lety 2008 až 2018. Pozitivní však je, že v roce 2018 pracovalo téměř 61 % aprobovaných učitelů do 70 let ve svém oboru. Otázkou však zůstává, zda je to dostatek a zda podobnou (či vyšší) motivaci budou vykazovat i absolventi do budoucna (Koucký, 2020, s. 16).

V posledních letech zároveň dochází ke kontinuálnímu zvyšování počtu žáků na základních školách. Dle ČŠI (Česká školní inspekce – dále jen jako ČŠI) bude brzy znatelné dlouhodobé zvyšování počtu žáků ve třídách, v posledních letech zejména ve třídách na druhém stupni. „S počtem žáků roste také počet tříd, od roku 2013/2014 se jejich počet zvýšil téměř o pětinu (z 42 334 na 50 050 tříd).“ (ČŠI, 2022, s. 63)

Dále lze v posledních letech sledovat vyšší počet žáků vzdělávajících se v individuálním režimu, což dle ČŠI bylo na základních školách ovlivněno i pandemií COVID-19. „Z doložených dat je patrné, že k častějšímu využívání této formy vzdělávání došlo v reakci na distanční vzdělávání v důsledku pandemie covidu-19 (ve školním roce 2019/2020 se individuálně vzdělávalo 3 874 žáků, ve školním roce 2021/2022 již 5 812 žáků).“ (ČŠI, 2022, s. 63) Ačkoliv by individuální formy vzdělávání mohly ulevit učitelům tím, že se sníží počet žáků ve třídách a počet žáků, které učitel musí vzdělávat, v současné době není možné posoudit, zda pandemie COVID-19 vedla k jednorázovému nárůstu individuálně se vzdělávajících základněškolských žáků, kteří se v blízké době vrátí k prezenční formě studia či zda se tato forma osvědčí a povede k dalšímu vyššímu nárůstu individuální formy studia. Přestože je vliv pandemie COVID-19 na individuální vzdělávání žáků nediskutabilní, nelze z něj vyvozovat jakékoliv statistické závěry.

V roce 2021 bylo na základních a středních školách v České republice celkem 132 194 učitelů a z toho 3,7 % se řadí do kategorie začínajících učitelů (a 2,2 % z toho jsou čerství absolventi). Drtivá většina začínajících učitelů se nachází na prvním stupni základní školy (Maršíková a Jelen, 2021, s. 86). Otázkou zde zůstává, zda na prvním stupni tito učitelé zůstávají, či zda se jejich kariéra v rámci oboru ubírá v rámci vyššího stupně či řídicí pozice. Zároveň je zde 15 % učitelů, kteří svůj pracovní poměr ukončili ke konci školního roku 2020/2021, jejichž obsah práce začínající učitelé pokryjí obtížně.



## 2.2 Finanční ohodnocení učitelů

Dle statistiky ČSÚ (Český statistický úřad, dále jen jako ČSÚ) činila hrubá mzda učitelů v roce 2021 průměrně 46 843 korun, což je 115 % průměrné mzdy (ČSÚ, 2022a, s. 7). Ačkoliv toto finanční ohodnocení může působit spravedlivým dojmem, je třeba vzít v potaz, že průměrná mzda je počítána z mezd všech zaměstnanců, nehledě na pozici či vzdělání. Srovnání s relevantnější kategorií vysokoškolsky vzdělaných zaměstnanců je zde rozdíl zhruba 20 % - čili mzda učitelů základních a středních škol dosahuje pouze na 80 % průměrné mzdy jiných vysokoškolsky vzdělaných zaměstnanců (ČSÚ, 2022a, s. 10). Relevantnější mzdový medián uvádí učitelkou mzdu 46 659 korun, což je 133 % veškeré mediánové mzdy v ČR. Při porovnání se mzdou všech zaměstnanců s dokončeným vysokoškolským vzděláním se jedná o 92 % mediánu mzdy vysokoškolsky vzdělaných lidí. Relevantní je také selektivní údaj o mzdě učitelů ve věkové kategorii 25–29 let, kdy tito učitelé na základních a středních školách pobírali souhrnně okolo 42 500 korun měsíčně (ČSÚ, 2022a, s. 12). Bohužel, ČSÚ již nekomentuje zda tito vysokoškolsky vzdělaní lidé vykonávají kvalifikovanou práci, ke které je vzdělání potřeba a zda se jedná pouze o srovnání lidí s obdobným vzděláním či o veškeré zaměstnance, kteří ve svém životě úspěšně absolvovali vysokoškolské studium. Přesto, z těchto čísel vyplývá, že pro učitele není velký rozdíl mezi průměrem a mediánem, což je dáno tím, že učitelé pobírají tzv. tabulkové platy. Na rozdíl od soukromé sféry tedy v platech nejsou výrazné výkyvy na žádnou stranu. Při pohledu na medián mzdy vysokoškolsky vzdělaných zaměstnanců je zřejmé, že s ohledem na potřebnou kvalifikaci je učitelská profese finančně podhodnocená, což jí v českém prostředí ubírá na prestiži a atraktivitě pro mladé lidi. Mladí učitelé sice mají poměrně kompetitivní mzdové ohodnocení, avšak realita nízké mzdové progresse může vést k fluktuaci. Dle dat OECD je v České republice k roku 2018 s platem spokojených pouhých 36 % učitelů (OECD, 2018a, nestránkováno). Vzhledem k mezinárodní povaze šetření už však bohužel není k dispozici údaj o spokojenosti v konkrétních krajích.

Více než 90 % učitelů pracuje na veřejných školách. Pouze okolo 10 % českých škol je soukromých či církevních. Podíl učitelů pracujících na soukromých školách se stále zvyšuje – během posledních deseti let je jejich počet více než trojnásobný. Přesto lze sledovat, že učitelé pracující ve veřejných školách mají zpravidla lehce vyšší plat než učitelé pobírající mzdu v soukromém sektoru (ČSÚ, 2022a, s. 13). Lukrativnost soukromých škol může být způsobena mnoha faktory, např. alternativním systémem

výuky, který nabízí některé školy jako např. Montessori. Je tedy možné, že přesun do soukromého sektoru souvisí s pracovní náplní nebo že soukromé školy navštěvují motivovanější žáci a pro učitele může být jednodušší s nimi navázat vztah. Zároveň soukromé školy mají nižší počet žáků na jednoho učitele, což může být pro učitele silným zdrojem motivace (ČSÚ, 2022b, s. 4).

Důležitým faktorem ve zvyšování platů byl také politický slib, dle kterého bylo v roce 2021 plánované zvýšení učitelského platu na 130 %. Dle Münicha a Smolky tento slib hrál svou roli ve zvyšování učitelských platů, avšak ke zvýšení na 130 % nedošlo (Münich a Smolka, 2022, s. 5–7). Pro laickou veřejnost se tak mohlo jednat o lukrativní číslo, které mohlo přimět studenty či kvalifikované zaměstnance z jiných oborů ke zvážení kariérní dráhy učitele, proto je pro učitelství planost tohoto slibu riziková. V roce 2023 se znovu objevují zprávy o plánovaném navýšení učitelských platů a novele školského zákona, avšak bohužel ještě nejsou k dispozici relevantní data, jak tuto změnu vnímají učitelé a veřejnost s ohledem na předchozí nenaplněné zvýšení. Nicméně jak je z předchozích odstavců zřejmé, i kdyby se plat zvýšil na 130 % průměrné mzdy, tak by se v praxi jednalo o zhruba 15 % zvýšení a ne 30 %, jak toto procento může mylně působit.

Platy rostou nejrychleji začínajícím základoškolským učitelům do 30 let. Lze argumentovat, že se objevuje snaha zvýšit zmiňovanou atraktivitu pro začínající učitele, kterých je v této věkové kategorii nejvíce. To dokládá i podíl odměn učitelů do 30 let. V porovnání s ostatními věkovými kategoriemi jich dostávají nejvíce. V následující věkové kategorii od 30 do 50 let je už růst platu a odměn ztlačně pomalejší (Münich a Smolka, 2022, s. 12–14). Tato stagnace může být dána jak samotným nastavením platových tabulek, které pro začínající učitele nabízí poměrně rychlý (i když nízký) platový růst a to po dvou a následně po šesti letech praxe. Každý další posun do jiného platového stupně je po každých šesti letech. Zároveň ve věkových kategoriích 30–50 let se dá předpokládat i kariérní posun na řídicí pozice, jejichž plat zde zohledněný není, případně odchod do jiného povolání. Díky jasně nastaveným tabulkám je zvyšování platů sice transparentní, ale v porovnání se soukromou sférou je růst platů opět obecně pomalejší. Pokud učitel začne vykonávat svou profesi ve 24 letech, ve 30 letech dosáhne posledního zvýšení platu na dalších 6 let a odměny (neboli bonusy) mu také začnou klesat (Münich a Smolka, 2022, s. 14). Nelze jednoznačně určit, zda se učitelům nad 30 let snižují odměny z důvodu nižšího výkonu či zda je třeba hledat jinou příčinu, nicméně je bezesporné, že systém odměn, které se snižují s věkem zaměstnance není dostatečně motivační.

Pozitivní je, že i přesto od roku 2016 přestává postupně docházet k mzdové diferenciaci mezi učiteli škol základních a učiteli škol středních a mzdy se stabilně zvyšovaly až do skokového nárůstu v roce 2019. V letech 2020 a 2021 se mzdy u učitelů prvního, druhého i třetího stupně zvyšují pomalejším tempem (ČSÚ, 2022a, s. 14). Učitelů na středních školách je k roku 2019 méně, než učitelů na základních školách (Maršíková a Jelen, 2021, s. 6–7). S ohledem na inflaci se však reálný růst finančního ohodnocení postupně zpomaluje a otázkou zde je, jak ovlivní současný stav české ekonomiky a plánovaná novela zákona mzdy učitelů do budoucna.

I přes veškeré sliby a zvyšování mezd, dle Maršíkové a Jelena ke konci školního roku 2018/2019 plánovalo ukončení pracovního poměru již zmiňovaných 15 % učitelů základních a středních škol. Nejčastějším důvodem bylo nízké finanční ohodnocení společně s nalezením lepšího uplatnění v jiném oboru. Tyto faktory jsou spolu, vzhledem k četnosti, nejspíše úzce propojené. Nedostatečné finanční ohodnocení bylo vnímáno jako zásadní faktor pro odchod z profese pro začínající učitele, i pro učitele, kteří mají dlouholetou praxi (Maršíková a Jelen, 2021, s. 86–87).

Zajímavý je také pohled na diskrepance ve finančním ohodnocení z optiky genderu. V roce 2021 bylo na prvním stupni základních škol 6 % učitelů mužů, na druhém stupni 25 % a na středních školách 40 %. Dle ČSÚ oproti ženám mívají muži na základních školách o několik procent nižší plat, což je nejspíše dáno i tím, že ženy bývají služebně starší, což je posouvá do vyšší kategorie v tabulkových platech. V praxi se tak jedná o rozdíl okolo 2000 korun (ČSÚ, 2022a, s. 14). Je zřejmé, že výuka na vyšších stupních je pro muže atraktivnější, avšak z dat ČSÚ není zřejmé, zda se jedná pouze o otázku mzdy či zda genderově vyváženější kolektivy hrají při volbě stupně školy také svou roli. Tato problematika je podrobněji rozepsaná v kapitole 2.3.

Naopak statistika od MŠMT, která je aktualizovaná k prosinci 2022 ukazuje, že na základních školách mají muži vyšší platové ohodnocení, než ženy, ale pouze do 50 let věku. Nárůst platového ohodnocení u mužů je poměrně stabilní do 50 let a od 50 let dochází ke značnému zpomalení platového růstu. Dokonce lze pozorovat snížení průměrného platu mužů ve věkové kategorii 60–64. Naopak u žen lze pozorovat sice nízký, avšak stálý vzrůst platového ohodnocení ve věkových kategoriích 50+ (MŠMT, 2022, s. 2b). Nejpravděpodobnější příčinou by zde – s ohledem na fakt, že ženy bývají na základních školách služebně starší – mohla být u mužů volba jiné kariéry okolo 50 let věku či posun na řídicí pozici (více viz kapitola 2.3).

Data MŠMT neodpovídají datům ČSÚ i přesto, že by se mělo jednat o stejné respondenty. MŠMT uvádí, že ke sběru dat využívá Informační systém o platech od Ministerstva financí, kde školy a školská zařízení vkládají informace o platech svých zaměstnanců. ČSÚ provádí sběr dat ze stejného systému a navíc využívá Informačního systému o průměrném výdělku od Ministerstva práce a sociálních věcí pro sběr informací o mzdách. Diskrepance je tedy z důvodu odlišné metodologie těchto dvou orgánů, kdy ČSÚ zhodnocuje i soukromé a církevní školy, zatímco MŠMT ilustruje situace pouze na školách veřejných. Dalším významným rozdílem je, že při zpracovávání dat pro kategorii „učitel“ ČSÚ (na rozdíl od MŠMT) nezahrnuje i ředitele škol (ČŠÚ, 2022a, s. 6). Poslední rozdíl však není zcela reflektován v této komparaci, jelikož tato konkrétní statistika od MŠMT (2022) prezentuje data pro učitele a ředitele škol odděleně.

O genderovém dělení platu hovořila i Nina Fárová, pro kterou jednou z hypotéz jejího výzkumu byla, že vyšší platy ve školství přilákají více mužů. Dle jejího výzkumu je primárním důvodem pro nedostatek mužských učitelů nekompetitivní platové ohodnocení. Uvádí zároveň zajímavý poznatek: „(...) *respondenti a respondentky zároveň neproblematizovali nízké platy učitelek. Domnívám se, že opomíjení tohoto tématu je důsledkem společenského uspořádání, kdy se předpokládá, že ženám „stačí“ nižší plat než mužům, protože nejsou vnímány jako živitelky rodiny a protože jejich příjem je vnímán jen jako doplňkový k příjmu muže.*“ (Fárová, 2018, s. 88) Tento předpoklad, který snad vychází z představy nukleární rodiny může být jedním z důvodů vysoké feminizace učitelstva a sdílí ho i Václavíková Helšusová, podle které je pro ženy učitelství prestižní a spíše, než vysoký plat je pro ně zajímavá profesní stabilita (Václavíková Helšusová, 2006, s. 20–21). O mužích se typicky může předjímat, že budou mít vyšší mzdové ohodnocení než ženy. V tomto kontextu to znamená, že se ženy spíše spokojí s nízkým platovým ohodnocením při výkonu učitelské profese než stejně kvalifikovaní muži, což má za následek odchod mužů do finančně lépe ohodnocených profesí.

Ve stejném výzkumu respondenti zároveň uvádí, že muži mají ve školství vyšší platy než ženy, zejména z důvodu, že jsou minoritou a ředitelé je chtějí motivovat k tomu, aby ve své profesi zůstali. „(...) *muži v primárním školství často mají vyšší platy právě z důvodu jejich nízkého počtu a snahy (ze strany vedení) o udržení ve školství (...)*“ (Fárová, 2018, s. 90)

### 2.3 Genderové rozdělení učitelů

Gender je pojem využívaný při komunikaci sociálních jevů; na rozdíl od genderu, pohlaví se používá při observaci biologických faktů. V rámci genderu je tedy možné hovořit o rozdílech ve věku či sociální třídě (Pavlík, 2006, s. 9). V případě učitelů se může jednat o genderové rozdíly v platu či množstevní zastoupení v rámci profese.

Je všeobecně známým faktem, že česká společnost je názoru, že zastoupení mužů v učitelství je převážně menšinové, což může být jeden z důvodů nedostatku mladých učitelů i učitelek. Tento názor podporuje výzkum od EUROSTATu, který ukazuje, že k roku 2017 bylo v Evropské unii téměř  $\frac{3}{4}$  učitelek-žen (EUROSTAT, 2019, neustránkováno).

Statistika genderové problematiky zaměstnanců ve školství od MŠMT, která reflektuje data za 1. pololetí školního roku v letech 2012 až 2022 nabízí lokální vhled do problematiky genderu v českém školství. Statistika je rozdělena do mnoha kategorií vždy s důrazem na gender.

Na základních školách je stabilně 14–15 % mužů. Z toho je však 1/3 na vedoucí pozici. Přesto lze sledovat nízký, avšak stálý pokles mužů ve vedoucích pozicích. Naopak na školách středních je za celé sledované období přes 50 % řídicích pracovníků mužského pohlaví. Přesto středoškolských učitelů mužů je od roku 2012 stabilně okolo 40 % (MŠMT, 2022, s. 2a).

Z těchto dat vyplývá, že muži mají větší šanci na povýšení v učitelství než ženy. S tímto souhlasí i výzkum, který provedla Nina Fárová, která se soustředila na oblast mateřských škol a prvního stupně základních škol. Dle Fárové je nízké procento mužů v učitelství způsobeno několika faktory. Prvním faktorem je plat, který je popsán v kapitole 2.2. Druhým faktorem je omezená možnost kariérního růstu, kdy školy sice nabízejí vedoucí pozice, ale jejich množství i platové ohodnocení je mnohem nižší než v soukromém sektoru. Vrcholem kariérního růstu ve školství je ředitelská pozice, kterou předchází role zástupce ředitele. To obnáší i pozměněnou náplň práce (s vyšším administrativním zatížením) a vyšší finanční ohodnocení, což pro muže může být atraktivnější (Fárová, 2018, s. 89; Václavíková Helšusová, 2006, s. 21).

Z výzkumu Fárové dále vyplývá, že dle respondentů je dalším z problémů vysoké feminizace učitelství vznik nezdravého pracovního kolektivu. Respondenti jejího výzkumu zastávají názor, že muži řeší problémy racionálněji, než ženy a dokonce mužským pracovním kolektivům přisuzují více pozitivních vlastností. V učitelství se

respondenti nejvíce vyjadřovali k potřebě genderově heterogenních kolektivů s ohledem na děti, které dle nich potřebují mužské i ženské vzory. „Obecně tedy respondenti a respondentky vnímají smíšené kolektivy v primárním školství jako vhodnější pro děti, a to převážně z hlediska odlišného přínosu mužských a ženských kolektivů.“ (Fárová, 2018, s. 95) Dále však Fárová uvádí, že i přes vyjádření této potřeby nebyli respondenti schopni identifikovat přínos přítomnosti mužského elementu a nebyli schopni popsat, v čem je mužský přínos nenahraditelný ženou (Fárová, 2018, s. 96). Je zde tedy otázka, nakolik byli respondenti ovlivněni svými stereotypy, podle kterých mužům přisuzují jiné vlastnosti než ženám a nakolik se jedná o reálnou potřebu rovnosti. Z výzkumu je však zřejmé, že přínosem smíšeného kolektivu by mohlo být minimálně přilákání více mužů na pozici učitele, což by mohlo alespoň zčásti ulevit palčivé potřebě po více učitelích. Otázkou však zůstává, zda by genderově heterogenní kolektivy byly atraktivnější i pro ženy či zda by poté atraktivita učitelství pro ženy klesla.

#### **2.4 Věková struktura učitelů**

Školství dlouhodobě trpí nedostatkem učitelů, přičemž jako problém se obvykle uvádí nedostatek mladých učitelů. Již zmíněná statistika MŠMT z let 2012–2022 uvádí, že základních a středních školách je k roku 2022 zastoupení učitelů do 24 let menší než 1 % (MŠMT, 2022, s. 2a). Toto číslo není nijak alarmující, jelikož lidé v tomto věku standardně ještě studují a teprve získávají učitelskou kvalifikaci. Problematické jsou však ostatní věkové kategorie do 40 let, které obsahují poměrně nízké zastoupení učitelů. Od 40 let dochází k postupnému zvyšování počtu učitelů a překvapivě žádná věková kategorie 40+ nenabízí výrazně vyšší či nižší zastoupení učitelů až do věkové kategorie 60+, kdy lze pozorovat výrazný pokles, který se dá zdůvodnit odchody do důchodu. Nejvíce učitelů se pohybuje ve věkové kategorii 45-49, ale jak již bylo zmíněno, nejedná se o výraznější statistický posun (MŠMT, 2022, s. 2a).

Ačkoliv se na první pohled může věkové rozložení učitelů zdát poměrně rovnoměrné, už jen fakt, že většina učitelů se objevuje v kategorii 40+ poukazuje na problém se stárnutím učitelů. I když v dnešní době se nejedná o problém akutní, za předpokladu pokračování stejného trendu se během 10-20 let stane deficit počtu učitelů signifikantním, zvláště s již probíhajícím nástupem silných ročníků na základní školy a s brzy očekávaným přesunem současných silných ročníků na školy střední.

Na středních školách se očekává stabilní nárůst počtu žáků i tříd. V roce 2021 bylo na středních školách o 8 % více učitelů než v roce 2017 (ČŠI, 2022, s. 99). Střední školy

dlouhodobě trpí nedostatkem kvalifikovaných učitelů (obdobně jako školy základní) a situace je nejhorší na středních školách s nematuritními obory. Dle ČŠI se jedná o mix nedostatku kvalifikovaného personálu a neochotu těchto lidí se věnovat pedagogickým oborům. „*Tento stav souvisí se zmiňovaným nedostatkem vyučujících odborných a technických oborů na trhu práce a s nezájmem těchto odborníků pracovat ve školství. Ve školách tak pokračují i v tomto období dlouhodobé problémy se zajištěním vyučovacích předmětů aprobovanými učiteli.*“ (ČŠI, 2022, s. 102)

V posledních deseti letech tedy dochází k nárůstu žáků základního vzdělávání, kdy vrcholem byl školní rok 2021/2022, kdy se vzdělávání účastnil téměř milion žáků na základních školách (ČSÚ, 2022b, s. 3).

## 2.5 Prestiž učitelství

Prestiž je množství respektu, které konkrétní člověk má od ostatních lidí na základě mnoha faktorů. Lze rozlišovat osobní, sociální a institucionalizovanou prestiž. Je to indikátor sociálního postavení a jedním z těchto faktorů je i povolání (Kapr, 1967, s. 740; Smak a Walczak, 2017, s. 23). Prestiž se dá definovat také jako „*(...) váženost, již se lidé ve společnosti těší, a je jedním z předpokladů úcty, kterou si navzájem prokazují.*“ (Průcha, 2002, s. 29–30) Z těchto definic lze usoudit, že prestiž učitele je dána vnímáním ostatních lidí, což v případě učitele budou nejspíše žáci a jejich zákonní zástupci a ředitelé či ostatní kolegové. Čím více respektu učitelé obdržují, tím prestižnější by jejich profese měla být.

V České republice bylo zveřejněno poslední dostupné šetření prestiže povolání v roce 2019. Kategorie „učitel na základní škole“ se v rámci prestiže nachází na pátém místě, což znamená, že veřejnost ho vnímá jako prestižní. Přesto učitelé sami sebe prestižně nevnímají, čemuž přispívá i fakt, že respondenti do 24 let obecně vnímají tuto profesi mnohem méně prestižně (Tuček, 2019, s. 3). Zůstává však otázka, zda je nízká prestiž u mladých lidí způsobena samotnou povahou této profese či zda je to podmíněno negativním vnímáním ze strany učitelstva. Lidé do 24 let mají bezprostřední zkušenost s učiteli z pozice žáků a nelze vyloučit, že jejich názory jsou alespoň do jisté míry ovlivněny tím, co ze strany učitelů pochytili.

Tento názor zastává i Kořa, který uvádí, že nízká prestiž učitelství je mýtus fabulován samotnými učiteli, kteří dlouhodobě zastávají názor, že jejich profese je méně prestižní, než ukazují šetření zabývající se názory veřejnosti. Je možné, že jedna z příčin je kromě nízkého platového ohodnocení a nedostatečného systému odměn i těžší prokazování dobře odvedené práce (Havlík a Kořa, 2007, s. 156). I Průcha kvalifikuje učitelství jako

prestižní, jelikož si dle jeho názoru je veřejnost vědoma, že se jedná o vysoce kvalifikovanou a náročnou práci. Avšak z důvodu nepoměru vysoké náročnosti a nízkého finančního ohodnocení tuto prestiž samotní učitelé nevnímají (Průcha, 2002, s. 30).

Kategorie „učitel na základní škole“ se na vysokých příčkách nejprestižnějších povolání objevuje pokaždé již od roku 1999 (Havlík a Kořa, 2007, s. 157).

OECD v rámci projektu TALIS v roce 2018 realizovala zatím nejaktuálnější studii, která byla směřována na učitele a ředitele základních a středních škol. Pouze 16 % českých učitelů odpovědělo, že vnímají své povolání jako prestižní, což je hluboko pod průměrem OECD (25,8 %). U začínajících učitelů, se jedná o 21 % těch, kteří vnímají prestiž učitelství kladně. Čeští ředitelé, vnímají učitelství jako prestižnější – téměř čtvrtina ředitelů je názoru, že učitelství je prestižní obor (ČŠI, 2020, s. 29). Už zde lze pozorovat problém s prestiží učitelství. Pokud samotní učitelé zastávají názor, že jejich profese není prestižní, jen zatěžko může být česká veřejnost opačného názoru. A naopak, pokud pouze každý čtvrtý ředitel zastává názor, že učitelství je prestižní profese, tak se dá projevovat obava, že se toto myšlenkové nastavení bude negativně projevovat na klimatu škol, kde  $\frac{3}{4}$  ředitelů působí a názor učitelů na sebe sama tím nevzroste.

I respondenti učitelského i studentského šetření MŠMT (2009a; 2009b) vnímají učitelství jako povolání s nízkou mírou prestiže. Dle obou skupin by zvýšení prestiže napomohlo lepší finanční ohodnocení (MŠMT, 2009a, s. 15; MŠMT, 2009b, s. 10). Učitelé navíc zastávají názor, že za nízkou prestiž mohou i někteří jejich kolegové, kteří poskytují nekvalitní výuku a mají nedostatečnou aprobaci a špatné osobnostní předpoklady. Kromě finančního ohodnocení jsou respondenti názoru, že zvýšení prestiže by mělo být v gesci MŠMT (MŠMT, 2009b, s. 12–13). MŠMT tedy poskytuje dodatečný vhled do problematiky prestiže učitelství. Často zmiňované finanční ohodnocení se ukazuje být klíčovým faktorem (alespoň dle respondentů) ve vnímání prestiže.

Zvýšení prestiže učitelství je klíčové, aby bylo možné bojovat s nedostatkem učitelů. Prestiž je nutná k zachování zdravé konkurence, zejména v oboru, který vyžaduje vysokou míru kvalifikace. V současném palčivém nedostatku učitelů jsou ředitelé nuceni při výběrových řízeních slevovat ze svých nároků na učitele, což může vést ke snížení kvality výuky a může utrpět pověst školy z důvodu nízké vzdělanosti žáků (Münich a Smolka, 2022, s. 5). Samozřejmě, problém s nedostatkem učitelů má i regionální podtón, kdy např. v Karlovarském kraji je jejich nedostatek značnější než např. v kraji Středočeském, což dokládá i mnoho ze statistik MŠMT. To však nic nemění na tom, že



nedostatek je celostátní (dokonce celoevropský, jak je zřejmé z dalších kapitol) a dlouhodobě neudržitelný. Regionálně je však logické, že na pedagogických fakultách, které jsou mimo Prahu a Brno je dle Průchy více studentů, kteří mají intenci se stát učiteli. Na první pohled, je tento regionální aspekt překvapivý, avšak v kontextu regionální situace na trhu práce, kdy učitelství – ač neprestížní – je stabilní a vždy nedostatková profese je vyšší inklinace k učitelství opodstatněná (Průcha, 2002, s. 25).

### 3 Faktory ovlivňující motivaci učitelů k vykonávání profese

Příčina motivace k vykonávání kterékoliv profese je u každého individuální, avšak je možné ji do jisté míry zobecnit. Jednou ze základních složek motivace je odměna, což může být finanční ohodnocení (či jiná peněžní hodnota), ale může nabývat i podoby nefinančního benefitu (Armstrong, 2009, s. 111). Jak již bylo vykresleno, učitelství je svou povahou velice specifické, což je reflektováno i v dostupných odměnách. První limitací této profese je fakt, že většina učitelů spadá do veřejného sektoru, což je restriktivní zejména po finanční stránce. Druhou limitací je samotná náplň práce, která vyžaduje osobní přítomnost na pracovišti a např. v současné době populární nefinanční benefit v podobě možnosti home-office (neboli práce z domova) není v učitelském kontextu proveditelný. Výjimkou snad byla pandemie COVID-19, díky které byl home-office pro učitele realizovatelný, avšak spíše než o benefit se jednalo o nutnost vyplývající z nařízení.

Při nástupu do zaměstnání učitele je kritický první rok, který dle Průchy slouží k adaptaci na novou roli. V průběhu prvního roku dochází ke střetu s realitou výkonu této profese a noví učitelé dochází ke zjištění, že studium je nepřipravilo na mnoho situací, které učitelé musí řešit. Mezi tyto situace se mohou řadit kázeňské potíže žáků či jiné neobvyklé situace, jejichž řešení může být vysokoškolskými kurikuly nepokryté. Dále se začínající učitelé setkávají s realitou fyzické výbavy škol, která mnohdy může být neuspokojivá. Zásadním faktorem pro zůstání či odchod může být kultura školního prostředí, která v případě neuspokojivosti může vést ke změně školy, na které učitelé působí či ke změně profesního zaměření. Do pěti let praxe Průcha hovoří o učiteli jako začínajícím a po pěti letech se dostaví potřebná expertíza k vedení juniornějších kolegů a získání většího pedagogického vlivu na žáky (Průcha, 2002, s. 26–27). V souladu s Průchou je zde začínající učitel definován jako učitel, který má pedagogickou praxi do 5 let.

#### 3.1 Definiční ukotvení pojmů pracovní motivace a pracovní spokojenost

Bez přítomnosti kladné motivace není možné úspěšně vykonávat žádné povolání. Armstrongova definice motivace je následující: „*Motivace vyjadřuje sílu a směr chování a zahrnuje faktory, které ovlivňují lidi, aby se chovali určitým způsobem. Lidé jsou motivováni, když očekávají, že určité jednání pravděpodobně povede k dosažení nějakého cíle a získání hodnotné odměny – takové, která uspokojí jejich potřeby a naplní jejich přání.*” (Armstrong, 2015, s. 217–218) Motivace je kombinace vnitřních a vnějších

faktorů. Motivovaní zaměstnanci vyvíjejí větší pracovní úsilí a vykazují větší míru ochoty vykonat práci navíc. Vnitřní motivace závisí na povaze samotné práce a pro její přítomnost je důležitá míra autonomie při jejím vykonávání, její smysluplnost a přínosnost. Vnější motivace jsou opatření, která je možné změnit, např. výška mzdy či povýšení (Armstrong, 2015, s. 218–219). U obou druhů motivace je více proměnných, avšak ty, které jsou zde uvedené jsou relevantní pro profesi učitele.

Malátek pracovní motivaci definuje zcela prostě jako něco, co nám říká abychom pracovali. Nejzákladnější motivací k vykonávání práce jsou dle něj finance, což by se v souladu s Armstrongovou (2015) definicí dalo zařadit mezi vnější motivy (Malátek, 2011, s. 125).

Maslowova teorie potřeb je základní teorií, která je aplikovatelná na oblast pracovní motivace. Ačkoliv Maslowova teorie motivace je obecná, v kontextu výkonu práce je relevantní, jelikož na jejím základě staví další teorie. Tato teorie hovoří o potřebách jako základních motivačních faktorech. Dle Maslowovy pyramidy je třeba nejprve uspokojovat potřeby umístěné v její spodní části a teprve poté saturovat potřeby umístěné ve vyšších částech pyramidy. Na nejnižší úrovni jsou fyziologické potřeby, poté potřeba bezpečí, sounáležitost a láska, dále uznání a úcta a na nejvyšší příčce stojí potřeba seberealizace a osobního rozvoje (Mikuláščík, 2007, s. 139–140). V souladu s Maslowovou pyramidou je lidské chování motivováno potřebami, které nejsou uspokojeny (Armstrong, 2009, s. 110).

Kocianová motivaci definuje jako soubor vnitřních činitelů, zejména zájmů postojů a hodnot. Při absenci motivaci dochází ke zhoršení pracovního výkonu. Kromě pracovních faktorů mají na motivaci vliv i faktory osobní jako je současná situace v osobním životě zaměstnance či kultura státu ve kterém se zaměstnanec nachází a toho, ze kterého pochází. Překvapivým faktorem zde může být vzdělání, kdy dle Kociánové jsou vzdělanější lidé pracovníně spokojenější, což může být dáno samotnou povahou pozic, které mají vzdělanější lidé příležitost obsazovat (Kocianová, 2010, s. 22–23). V případě učitelů, kdy dle zákona většina z nich (kromě učitelů odborných předmětů) má vzdělání v totožném legislativním rozsahu tento poslední faktor odpadá.

Je zřejmé, že motivace je oblast, která byla vymezena mnoha odborníky a není možné hovořit o motivaci učitelů bez vymezení tohoto pojmu. V profesi učitele je přítomnost motivace zásadní už jen z důvodu citlivé povahy této profese, která je dána pravidelným kontaktem s dětmi a edukačním působením na ně. Pojmy pracovní motivace a pracovní spokojenost jsou úzce provázané, avšak dle Malátka navzdory širokému pokrytí

obou témat, jejich korelace je nejasná. Je jisté, že tyto fenomény spolu souvisí, avšak není známo, zda se nejprve dostavuje pracovní spokojenost či pracovní motivace (Malátek, 2011, s. 125–126).

Herzberg přišel s dvoufaktorovou teorií, dle které je pracovní spokojenost spojení motivátorů a frustrátorů. Vnitřní motivace přímo koreluje se saturováním vnitřních potřeb a tužeb, což nastane v momentě, kdy se zaměstnanec může rozvíjet, pociťuje autonomii či má zajímavou pracovní náplň. Vnější motivace je zapříčiněna platem, možností kariérního růstu či kázeňskými opatřeními. Motivátory i frustrátory mohou mít kladný či záporný účinek na zaměstnance (Kocianová, 2010, s. 28). Motivátory souvisí s vnitřní motivací. V případě, že vnitřní potřeby zaměstnance jsou naplněny, motivátor je pozitivní, což má kladný vliv na pracovní výkon a spokojenost a v případě nenaplnění je vliv negativní. Frustrátory souvisí s motivací vnější a v ideálním případě si zaměstnanec jejich přítomnost neuvědomuje a nevšímá si jich. V případě negativního účinku frustrátorů dochází k pracovní nespokojenosti. V souladu s těmito pojmy hovoří Herzberg o spokojenosti s prací a spokojenosti v práci. Spokojenost s prací souvisí se spokojeností s pracovní náplní a spokojenost v práci se váže na spokojenost s pracovním prostředím. Herzbergova teorie však nebere v potaz individuální osobnostní rysy jednotlivých zaměstnanců, proto je možné ji aplikovat pouze na obecné rovině; což je předmětem mnoha kritik (Malátek, 2011, s. 128; Kocianová, 2010, s. 31). *„Herzberg pro tyto faktory použil příměru: u motivátorů jde o člověka, o jeho seberealizaci, růst a u frustrátorů se jedná o vyhnutí se strastem, o animální stránku člověka. (...), avšak je možné vyjádřit pochybnosti o obecné platnosti Herzbergovy teorie, která nezvažuje osobnostní proměnné, např. pracovní postup nebude mít na spokojenost pracovníka pozitivní vliv, pokud o něj nemá zájem.“* (Kocianová, 2010, s. 31) Dle Herzberga jsou také odlišovány vnitřní a vnější odměny, kdy mzdu zařazuje mezi vnější odměny, avšak Kocianová upozorňuje, že vnitřní nastavení některých jedinců, kdy výše finančního ohodnocení je u nich spojena se sebeúctou umožňuje diskuzi, zda finance nejsou vnitřní odměnou (Kocianová, 2010, s. 28).

Herzbergova teorie, kromě Maslowovy pyramidy potřeb souladí i s teorií X a Y, která hovoří o stylech vedení a jejímž autorem je McGregor. Teorie X je založena na přirozené nechuti lidí vykonávat pracovní činnost a dle ní je třeba při motivaci zaměstnanců vyvažovat kladné motivátory (např. finanční ohodnocení) a záporné motivátory (např. různé tresty). Teorie Y v kontrastu vnímá zaměstnance jako jedince toužící po autonomii a rozvoji. Tyto teorie vytyčují dva krajní body na pomyslné ose stylů

vedení a s ohledem na konkrétní zaměstnance by měl vedoucí pracovník uplatnit přístup, který se umístí na tuto osu (Malátek, 2011, s. 129).

Vroomova expektační teorie hovoří zejména o vnější motivaci. Dle jeho teorie závisí pracovní motivace na očekávání konkrétního zisku, což může být např. finanční odměna či prestiž. Motivace je dle něj součinem valence neboli výsledku jednání a expektace, čili očekávání, zda tímto konkrétním jednáním dojde k dosažení výsledku, který nastal. Čím vyšší je hodnota očekávaného zisku, tím vyšší úsilí jedinec vynaloží. Pokud očekávaný zisk je pro jedince bezvýznamný či pokud neočekává, že vynakládané úsilí napomůže dosažení kýženého výsledku, motivace je nízká. Porter a Lawler tuto teorii rozšířili o další faktory, které jsou významné pro vložení úsilí do práce. Konkrétně se jedná o hodnotu odměny, která by měla pokrýt zaměstnancovy lidské potřeby, potřebu prestiže, autonomie a seberealizace (Malátek, 2011, s. 128; Kocianová, 2010, s. 31–32).

Dle Adamsovy teorie spravedlnosti je jediným motivátorem zisk (Malátek, 2011, s. 127). Je založena na sociálním srovnávání, kdy se jednotliví zaměstnanci porovnávají mezi sebou, aby viděli, zda je s nimi zacházeno rovně. V případě rovného zacházení jsou zaměstnanci motivováni k výkonu zaměstnání a naopak. Spravedlnost se může objevovat ve dvou základních podobách – distributivní, při které zaměstnanci nabývají dojmu, že odměna za jejich přínos je v porovnání s ostatními zaměstnanci přiměřená a procedurální, kdy zaměstnanci sledují postupy organizace při povyšování či hodnocení pracovníků a potřebují mít pocit, že organizace uplatňuje rovný přístup ke všem svým zaměstnancům (Kocianová, 2010, s. 33). Jak je uvedeno v předchozích kapitolách, učitelé základních a středních škol vyjádřili, že nemají pocit spravedlivého rozdělování odměn, což je pro ně demotivační. Zároveň v kapitole věnující se genderu lze sledovat, že mužští zaměstnanci mají vyšší šanci na povýšení než ženy. Z Adamsova pohledu by se tedy jednalo jak o distributivní nespravedlnost v prvním případě, tak o nespravedlnost procedurální v případě druhém.

Tolmanova teorie očekávání apeluje na racionální stránku člověka a zaměřuje se na spojitost mezi motivy a jednáním. V návaznosti na ní, Adair hovoří o jisté úrovni sociální konformity, kdy jedinec přizpůsobuje svá očekávání (v tomto kontextu pracovní) a pracovní výkon ostatním členům skupiny za účelem svého přijetí do ní (Kocianová, 2010, s. 31). V kontextu učitelů se dá hovořit sociální konformitě zejména začínajících učitelů, a to jako úplných nováčků v oboru, tak i učitelů, kteří přestupují z jedné školy do jiné. Takoví učitelé se budou snažit přizpůsobit tempu svých kolegů. Pokud je celková

motivační úroveň učitelského sboru nízká, nový učitel bude spíše pociťovat tendenci přizpůsobit jim své tempo, což může mít negativní vliv na kvalitu odučených hodin a následně i vzdělanost žáků. Takový učitel také pak může spíše zvažovat, zda je kariéerní dráha učitele pro něj správnou volbou (což se dá předpokládat zejména u nováčků v oboru) či zda by neměl změnit školu, na které působí. Ačkoliv předpoklad pro změnu oboru může být u úplných nováčků vyšší, není možné na základě těchto teorií dojít k obecným závěrům, jelikož při rozhodovacím procesu jsou přítomné i další proměnné, zejména pak motivace k výkonu učitelské profese.

Pracovní spokojenost se může objevit pouze v případě přítomnosti kladné motivace zaměstnance. Pokud je jeho motivace pro výkon zaměstnání vnitřní, zvyšuje se jeho pracovní spokojenost. Pozitivní vliv na motivaci zaměstnance mohou mít tyto faktory: „(...) *organizační klima vyznačující se podporou, otevřenou komunikací a autonomií koreluje pozitivně se spokojeností a ve většině případů také s pracovním výkonem.*“ (Malátek, 2011, s. 125) Kromě těchto faktorů pracovní spokojenost ovlivňují i organizační, skupinové a osobnostní faktory. Organizační faktory nejvíce ovlivňují vnější motivaci, skupinovými faktory jsou styl vedení lidí či vztahy na pracovišti. Osobnostní faktory souvisí zejména s vnitřní motivací, pro příklad se může jednat o ambicióznost či aspirace daného jedince (Malátek, 2011, s. 125). Malátek tyto faktory doplňuje o Lockeovu definici: „*Míru pracovní spokojenosti pak E. A. Locke definuje jako rozdíl mezi očekávanou a skutečnou pracovní situací vynásobený mírou významnosti takto posouzené situace (...).*“ (Malátek, 2011, s. 127)

Hoppock definuje pracovní spokojenost jako kombinaci psychologických, fyziologických a environmentálních okolností, při jejichž splnění může jedinec říci, že je pracovně spokojený (Scott et al., 2005, s. 103). Locke má obdobnou definici, která je více zaměřena na pocity konkrétní osoby a říká, že pracovní spokojenost je příjemný či pozitivní stav mysli, který je způsobený oceněním jedincovy práce či jeho pracovních zkušeností. Faktory pracovní spokojenosti tedy mohou být např. temperament či jiné dispozice, kultura či pracovní prostředí (Saari a Judge, 2004, s. 396). Tyto definice se vztahují na pracovní spokojenost jako pojem, avšak nepracují se specifickým učitelským prostředím. Kromě komunikace s nadřízenými (což je obvykle ředitel či jeho zástupce) a kolegy se učitel v rámci primární náplně své práce setkává s dětmi a pravidelně i s jejich zákonnými zástupci. Pracovní prostředí učitelů je tedy odlišné od pracovních prostředí

většiny dalších zaměstnanců, a proto jsou i požadavky na osobnostní stránku učitele svou skladbou unikátní (více viz kapitola 1.2).

Dle šetření TALIS z roku 2018 je 90 % českých učitelů spokojeno ve svém zaměstnání a téměř 60 % učitelů zastává názor, že učitelství má více výhod než nevýhod. Druhý údaj je hluboce pod průměrem Evropské unie, který je 71 % (ČŠÚ, 2020, s. 9–10).

### **3.2 Faktory ovlivňující motivaci studentů ke studiu na pedagogických fakultách a následnému výkonu učitelské profese**

Dle výzkumu Korbela a Prokopa jsou největší motivací studentů, kteří zvažují učitelství tyto faktory: „(...) *smysluplnost práce, prostor pro vlastní rozvoj, práci s dětmi a zábavnost práce.*“ (Korbel a Prokop, 2020, s. 9) Studenti bez zájmu o učitelství zase oceňovali krátkou pracovní dobu a jistotu udržení si práce, díky které uvedli, že by učitelství zvažili. Do pracovní doby však nejspíše započítávali pouze přímou pedagogickou činnost a jistota vyplývá z nedostatku učitelů. Jak však dále Korbel s Prokopem uvádí, pouze zanedbatelné množství respondentů zvažilo prestiž profese (Korbel a Prokop, 2020, s. 10). Vzhledem k tomu, že výzkum je zaměřený pouze na učitelkou profesi zde zůstává otázka, zda by tento faktor respondenti zvažili u jiné profese. Studentští respondenti šetření od MŠMT v roce 2009 naopak nízkou prestiž vnímali jako jeden ze zásadních faktorů, stejně jako finanční aspekt (MŠMT, 2009b, s. 11).

Obdobné šetření nabízí i SCIO, kteří se v roce 2016 dotazovali všech uchazečů o jakékoli vysokoškolské studium, zda si podávali přihlášku i na pedagogické fakulty a zda mají zájem o učitelství. Nadpoloviční většina uchazečů o pedagogické studium uvedla, že zájem o učitelskou profesi nemají, z toho 33 % uvedlo, že učitelství rozhodně není profese, které by se plánovali věnovat. Zároveň ti, kteří se chtějí věnovat učitelství vykazovali horší obecné studijní předpoklady (ve zkratce OSP), než např. lidé, kteří se hlásili na technické obory. „*Ti, kteří mají v plánu učit ve škole, mají výrazně horší studijní předpoklady, než ostatní. Mají průměrný percentil z testu OSP jen 38,7, kdežto ti, kdo učit nechtějí, mají průměrný percentil 50,8.*“ (SCIO, 2016) Obdobná studie z roku 2013 ukazuje, že i v předchozích letech měli žáci hlásící se na pedagogické fakulty nižší OSP než žáci hlásící se na jiné fakulty. Žáci, kteří se v prvním ročníku střední školy chtěli hlásit na pedagogické fakulty a během studia na střední škole změnili názor měli vyšší výsledky OSP (SCIO, 2013, s. 12). Ačkoliv tato data na první pohled mohou vyvolávat dojem, že se na pedagogické fakulty hlásí pouze horší studenti, je třeba zohlednit několik aspektů. Jedním z nich je, že stejně jako veškeré testy i SCIO testy obecných studijních předpokladů mají

svou specifickou strukturu, která zaručuje, že větší šanci uspět mají studenti, kteří jsou s touto strukturou obeznámeni a v ideálním případě si mohli vyzkoušet tzv. testy nanečisto. Zároveň se zpravidla jedná o placené testy a uchazeči ze stabilního finančního zázemí mají větší možnosti přípravy na tento test. Ačkoliv jsou tyto výsledky statisticky zajímavé, je třeba k nim přihlížet s ohledem na tato fakta.

Celkově nejčastější motivací pro studium pedagogického oboru byl pro uchazeče zájem o učitelství následovaný touhou po vzdělávání a získání vysokoškolského titulu. Tyto důvody však nejsou nijak unikátní pouze uchazečům o studium na pedagogických fakultách, ale jsou plošné napříč všemi maturanty. Zároveň otázce ohledně důležitosti získání společenské prestiže dávali uchazeči o učitelské obory nižší váhu, než uchazeči o jiné obory (SCIO, 2013, s. 15). Je tedy možné, že v souladu s šetřením Korbela a Prokopa v této fázi studia potenciálním učitelům opravdu tolik nezáleží na společenské prestiži, alespoň v průběhu poslední dekády.

MŠMT v roce 2009 realizovalo výzkumné šetření, kdy se ptali studentů pedagogických a nepedagogických fakult jaké jsou jejich důvody pro studium na pedagogických fakultách a jaká pozitiva a negativa vidí v jejich studiu a v učitelství samotném. Poté provedli obdobné šetření u učitelů základních a středních škol, kdy se tázali na jejich motivaci a názor na jejich profesi.

Dle učitelů, kteří byli respondenty pro studii MŠMT v roce 2009, byla pro ně největší motivace pro samotné studium na pedagogické fakultě inklinace k učitelství (MŠMT, 2009b, s. 24). Z toho vyplývá, že se významné množství učitelů hlásilo na pedagogickou fakultu už s předpokladem, že budou učiteli, avšak na pedagogických fakultách je i mnoho studentů, kteří tento předpoklad nemají. Je pravděpodobné, že tito studenti se hlásili na pedagogickou fakultu jako jejich druhou či třetí volbu a na vysokou školu jejich zájmu se nedostali. Zároveň se nedá vyloučit, že tito studenti se budou v průběhu studia opakovaně ucházet o studium na jiné vysoké škole, takže v posledních ročnících pedagogických fakult bude množství studentů s nezájmem o učitelství minimální. S ohledem na data ze zmiňovaného šetření SCIO je zde však otázka, zda tito studenti mají studijní předpoklady ke studiu na vysoké škole dle svého výběru a zda nakonec na pedagogické fakultě nezůstanou i navzdory svému nezájmu o učitelství a zda se u nich zájem o tuto profesi v průběhu studia neobjeví.

Dle ČŠI pouze nadpoloviční většina začínajících učitelů označila učitelství za svou první volbu. Téměř tři čtvrtiny učitelů s delší praxí uvádí to samé (ČŠI, 2020, s. 9).



Možným důvodem je fluktuace nezkušených učitelů, kteří využijí této profese pro získání příjmu či praxe a po dokončení studia (či z jiných důvodů) se rozhodnou profesi opustit. Může se však také jednat o deziluzi nezkušených učitelů, kteří do profese nastoupí s určitými očekáváním a při střetu s realitou se rozhodnou v profesi nepokračovat.

Studenti hodnotí praktickou přípravu na učitelskou profesi v rámci pedagogických fakult kladně, avšak učitelé zastávají opačný názor. „*Současní studenti mají pocit, že jsou poměrně dobře připravováni na praktickou výuku, tj. že je naučí jak hodnotit práci žáků, jak odhadnout rozsah výuky pro různé skupiny žáků a jak najít nejefektivnější způsob výuky. Z hodnocení učitelů však vyplývá, že praxe je poněkud jiná a že příprava na pedagogické fakultě je v oblasti zvládnutí praktické výuky horší, než by měla být.*“ (MŠMT, 2009b, s. 12) Nezodpovězenou otázkou zde zůstává, jestli ti samí studenti po přechodu do praxe budou zpětně svou přípravu hodnotit stejně, jako ji nyní hodnotí učitelé. Zároveň je třeba vzít v úvahu, že ačkoliv pedagogické fakulty nabízí podobné obory a nejspíše mají i obdobná kurikula, obsah výuky je na každé fakultě odlišný, což je dáno už jen samotnou skladbou přednášejících, kdy každý má svůj specifický styl výuky (stejně jako každý jiný učitel). Jak však MŠMT dále uvádí, tak celkově je výuka na pedagogických fakultách hodnocena lépe studenty než těmi, kteří již studium ukončili (MŠMT, 2009b, s. 15).

Už bylo ustanoveno, že učitelská profese nabízí pouze velice omezené možnosti kariérního růstu. Zajímavé je, že tato absence je mnohem palčivější pro studenty, než pro učitele (MŠMT, 2009a, s. 11). Absence kariérního růstu v tomto oboru není žádným tajemstvím. To znamená, že učitelé museli s tímto faktem počítat už v momentě, kdy si tuto profesi volili a kdy do ní nastupovali. Jelikož studenti tuto volbu ještě neudělali a stále mají možnost výběru profese, je možné, že si více uvědomují negativní aspekty této profese ze strachu ze špatné volby jejich vlastní kariérní dráhy.

Mezi nejčastější negativa profese studenti uváděli mzdu a vysokou náročnost povolání, což jsou důvody shodné s výše zmiňovaným výzkumem MŠMT z roku 2021. Zajímavé je, že jako jednu z příčin nechuti k učitelské profesi studenti dále uváděli nízkou prestiž profese (MŠMT, 2009a, s. 8). I přes stálé zvyšování mzdy a reformy školství byly v roce 2009 důvody demotivace studentů k výkonu učitelské profese podobné, jako byly v posledních letech důvody odchodu učitelů ze své profese. Tyto rekurentní důvody se objevují v šetřeních i v posledních letech.

Dále studenti v minulosti vyjadřovali strach, že po zahájení učitelské praxe nedokážou navázat kontakt se svými žáky (kteří z nich pak nebudou mít respekt),

strategicky naplánovat vyučovací hodinu, hodnotit žáky a zvládat neobvyklé situace. Tyto obavy, způsobené nedostatkem vlastních zkušeností, pak v momentě zahájení výkonu učitelské profese vymizí, protože jejich překonání je podmínkou pro úspěšný výkon této profese (Dytrtová a Krhutová, 2009, s. 42). V případě, že k překonání nedojde, je na místě snaha o nápravu a poté případná změna profese.

### **3.3 Pozitiva učitelské profese vnímána učiteli**

Dle výzkumu MŠMT z roku 2009 je 73 % respondentů v učitelské profesi spokojeno a nejdůležitějším předpokladem pro učitelství je zájem o práci s dětmi. Možnost práce s dětmi je pro respondenty nejvýznamnější důvod setrvání v učitelské profesi. Dalšími motivačními faktory jsou altruistická radost z pomoci dětem a facilitace jejich učícího procesu (MŠMT, 2009b, s. 20 a s. 31). 8 z 10 učitelů se tak rozhodlo pro to, být učiteli ještě před zahájením vysokoškolského studia (MŠMT, 2009b, s. 16). Všechny tyto faktory na sebe mají velice logickou návaznost. Dá se proto předpokládat, že učitelé, kteří měli již od mladého věku zájem o práci s dětmi si volili pedagogické fakulty a obory a nyní mají ze své práce radost a motivuje je to. Nedílnou součástí je zde přítomnost pozitivní zpětné vazby ze strany žáků. MŠMT zmiňuje dále v této analýze, že takto odpovídali především spokojení učitelé.

Kromě práce s dětmi, vysoké množství učitelů hodnotí kladně dynamickou pracovní náplň a přátelský pracovní kolektiv stejně jako vysoké množství volného času, možnost svobody při výkonu práce a možnost být stále v prostředí mladých lidí neboli žáků. To jsou i důvody, proč jsou učitelé ve své práci spokojeni a proč v ní zůstávají. Učitelé, kteří vnímají tato pozitiva uvádí, že i cítí naplnění ze své profese (MŠMT, 2009a, s. 9 a s. 17). Z těchto odpovědí se dá vysledovat, že motivovaný učitel by měl mít rád děti, být alespoň trochu kreativní, umět pracovat s časem a být otevřený změnám a novým nápadům – tyto i další charakteristiky uvádí i Dytrtová a Krhutová (2009). Vykryštalizovaly se tedy osobnostní rysy, které tvoří motivovaného učitele. Avšak se jedná pouze o omezené množství respondentů jednoho výzkumu, nemá to tedy vypovídající hodnotu.

Učitelé dále kladně hodnotí fyzické učební zázemí školy a pomůcky potřebné k výuce. Negativně hodnotí zázemí, které je dostupné žákům mimo vyučování (MŠMT, 2009a, s. 45).

Přestože téměř tři čtvrtiny učitelů vyjádřilo spokojenost se svou kariérou, pouze 56 % uvedlo, že pokud by měli znovu možnost volby, volili by znovu kariéru

učitele (MŠMT, 2009b, s. 32). Za předpokladu zlepšení platových podmínek, je možné, že by se pro tuto profesi znovu rozhodlo více učitelů. Dle dat OECD při odstranění faktoru platu je spokojeno tři čtvrtě českých učitelů a ředitelů, což je nad průměrem OECD (OECD, 2018a, nestránkováno).

### 3.4 Negativa učitelské profese vnímána učiteli

Během šetření MŠMT v roce 2009, učitelští respondenti jako největší negativa vnímali náročnost povolání a nezájem žáků o výuku, přičemž plat a odměny byly hned dalším nejdůležitějším negativním faktorem (MŠMT, 2009b, s. 8). Podobné a další důvody uvádí i ČŠI, kdy učitelé středních škol byli dotazováni, které faktory jsou pro ně demotivační. „(...) *zahlcení administrativou při výkonu učitelské profese, následuje nedostatečné vnímání prestiže učitelského povolání veřejností, psychická náročnost povolání, překonávání nízké motivace žáků ke vzdělávání, časová náročnost jednotlivých činností a vysoké počty žáků ve třídách.*“ (ČŠI, 2022, s. 104) Náročnost povolání a nezájem žáků tedy zůstává jako jedno z největších demotivačních faktorů. Tato kategorie může skrývat mnohé aspekty učitelství, což ČŠI rozepisuje na administrativu, psychickou a časovou náročnost. Jedná se tedy zejména o nehmatatelné aspekty profese neboli něco, co je při výkonu profese přítomné, ale učitel to nemůže nijak ovlivnit. Překvapivě není zmiňováno vybavení tříd, aktuálnost a dostupnost učebnic či plat. Je však možné, že tyto faktory také hrají svou roli pro motivaci učitelů k výkonu své profese, jen s ohledem na zmiňované aspekty pro ně ustupují do pozadí. Co se týče šetření MŠMT z roku 2009, je nutné vzít v potaz, že v té době bylo RVP (Rámcový vzdělávací plán, dále jen jako RVP) relativně nové a učitelé si na něj stále ještě zvykali. Poprvé bylo zavedeno v roce 2004 a od toho roku se postupně zavádělo plošně. Respondenti tuto skutečnost reflektují a uvádí, že teprve RVP jim přineslo zvýšené množství administrativní činnosti (MŠMT, 2009b, s. 10). Bohužel, není k dispozici šetření z posledních let, kde by učitelé znovu reflektovali přínos RVP, což je nejspíše dáno i tím, že část současných učitelů se nepohybovala v tomto oboru před zavedením RVP. Dle dat ČŠI z roku 2022 však vysoká náročnost administrativy přetrvává i v současnosti.

Je ustanoveno, že učitelství je vnímáno jako náročné povolání, ale zároveň je nutné podotknout, že jeho náročnost se po celou dobu vykonávání nemění (a pokud ano, tak snad jen možná klesá v důsledku snižování časové náročnosti některých aspektů nepřímé pedagogické činnosti, jako třeba příprava na výuku), což je dáno i omezenou možností kariérního růstu. Pracovní zařazení v soukromé sféře, která typicky zaujímají

vysokoškolsky vzdělaní zaměstnanci obvykle nabízí širší možnosti kariérního růstu, což obnáší vyšší komplexitu pracovní role v průběhu let a má přímý dopad na stresovost povolání. Z toho důvodu může být učitelství atraktivní (Münich a Smolka, 2022, s. 12 a s. 18).

Dle TALIS z roku 2018 vnímají čeští učitelé jako nejvíce zatěžující faktory nedostatek podpůrného personálu a nedostatek učitelů, kteří umí pracovat s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP). Při sebehodnocení, učitelé do 30 let uváděli vyšší připravenost na práci s dětmi s SVP, než starší kolegové (ČŠI, 2020, s. 7). Nedostatek učitelů, kteří mají specializaci na SVP je tedy pravděpodobně způsoben celkovým nedostatkem mladých učitelů.

Chuť k vykonávání práce kantora se i přes svou původní přítomnost může vytratit v momentě, kdy žáci ztratí zájem o výuku a přestanou respektovat učitele jako autoritu. Teprve poté učitelé začínají vnímat nízké finanční ohodnocení jako demotivační. Kromě finančního ohodnocení uvádí, že systém odměn vnímají jako špatně nastavený. Regionálně byla míra finančního ohodnocení vnímána jako kritický faktor zejména u učitelů z Prahy a Libereckého kraje (MŠMT, 2009b, s. 22). V Praze se zároveň nacházelo nejvíce respondentů, kteří uvedli, že ve své profesi nejsou spokojeni a více než respondenti z ostatních regionů vnímají zvyšování učitelského platu jako nedostatečné a kritické (MŠMT, 2009b, s. 31 a s. 49). Statistika uvádí i další faktory, například problémy se zákonnými zástupci žáků, avšak těm nepřikládají takový důraz jako výše zmíněným (MŠMT, 2009b, s. 23).

Učitelé jsou také toho názoru, že vysoká náročnost a nízký plat způsobují nechuť mladých lidí k vydání se na učitelskou kariérní dráhu. Nízká prestiž je faktor, který je dle zjištění MŠMT (2009b) nejvíce vnímán učiteli, kteří teprve po ukončení vysokoškolského studia učinili kariérní volbu stát se učitelem. *„Vnímání důležitosti (prestiže – pozn. aut.) roste také s věkem pedagogů – starší lidé tomuto důvodu připisují větší důležitost než mladší. Citlivěji je tento problém vnímán v Praze, Jihočeském a Středočeském kraji, naopak ve Zlínském kraji a na Vysočině tomuto důvodu připisují učitelé nejnižší důležitost.“* (MŠMT, 2009b, s. 19)

### **3.5 Popis syndromu vyhoření v učitelské profesi**

Ačkoliv syndrom vyhoření nespadá pod témata pokrytá empirickým šetřením, bylo by chybné jeho projevy u učitelů vynechat. Nedostatek motivace a nízká pracovní

spokojenost mohou v závažných případech vést až k syndromu vyhoření, tudíž jeho vyobrazení dokresluje závažnost těchto nedostatků.

Syndrom vyhoření je stav úplného vyčerpání a to fyzického, emocionálního i mentálního. Zpravidla nemá pouze jednu příčinu. Nejčastěji bývá způsoben kombinací přílišných nároků na sebe sama, neschopností říci „ne“, potřebou kontroly, neschopností odpočívat a perfekcionismu. Příčin může být mnohem více, zde jsou pouze znázorněny možné vzorce chování, které mohou k vyhoření vést. Pedagogové mohou být navíc vyhořelí z důvodů nespokojenosti, které jsou popsány výše – jmenovitě nízkému platu, nízké profesní prestiži a omezeným možnostem kariérnímu růstu (Zormanová, 2018, nestránkováno). Nebylo by správné se domnívat, že finanční ohodnocení, prestiž a kariérní růst jsou aspekty, které jsou důležité pro všechny učitele. Avšak v momentě, kdy se pro učitele stanou klíčovými, mohou způsobovat pokles motivace, pracovní spokojenosti a finálně i vyhoření.

Syndrom vyhoření má několik fází. Nejprve se prvotní pracovní nadšení překlene do silného stresu, úzkosti, vyčerpání a jedinec začne být cynický a projevuje se u něj odpor ke svému zaměstnání. Nakonec lze sledovat změněné vzorce chování, konkrétně u učitelů se může jednat o změnu přístupu k žákům a jejich zákonným zástupcům. *„V poslední fázi se snaží učitel uniknout z nepříznivé situace, projevují se u něj změny v postojích a chování – například tendence jednat s žáky a rodiči neosobně a mechanicky.“* (Nevypust' duši, 2019, nestránkováno)

## **4 Porovnání spokojenosti učitelů v České republice ve vybraných zemích Evropské unie**

Před desítkami let bylo učitelství mnohem atraktivnější profesí, než v současné době. V mnoha zemích Evropské unie je status učitelů nízký. Společně s vývojem technologií, společenských očekávání a náročností kurikul se tak tlak na učitele stále zvyšuje (EACEA, 2021, s. 31).

Problém se stárnutím učitelů není unikátní České republice. V roce 2017 bylo v Evropské unii 36 % učitelů starších 50 let. Česká republika má 8. nejvyšší věkový průměr v Evropské unii. V Itálii, kde je přes 50 % učitelů starších 50 let je nejvyšší věkový průměr (EUROSTAT, 2019, nestránkováno).

Nedostatek učitelů je tedy celoevropským tématem. Lze sledovat v konkrétních specializacích (např. matematika a cizí jazyky) i v konkrétních regionech. Vysoká specializace učitelů na konkrétní obory v některých zemích způsobuje nedostatek učitelů některých předmětů, ale přebytek učitelů předmětů jiných – to je i případ Itálie, která je blíže popsána v následující podkapitole. Současný nedostatek a přebytek je způsoben v některých zemích i lokálně, kdy je nedostatek učitelů v hůře dostupných lokalitách. Celkově v Evropské Unii učitelé tráví méně jak polovinu své pracovní doby přímou pedagogickou činností, zhruba čtvrtinu pracovní doby nepřímou pedagogickou činností a zbytek ostatními činnostmi jako je osobní rozvoj, doučování žáků či komunikace se zákonnými zástupci (EACEA, 2021, s. 42).

Mnoho učitelů v Evropské unii není spokojeno se svým platem. Spokojenost je obvykle nižší v zemích, kde je plat nižší než GDP na osobu (EACEA, 2021, s. 49).

### **4.1 Italské učitelé**

Itálie má podobnou skladbu učitelstva jako Česká republika. V obou státech je zhruba tři čtvrtě učitelů ženského pohlaví a průměrný věk italských učitelů se liší pouze o pár let od učitelů českých – v Itálii je to okolo 48 let, a v České republice okolo 45 let. Zásadní rozdíl zde však je ve věkovém trendu, kdy v Česku lze pozorovat nárůst učitelů starších 50 let, zatímco v Itálii průměrný věk pomalu klesá. To může být dáno mj. i tím, že italské učitelé tráví o jednotky hodin týdně méně dalšími pedagogickými činnostmi, což může přivádět mladší zaměstnance do oboru učitelství (OECD, 2018b). V Itálii platí

nařízení (collective agreement), které říká, že 80 hodin z každého roku by učitelé měli trávit aktivitami s kolegy, což může být atraktivní pro mladé lidi (EACEA, 2021, s. 42).

Italští učitelé jsou ke své profesi obvykle motivováni altruisticky, což v jejich případech znamená, že jsou spokojeni, že mají příležitost mít vliv na vzdělání a výchovu svých žáků a svůj vztah s žáky hodnotí kladně. Na rozdíl od českých učitelů, italští učitelé nevnímají svou profesi jako stresovou. Přesto, učitelství je v Itálii vnímáno jako neprestížní profese jak veřejností, tak samotnými učiteli (OECD, 2018b). Pouze 12 % italských učitelů vnímá učitelství jako prestižní a pouhá pětina italských učitelů je spokojena se svým finančním ohodnocením; přesto je téměř 96 % učitelů ve své profesi spokojeno. Je zajímavé, že ve stejném šetření pouze 59 % učitelů uvádí, že s odhlédnutím od platu jsou se svými pracovními podmínkami spokojeni (OECD, 2018b). Je možné, že ačkoliv pro 1/3 italských učitelů jejich pracovní podmínky nejsou uspokojivé a jejich plat hodnotí jako nízký, jejich celková pracovní spokojenost je vysoká z důvodu pocitu profesního naplnění.

Plat italských učitelů je vyšší než GDP na osobu, což v rámci Evropské unie obvykle poukazuje na obecnou spokojenost s výší platu. Itálie je tedy výjimkou (EACEA, 2021, s. 49). Lze tedy sledovat jistou diskrepanci v odpovědích týkajících se spokojenosti, což může být způsobeno samotnými důvody pro volbu učitelství. Je možné, že ačkoliv jejich finanční ohodnocení není motivační a učitelé nemají uspokojivé pracovní podmínky, díky jejich altruistické povaze je jejich práce naplňuje a cítí radost z jejího vykonávání.

Podmínky k získání učitelské aproby jsou v Itálii podobné jako v České republice čili získání magisterského titulu (Eurydice, 2023, nestránkováno). I když Česká republika nabízí i alternativní způsoby získání potřebné aproby a přizpůsobuje podmínky podle oblasti, ve které učitel chce působit (např. učitelé odborných předmětů mají svou zvláštní právní úpravu), magisterský titul z pedagogického oboru je mezi učiteli nejčastější. Většina italských škol je veřejná a řízená státem, kromě středních odborných škol a učilišť, která jsou vedena jednotlivými regiony. Předměty na základních a středních školách jsou vyučovány na základě tříletých osnov, které si školy definují samy (Eurydice, 2023, nestránkováno).

Pouhých 6 % italských učitelů uvádí, že se cítí ve stresu, což je hluboko pod průměrem Evropské unie (OECD, 2018b, nestránkováno). Nemusí se nutně jednat o nižší stresovost této profese v italském kontextu, možnou příčinou zde je samotné kulturní nastavení Italů.

## 4.2 Finští učitelé

Finsko je zajímavé z mnoha důvodů. Učitelství je jedním z nejprestižnějších povolání, navzdory finančnímu ohodnocení, které není výrazně vyšší než v ostatních státech. Finští žáci dosahují mezinárodně velice dobrých výsledků a Finsko má rozvinutý kvalitní systém rovného vzdělávání pro všechny věkové kategorie, včetně vzdělávání dospělých a celoživotního vzdělávání (Průcha a Kansanen, 2015, s. 38).

Pro pochopení vnímání sama sebe finských učitelů je zde klíčový kontext učitelské profese ve Finsku. Dle finské ústavy má každý jedinec právo na vzdělávání, vlastní jazyk a vlastní kulturu (Průcha a Kansanen, 2015, s. 36). Ačkoliv se základní vzdělávání nedělí na první a druhý stupeň, jako v České republice, struktura základního vzdělávání je velice podobná. Obdobou prvního stupně je 1. – 6. třída. Obdobou českého druhého stupně je 7. – 9. třída, kdy na každý předmět mají žáci učitele, který je na něj specializován (Průcha a Kansanen, 2015, s. 61).

Žáci základních škol se vzdělávají zdarma, jsou jim zdarma poskytovány učebnice a v případě, že bydlí více jak 5 kilometrů od školy mají zajištěnou dopravu do školy zdarma. Toto je stručný popis zkušenosti žáka finské základní školy. Střední školy jsou také bez poplatku. Obecně je pouze zanedbatelné množství finských škol soukromých (Průcha a Kansanen, 2015, s. 38).

Žáci oslovují učitele křestním jménem a tykají jim. Přesto mají učitelé vysokou úroveň autority ze strany žáků, rodičů i veřejnosti (Průcha a Kansanen, 2015, s. 67). Finští učitelé vyučují na evropské poměry nízký počet vyučovacích hodin. To je vyváжено povinností doučování žáků, kteří mají horší výsledky ve vzdělávání. Učitelé ke každému musí přistupovat individuálně a zajistit, že učení je pro ně příjemný zážitek. Zároveň je učitelům dána vysoká míra autonomie. Mohou vybírat metody a učebnice k výuce a testování žákovských znalostí je prováděno zpravidla pouze na lokální úrovni. Finsko nemá svou obdobu České školní inspekce, veškerý dohled na učitele a výsledky žáků je v gesci škol. Školy dostávají kurikula, která jsou identická v celé zemi, avšak ta jsou velice obecná, takže poskytují mnoho prostoru pro jejich úpravu. Výběrově je realizováno testování na národní úrovni (Průcha a Kansanen, 2015, s. 39).

Jakkoliv tento vzdělávací systém působí v porovnání s jinými systémy, je očividné, že v kontextu finské kultury je funkční. Finští žáci dlouhodobě mezinárodně dosahují vysokých výsledků a finští učitelé mají dlouhodobě vysoké numerické a čtenářské schopnosti.



Finsko má 8 vysokých škol, které umožňují studium učitelství. Všichni učitelé – s výjimkou učitelů mateřských škol – mají povinnost mít alespoň magisterské vzdělání. V roce 2004 byly učitelské obory nejčastější první volbou pro maturanty, konkrétně každý čtvrtý maturant se hlásil na učitelský obor. Dlouhodobě mají finské pedagogické fakulty extrémní nadbytek uchazečů (cca 20 000) a přijímají pouze 10-15 % z nich. Je samozřejmé, že zájem se liší dle konkrétních oborů, toto jsou pouze shrnující čísla (Průcha a Kansanen, 2015, s. 88).

Pojem „studium učitelství“ skrývá ve Finsku několik oborů, které je možné studovat. U základních a středních škol se může jednat o „učitele primární školy“, „učitele předmětů“, „učitele pro odborné vzdělávání“ či učitele, který pracuje s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami. Pro příklad, bližší představu o požadavcích na uchazeče poskytně vzhled do přijímacího řízení pro „učitele primární školy“. V rámci prvního kola uchazeč absolvuje písemnou zkoušku sestávající ze sepsání práce na téma několika předem zveřejněných vědeckých článků s pedagogickou tematikou. Do druhého kola se dostane pouze okolo 10 % uchazečů. To je uskutečněno ve formě osobního pohovoru a hodnotitelé sledují uchazečovy vloh pro vykonávání učitelské profese. Při posuzování vloh se soustředí zejména na uchazečovu motivaci a interpersonální dovednosti (Průcha a Kansanen, 2015, s. 88). Pro srovnání, přijímací řízení na magisterské studium Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy oboru Učitelství pro 1. stupeň základní školy v roce 2023 je jednokolové. Uchazeč musí složit písemný test, který je kompilován z doporučené literatury. Je přihlíženo k odborným znalostem, porozumění textu a je vyzkoušena i znalost cizího jazyka, konkrétně angličtiny. Na tomto oboru Univerzity Karlovy je méně uchazečů než na obdobném oboru ve Finsku a v minulém akademickém roce byla na tento obor přijata zhruba třetina uchazečů (Univerzita Karlova, 2023, nestránkováno). Ačkoliv toto české přijímací řízení není nutně jednoduché – přeci jen, dvě třetiny uchazečů nejsou přijati, lze pozorovat finské zaměření na ideální profil uchazeče o studium, který nejen musí být schopen zpracovat znalostní esej, ale jsou posuzováni i dle svých osobnostních předpokladů, což znázorněné české přijímací řízení postrádá.

V rámci profesní přípravy musí každý student pedagogických oborů absolvovat i rozsáhlé povinné praxe, které jsou realizované na finské období českých fakultních škol. Praxe tvoří v průměru 15–30 % studia a provází je jimi mentorové, což jsou učitelé na škole, kde je praxe vykonávána, kteří si prošli speciálním tréninkem. Kromě praxí je studium značně zaměřeno i na výzkum (Průcha a Kansanen, 2015, s. 92–94).

Finsko má vysoce rozvinutý koncept vzdělávání dospělých a celoživotního vzdělávání. Facilitace vzdělávání se při zaměstnání je prováděna skrze speciální zákonnou úpravu, která upravuje studijní volno a možnost dostávat finanční příspěvek ve shodné výši s podporou v nezaměstnanosti (Průcha a Kansanen, 2015, s. 85). Přesto je Finsko jedna z mála zemí Evropské Unie, které nemají ukotvený koncept dalšího vzdělávání učitelů. Pokud o něj učitelé projeví zájem, musí ho financovat sami a musí ho absolvovat ve svém volném čase. I přes tyto překážky je další vzdělávání učitelů ve Finsku populární a učitelé se k němu staví kladně (Průcha a Kansanen, 2015, s. 94). Vzhledem k celkové náročnosti pedagogického studia ve Finsku, učitelé se stanou pouze lidé se specifickými osobnostními rysy – což je posuzováno už v rámci přijímacího řízení – a tito lidé mají kladný vztah ke vzdělávání. Při jakémkoliv pohledu na skladbu učitelstva je tedy potřeba mít na vědomí i měkké stránky osobnosti, kterými se finští učitelé mohou lišit od českých; což je dáno i tím, že v České republice není obvyklé posuzování osobnostních předpokladů uchazečů o pedagogické bakalářské či magisterské obory.

Prestiž učitelství je ve Finsku vnímána jak veřejností, tak samotnými učiteli. Téměř 60 % finských učitelů si je vědomo, že učitelství je prestižní profese, což je nejvíce z celé Evropské unie (OECD, 2018a, nestránkováno).

### **4.3 Rakouští učitelé**

Rakousko, jakožto stát, který sousedí s Českou republikou je zajímavý zejména z důvodu stále probíhající reformy školství, která má vliv na atraktivitu učitelství. Součástí reformy je nový systém finančního ohodnocení, ale i změna celkové koncepce školství a vznikají i nové role, jako např. role designera učiva (Lerndesigner), jehož odbornost spočívá ve znalosti kurikul a znalosti potřeb rozvoje (Nusche et al., 2016, s. 162).

Rakouská reforma školství začala v roce 2013 a kompletně vstoupila v platnost ve školním roce 2016/2017. Tato reforma upravuje profesní přípravu učitelů, jejich mzdový postup a dle ní musí učitelé do pěti let od momentu, kdy vstoupí do učitelské profese absolvovat kompletní magisterské vzdělání. Poslední ustanovení je platné pouze na přechodnou dobu do roku 2029, kdy učitelé budou povinni mít ukončené vzdělání již před nástupem do praxe. Tento krok by měl zvýšit prestiž učitelské profese a zvýšit zájem o učitelství mezi lidmi, kteří zvažují studium učitelství anebo jsou kvalifikovanými učiteli, ale rozhodli se pro odlišnou kariérní dráhu (Nusche et al., 2016, s. 150). V šetření OECD

zároveň zhruba 2/3 rakouských učitelů uvádělo, že zvýšení platů učitelů pro ně není prioritou (ČŠI, 2020, s. 49).

Dle legislativy je standardní doba výkonu přímé pedagogické činnosti 20 hodin týdně. V rámci těchto hodin je přičítána váha složitosti jednotlivých předmětů, takže učitel může samotnou výukou strávit i méně, než 20 hodin týdně. Celkový čas strávený pedagogickou činností je standardizován v rámci jednoho roku, kdy učitelé mladší 43 let vyučují o 50 hodin méně, než jejich starší kolegové. Do pedagogické činnosti se počítá veškerá práce v rámci výkonu pedagogické profese, včetně vyhodnocování studentských testů, příprava na hodiny či dozor ve školní jídelně (Nusche et al., 2016, s. 151).

Téma pracovní spokojenosti rakouských učitelů není pokryté v takové míře, jako je pracovní spokojenost učitelů v předchozích zmíněných zemích. Nusche et al. uvádí, že spokojenost rakouských učitelů je poměrně vysoká, avšak problémem je jejich brzký odchod do důchodu (Nusche et al., 2016, s. 157). Přes 96 % rakouských učitelů reportuje vysokou pracovní spokojenost (OECD, 2018a, nestránkováno). Není možné určit, nakolik budou brzké odchody do důchodu ovlivněny stávající reformou školství, avšak vzhledem ke změně platové progrese se dá předpokládat, že tato oblast zůstane alespoň v následujících letech stejná. Důvodem je zde celkové nové nižší finanční ohodnocení profesně seniorních učitelů.

Rakouská reforma školství dále pokrývá oblast začínajících učitelů, kteří mají nově bez výjimky k dispozici mentora po první rok svého pedagogického působení (Nusche et al., 2016, s. 161).

Stárnutí učitelů je v Rakousku aktuálním problémem, na který by měla odpovídat zmiňovaná reforma. Kromě změněných požadavků na kvalifikaci dojde i ke změně platové progrese, kdy během prvních 15 let praxe se učitelům zvýší finanční ohodnocení celkem sedmkrát. Z této změny budou nejvíce benefitovat noví učitelé, kteří kromě stále se zvyšujícího platu dostanou během prvního roku praxe mentora. Původní systém odměňování nabízí výrazně vyšší finanční ohodnocení pro profesně starší učitele (Nusche et al., 2016, s. 158).

Oproti ostatním systémům je v Rakousku zajímavostí, že učitelé si nemohou volně vybrat ve kterých školách si přejí působit. Umisťování učitelů do jednotlivých škol je realizováno provinčními školními radami. Vedení škol má tedy sníženou autonomii a není pro ně možné vybírat personál s ohledem na individuální potřeby jednotlivých škol.

Učitelům je odepřena možnost výběru a uvádí, že mnohdy ani neví, na kterých školách budou působit (Nusche et al., 2016, s. 166).

#### **4.4 Komparace českých, italských, finských a rakouských učitelů**

Vzdělanost učitelů druhého stupně základních škol je poměrně vysoká. Většina učitelů má magisterský titul a oproti průměru Evropské unie má překvapivé množství učitelů doktorské vzdělání. Podobné vzdělanostní složení má i Itálie; Finsko má také velké množství učitelů s magisterským vzděláním, ale oproti prvním dvěma zemím má zanedbatelné množství učitelů s doktorátem. Ve všech zemích je zpravidla nutné dokončené magisterské studium (ISCED 7) k umožnění výkonu učitelské profese (EACEA, 2021, s. 68). V Rakousku a Finsku lze pozorovat vysoký důraz na vzdělanost a proaktivní přístup učitelů, což možná přispívá i prestiži této profese.

Průměrný věk učitelů ve Finsku je 45 let, což je podobné jako v České republice a o pár let nižší než v Itálii. Dle šetření Eurostatu z roku 2017 je věkové rozložení rakouských a českých učitelů velice podobné, avšak Rakousko má mnohem méně učitelů, kteří se nachází ve věkové kategorii 60+ (EUROSTAT, 2019, nestránkováno).

Ve školním roce 2017/2018 měla ze sledovaných zemí Česká republika zdaleka nejnižší roční hrubou mzdu (v přepočtu na eura). Zhruba 70 % rakouských učitelů vnímá své finanční ohodnocení jako dostatečné (OECD, 2018a, nestránkováno). Oproti Itálii pobírali čeští učitelé o zhruba 10 000 eur ročně méně a učitelé ve Finsku měli více než dvojnásobné roční platy. Při přepočtu na paritu kupní síly je plat italských a finských učitelů téměř totožný, čeští učitelé mají stále o 4000 eur ročně méně (Yanatma, 2023, nestránkováno). Přesto však ze sledovaných zemí jsou Rakousko a Finsko jedinými zeměmi, která má dostatečné množství učitelů (EACEA, 2021, s. 30). Italští a finští učitelé jsou navzdory obdobnému platu vnímání s naprostou odlišnou úrovní prestiže. Plat je zde uváděn v korelaci s prestiží z důvodu české optiky, kdy čeští učitelé jako důvod nízké prestiže učitelství nejčastěji uvádí finanční důvody (více viz kapitola 2.5). Zajímavým zjištěním tedy je, že ačkoliv v České republice se nízká prestiž a nízký plat obvykle uvádí jako důvody, které spolu souvisí, v některých jiných státech Evropské unie toto přirovnání nelze aplikovat. Dalším poznatkem je, že ačkoliv italští učitelé disponují obdobnou kupní silou jako jejich finští kolegové, italští učitelé nepovažují svůj plat za dostatečně vysoký.

Ve všech zemích je finanční ohodnocení učitelů vázané na roky zkušeností v oboru (EACEA, 2021, s. 54).

## **5 Empirické šetření: Identifikace příčin demotivace k vykonávání pedagogické profese začínajících učitelů druhého stupně základních škol**

Cílem empirického šetření je zjistit, jaké jsou důvody demotivace k výkonu profese pedagoga u učitelů 2. stupně základních škol, kteří mají praxi do 5 let. Cílovým regionem je zde Praha.

Dle Reichlovy metodologie sociálních výzkumů je v rámci tohoto šetření využita komparační metoda a v souladu s ní jsou sledovány korelace mezi jednotlivými předem určenými faktory. Dále se jedná o jednorázové a krátkodobé šetření (Reichel, 2009, s. 35). Toto šetření probíhalo v rámci tří týdnů, kdy byla shromažďována data od anonymních respondentů.

### **5.1 Metodika empirického šetření**

Šetření bylo provedeno kvantitativně metodou on-line dotazníku. Kvantitativní povaha šetření umožňuje reprezentativnější prozkoumání předložené problematiky, než by umožnila kvalitativní metoda (Reichel, 2009, s. 41). Tato metoda byla zvolena z důvodu lepší dostupnosti respondentů skrze celou Prahu. Praha byla zvolena z důvodu její dobré dostupnosti a relativní homogenity, jelikož je to jediný kraj, který je tvořen pouze městem. Při volbě kteréhokoliv jiného kraje by bylo nutno vzít v potaz rozdíly mezi učiteli a žáky ve městech a vesnicích, což by obnášelo mnohem rozsáhlejší šetření, které by bylo i pro respondenty časově náročnější a mohla by se tím snížit návratnost. Druhým směrem, v případě volby jiného kraje by byla užší specifikace na konkrétní část regionu, což by pro správný výběr muselo zahrnovat podrobnou rešerši.

Učitelé druhého stupně základních škol byli vybráni, jelikož v rámci studia zpravidla získávají kvalifikaci na výuku druhého i třetího stupně škol (kdy třetím stupněm jsou školy střední) a v rámci výběru směru jejich kariéry zvolili školu základní. Je zde předpoklad, že tito lidé jsou motivováni pro práci s dětmi už jen z důvodu věku žáků druhého stupně. Z důvodu nedostatku učitelů je zde i důvodný předpoklad, že tito učitelé v rámci jejich praxe se alespoň částečně věnují i výuce na prvním stupni základních škol, což bylo reflektováno i v dotazníku. Zároveň náplň práce učitelů druhého stupně základních škol je s výjimkou nepočtených alternativních škol víceméně obdobná, zatímco pokud by došlo k zaměření se na učitele středních škol, bylo by třeba zúžit vzorek na

konkrétní typ školy, jelikož střední školy jsou více diferenciované a každodenní realita učitele gymnázia se bude zásadně odlišovat od běžného dne učitele odborného učiliště.

Začínající učitelé byli definováni a vybráni v souladu s Průchou, který je definuje jako učitele do 5 let praxe a zároveň uvádí, že tito učitelé jsou náchylnější i ke změně zaměstnání (Průcha, 2002, s. 27).

Otázky v dotazníku, stejně jako výzkumné otázky byly vybrány na základě již proběhlých výzkumů a šetření, která byla rozebrána v předcházejících kapitolách. Výzkum MŠMT (2009b) věnuje jednu kapitolu motivaci k učitelství a uvádí seznam důvodů, které byly určeny jako potenciální motivační faktory k rozhodnutí se pro profesi učitele (MŠMT, 2009b, s. 17). Dále rozebírá důvody pro setrvání v profesi a důvody pro její ukončení (MŠMT, 2009b, s. 20 a s. 22). Empirické šetření provedené v rámci této práce čerpá inspiraci z těchto otázek a z uváděných motivačních a demotivačních faktorů, avšak nejedná se o kopii výzkumu MŠMT (2009b). Výzkum provedený MŠMT (2009b) je mnohem rozsáhlejší a časově náročnější, než šetření, které bylo provedeno pro účely této práce, protože MŠMT (2009b) si stanovilo rozsáhlejší cíl a dosáhlo rozsáhlejší skupiny respondentů, kteří se účastnili kvantitativní i kvalitativní části. Protože je záběr šetření prováděného v rámci této diplomové práce užší, otázky a odpovědi jsou pouze inspirací výzkumu MŠMT (2009b).

#### 5.1.1 Cíl empirického šetření a jeho výzkumné otázky

Cílem empirického šetření je zjistit, jaké jsou pracovní-demotivační faktory pražských učitelů 2. stupně základních škol s praxí do 5 let. Základní výzkumnou otázkou tedy je:

##### **1. Jaké jsou nejčastější důvody pracovní demotivace začínajících učitelů 2. stupně základních škol?**

Základní výzkumná otázka je velice obecná, proto je nutné ji doplnit o konkrétní příčiny na základě kterých jsou formovány následující sub otázky. Konkrétními potenciálními příčinami demotivace je zde vysoká náročnost učitelství, nízký plat spojený s nízkou prestiží a vysoká feminizace školství. Na základě odborné literatury byly identifikovány i další potenciální problémové oblasti, kterými jsou vysoký věk učitelů a nedostatek uchazečů o post ředitele. Samotná motivace k zahájení učitelské profese je reflektována v otázce „Co Vás motivovalo k tomu být učitel/ka?“, kde respondenti pomocí zaškrtnutých políček mohli zvolit libovolné množství odpovědí či uvést svou vlastní.

Kromě odpovědí inspirovaných výzkumem MŠMT (2009b) jsou jako možnost uvedeny i odpovědi, které se jako potenciální motivační a demotivační faktory objevují v průběhu této práce – konkrétně se jedná o odpovědi týkající se prestiže, protože ačkoliv bylo ustanoveno, že učitelství není učiteli vnímáno jako prestižní, odborná literatura uvádí, že začínající učitelé vnímají učitelství prestižněji, než profesně seniorní učitelé. Nedá se tedy s jistotou předurčit, zda je prestiž motivační či demotivační faktor. Sub-otázky jsou následující:

Výzkumná otázka č. 2: **Je vysoká feminizace školství a vysoký věkový průměr učitelů demotivačním faktorem?**

Výzkumná otázka č. 3: **Je nízká prestiž a nízký plat učitelů demotivačním faktorem?**

Výzkumná otázka č. 4: **Dochází k profesní deziluzi začínajících učitelů 2. stupně základních škol po jejich nastoupení do zaměstnání?**

Výzkum MŠMT (2009b) a šetření ČŠI (2022) shodně uvádí jako největší demotivační faktor vysokou náročnost povolání. Dle šetření ČŠI (2022) náročnost povolání vyplývá z administrativního zatížení učitelů a psychické a časové náročnosti povolání. Prvními ze zkoumaných faktorů zde tedy je administrativní, psychická a časová náročnost učitelství. Poslední sekce otázek obsahuje otázky, které se dotazují přímo na tuto zátěž. Byla tedy zformulována hypotéza:

H1: „Učitelství je administrativně, psychicky a časově náročná profese.“

Vysoká náročnost této profese může být jedním z faktorů profesní deziluze. Deziluze je zde zkoumána porovnáním aspektů úvodní motivace ke vstoupení do učitelské profese s aspekty, které nyní respondenti vnímají jako demotivační. Vzhledem k předpokladu, že učitelství je náročná práce se dá předpokládat, že bude přítomna i profesní deziluze.

H2: „U začínajících učitelů dochází k profesní deziluzi.“

Významným faktorem, který se objevuje v průběhu celé práce je nízké finanční ohodnocení učitelů, které dle učitelů souvisí s nízkou prestiží učitelství v České republice. Dá se tedy předpokládat, že respondenti budou oblast platu problematizovat. Na oblast platu a prestiže byly zformulovány následující hypotézy:

H3: „Demotivovaní respondenti budou vnímat svůj plat jako nízký a bude to pro ně jedním ze zdrojů demotivace.“

H4: „Pro motivované respondenty nebude výše platu demotivační, ačkoliv ho jako nízký vnímat mohou.“

Z důvodu zmiňované korelace je tento aspekt mj. vyhodnocován v souvislosti s prestiží. V rámci dotazníku je zjišťováno, zda jsou učitelé názoru, že je učitelství prestižní a zda si myslí, že je veřejnost vnímá jako prestižní. Tyto dvě otázky jsou zahrnuty z důvodu dlouholeté diskrepance v těchto pohledech (Havlík a Kořa, 2007, s. 156). Nedostatečně probádanou oblastí však je, zda si učitelé této diskrepance jsou vědomi. Zároveň ČŠI (2020) uvádí, že začínající učitelé vnímají učitelství prestižněji než jejich seniornější kolegové. Jelikož je toto šetření zaměřené pouze na začínající učitele, komparace profesně mladších a starších kolegů není možná. Prestiž učitelé mohou vnímat skrze respekt, který obdrží od žáků, jejich zákonných zástupců a svého okolí. Jinými slovy, prestiž učitelé nejspíše budou vnímat na základě svého školního prostředí. Hypotéza je následující:

H5: „Respondenti budou názoru, že jejich vnímání učitelské prestiže a vnímání této prestiže veřejností bude obdobné.“

Další sledovanou proměnnou je, zda respondenti problematizují genderovou nerovnost ve školství. Již bylo ustanoveno, že učitelství je vysoce feminizovaná oblast, avšak nebylo zjištěno, zda je to aspekt, který může být pro potenciální učitele odrazující či zda je tento faktor učiteli vnímán. Jelikož nebylo nalezeno žádné šetření či výzkum, který by toto zkoumal, dá se předpokládat, že vysoká feminizace učitelství není zásadní proměnnou. V dotazníku jsou respondenti nejprve požádáni, aby popsali svůj ideální pracovní kolektiv a pak jsou dotazováni, zda vnímají současnou feminizaci učitelství jako problematickou a zda i jejich pracovní kolektiv je převážně ženský. Protože se však jedná o oblast, která nebyla v žádné dostupné literatuře problematizována, dá se předpokládat, že ani respondenti tohoto šetření nebudou tuto oblast vnímat jako problematickou. Bylo by však nepodložené učinit tento závěr, bez dostupných dat.

H6: „Vysoká feminizace učitelství je faktor ovlivňující pracovní motivaci začínajících učitelů.“

H7: „Vysoký průměrný věk učitelů je faktor ovlivňující pracovní motivaci začínajících učitelů.“

Očekávaným celkovým zjištěním je, že nízký plat, nízká prestiž a vysoká náročnost učitelství jsou demotivačními faktory. Nepředpokládá se, že vysoká feminizace učitelství a



vysoký průměrný věk učitelského kolektivu bude problematizován, avšak tyto hypotézy nelze zamítnout bez potřebných dat.

### 5.1.2 Metody sběru dat

Data byla sbírána pomocí online dotazníku. On-line dotazník je metoda, která je v současné době velice rozšířená zejména díky jejímu velkému dosahu. Výhodou on-line dotazníku je jeho relativně snadné shromažďování a ukládání dat. Nevýhodou je, že respondenti mohou mít tendenci nedávat dotazníku přespříliš vysokou váhu a mohou jej vyplňovat nepozorně. U on-line dotazníku je také zapotřebí dbát na pečlivý výběr otázek a zajistit dosažení cílové skupiny respondentů (Novotná, Špaček a Šťovíčková Jantulová, 2019, s. 134, 148–149). Cílová skupina byla dosažena pomocí pražských učitelských skupin na sociálních sítích. Tito učitelé byli kontaktováni s žádostí o účast a následně požádáni o distribuci dotazníku svým kolegům, kteří splňují zadaná kritéria. Vzhledem k množství učitelů v Praze je s náhodným vzorkem možné získat co nejširší paletu odpovědí. Skrze sociální sítě učitelé obdrželi odkaz na on-line podobu dotazníku, která obsahuje informovaný souhlas.

Samotný dotazník je rozdělen do několika sekcí. První sekce sleduje demografické údaje a umožňují základní přehled profesní seniority respondentů, jejich původní motivace k výkonu této profese a ambice ke kariéernímu růstu či změně zaměstnání. Prvních několik otázek je demografických a zjišťují pohlaví a věk jedince, délku jejich praxe a popis jejich působení na škole. Na věk jsou respondenti tázáni zejména z důvodu přítomnosti druhé sekce, která umožní komparaci preferencí skrze různé věkové kategorie respondentů. Otázka ohledně délky praxe je začleněna z důvodu možných rozdílů mezi učiteli, kteří mají odlišnou délku praxe. Žádná současná zjištění nenasvědčují, že by mezi těmito respondenty měl být rozdíl, ale zároveň nebyly nalezeny žádné výzkumy ani šetření, které by se soustředily na pracovní juniorní učitele a dělily je dle délky praxe. Zároveň tato otázka pomůže vyřadit potenciální respondenty, jejichž praxe je delší, ale nepřečetli si úvodní slovo před dotazníkem. Z podobných důvodů je začleněna i otázka ohledně působení na škole – je obecně známé, že z důvodu nedostatku učitelů jsou učitelé 2. stupně základních škol často žádáni o pedagogické působení na stupni prvním, což může vést ke zvýšené pracovní zátěži a následné snížené pracovní motivaci. Přesto to však nemusí být případ všech učitelů. Bylo by chybné nepodloženě usoudit, že všichni učitelé, kteří působí i na stupni prvním vnímají množství učitelů na jejich konkrétní škole jako nedostačující (což

je téma, kterému se věnuje hned další otázka) a obráceně. Tyto otázky se dají považovat za uzavřenou sadu, jelikož zjišťují obecné informace o respondentech.

Následuje první sada otázek, která zkoumá motivaci. Po vzoru MŠMT (2009b) je začleněna otázka na to, kdy se respondent rozhodl být učitelem a dále jaká je jeho motivace k výkonu této profese. Tyto otázky jsou klíčové pro komparaci se třetí sekci, věnující se motivaci. Další otázka je zaměřena na pracovní spokojenost, jelikož je zde předpoklad, že na ostatní otázky budou jinak odpovídat respondenti, kteří jsou pracovní spokojeni a ti, kteří nejsou.

Poté jsou otázky zaměřeny na prestiž učitelství, jelikož v průběhu této práce se prestiž ukázala jako jedno z klíčových témat. Zároveň tyto otázky následují po motivaci a pracovní spokojenosti, protože to už respondent provedl první zamyšlení nad svým vnímáním svojí profese. Problematika prestiže však není zkoumána do větší hloubky, jelikož je toto téma velice komplexní a žádalo by si samostatné šetření.

Následuje otázka ohledně ambic profesního růstu, která souvisí s pracovní spokojeností. Je důležité odlišit respondenty, kteří nejsou pracovní spokojeni, protože mají zájem o kariérní růst v rámci školy, ty, kterým jen nevyhovuje oblast školství a respondenty, kteří jsou celkově nespokojeni, ale za předpokladu kariérního růstu by ve školství zůstali a ty, kteří jsou natolik demotivováni, že dlouholeté působení na pozici učitele je pro ně nerealizovatelné. Závěrem této sekce proto následují otázky ohledně plánů na kariérní změnu. Možnosti odpovědí na otázky týkající se kariérní změny byly (kromě odborné literatury a jiných výzkumů a šetření, která jsou v této práci uvedena) získány neformálním předvýzkumem, kdy respondenty byli absolventi pedagogických fakult, kteří zvažovali dráhu učitele a jako důvody pro své váhání uváděli vysokou administrativní zátěž, nízké platové ohodnocení, nekompetitivní pracovní prostředí (v porovnání s jinými zaměstnáními) a váhavost vůči práci s dětmi.

Cílem první sekce je získat obecné informace o respondentovi a získat základní představu o jeho úvodní motivaci k výkonu této profese a jeho kariérních tendencích. Je nevyhnutelné, že dotazník kromě demotivovaných začínajících učitelů vyplní i učitelé, kteří jsou motivovaní a pracovní spokojeni. Odpovědi v této sekci pomohou odlišit tyto respondenty a následně umožní i komparaci mezi odpověďmi motivovaných a demotivovaných respondentů. Tato sekce také poskytne základ pro komparaci s třetí sekci, která se táže na klíčové aspekty.

Druhá část zkoumá preference respondenta ohledně ideálního pracovního kolektivu. Hodnota této části spočívá v možnosti komparace preferencí respondentů s realitou jejich praxe, která je reflektována v části poslední a zjištění, zda se i tyto faktory odráží v pracovní motivaci a spokojenosti. Již bylo určeno, že školství je vysoce feminizovaná oblast a že průměrný věk učitele je přes 40 let. Zůstává však otázkou, zda i toto jsou možné demotivační faktory pro začínající učitele, jejichž předpokládaný věk bude nejčastěji do 29 let.

Cílem je zde porovnat očekávání týkající se pracovního kolektivu s realitou respondenta a zjistit, zda se i tento faktor může odrážet v pracovní spokojenosti. Jedná se o oblast, která konkrétně u učitelů není více prozkoumána a nabízí se otázka, zda je tato oblast opomíjena právem.

V prvních dvou sekcích jsou otázky vždy uzavřené a zpravidla obsahují možnost „jiné“ pro případ, že by některá odpověď nebyla dotazníkem pokryta. Tuto praktiku doporučuje Novotná, Špaček a Šťovíčková Jantulová (2019). Některé otázky umožňují odpověď prostřednictvím pětibodové Likertovy škály, jelikož se tematicky více hodí do jiné než závěrečné sekce. Poslední set otázek je specifický, jelikož jejich účelem je zjistit míru souhlasu či nesouhlasu s daným tvrzením.

Klíčová poslední část přezkoumává motivační faktory začínajících učitelů. Otázky jsou sestaveny z tvrzení, na která respondent reaguje prostřednictvím pětibodové Likertovy škály. Závěrem je respondent tázán, zda si učitelství vybral jako první volbu a zda by tuto volbu učinil znovu.

Tato sekce uvádí možné demotivační faktory, které vyplynuly z předchozích kapitol. Faktory jsou uvedeny ve formě tvrzení, se kterými může respondent souhlasit či nesouhlasit na pětibodové Likertově škále. Pětibodová Likertova škála byla zvolena z prostého důvodu, že učitelé jsou zvyklí udělovat žákům známky od jedné do pěti, a proto by pro ně tato škála měla být intuitivnější než škála sedmibodová. Tvrzení jsou na téma pracovního kolektivu, platu, vztahu k žákům, stresovosti povolání (obzvláště administrativy), kariérního růstu a náplně práce neboli témata, která byla identifikována jako potenciálně problémová.

## **5.2 Metody vyhodnocení dat**

Veškerá data, která byla získána, byla vyhodnocována hromadně. Získané odpovědi byly převedeny do tabulky, která posloužila k analýze dat. Dotazník obsahoval některé

otázky, které byly uvedeny z důvodu vyšší reliability, avšak nakonec se neprokázaly být potřebné pro vyhodnocení dotazníku, jelikož odpovědi na ně nebyly konkluzivní či k získání potřebných dat stačily odpovědi na otázky jiné. Nejprve došlo k celkovému vyhodnocení dat a následně k vyhodnocování a komparaci jednotlivých skupin respondentů.

### 5.3 Diskuse

Dotazník vyplnilo 63 respondentů. Většina respondentů byly ženy do 29 let, které učí pouze na 2. stupni základní školy a začaly učit z důvodu zájmu o práci s dětmi a touze předávat znalosti. Všichni respondenti mají délku praxe do 5 let a konkrétní délka praxe respondentů je různá. Toto rozprostření výzkumného vzorku umožňuje komparaci mezi jednotlivými skupinami dle délky praxe a zjištění, zda i mezi nimi jsou rozdíly, případně zda lze pozorovat zvyšování či snižování motivace s přibývajícím roky praxe.

Je zde předpoklad, že začínající učitelé pocítují sníženou pracovní motivaci. Dotazníkem se podařilo získat poměrně vyvážený vzorek respondentů, kdy 52 % respondentů uvažuje o kariérní změně, zatímco 48 % respondentů odchod ze zaměstnání neplánuje. To znamená, že každý druhý respondent nejspíše v průběhu několika let změní zaměstnání. Tendence ke kariérní změně poukazují na demotivaci k výkonu současného zaměstnání.

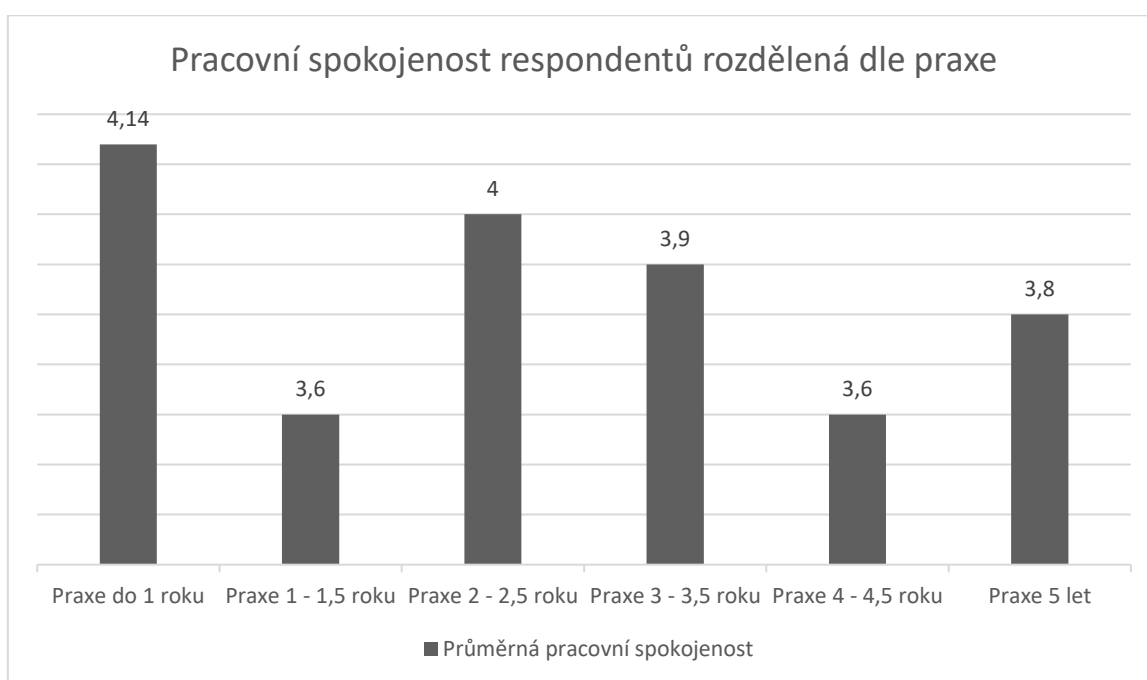
Respondentů, kteří odpovídali „spíše ano“ či „rozhodně ano“ na tvrzení týkající se psychické náročnosti profese „Učitelství je pro mě psychicky náročná profese“ je nadpoloviční většina. Téměř dvě třetiny respondentů zároveň odpověděly, že kdyby opět mohly učinit kariérní volbu, učitelství by si vybraly znovu – i přes to, že učitelství pro ně mnohdy nebyla první volba.

Ti učitelé, kteří zvažují změnu zaměstnání jsou demotivováni zejména nízkým platovým ohodnocením (21 respondentů) a psychickou náročností práce s dětmi (17 respondentů). Dalšími velkými demotivačními faktory je nezájem žáků o výuku, vysoká úroveň stresu pocíťovaná kvůli výkonu zaměstnání a časová náročnost nepřímé pedagogické činnosti. Ačkoliv překvapivě vysoké množství učitelů nesouhlasilo s tvrzením „Mám nízký plat“, majoritní většina neoznačila své finanční ohodnocení za motivační.

Při rozdělení podle délky praxe jsou pracovní nejspokojenější skupinou učitelé s praxí do 1 roku a poté učitelé s praxí 2 – 2,5 roku. U skupin s delší praxí pracovní spokojenost lehce klesá (Viz Graf 1). Ačkoliv jsou učitelé s praxí do 1 roku nejvíce pracovní spokojenou skupinou, zásadní většina z nich už teď plánuje kariérní změnu. Dá

se předpokládat, že mnoho z učitelů, kteří plánují kariérní změnu takto brzy po nástupu do praxe tuto změnu brzy učiní a ti, kteří změnu neplánují v profesi zůstanou déle. Přesto nelze s jistotou určit, že ti, kteří odpověděli, že se plánují přestat věnovat učitelství tak opravdu učiní a to stejné platí i obráceně pro respondenty, kteří změnu zaměstnání neplánují. Jak je psáno níže, nejčastějším důvodem změny je pro začínající pražské učitele 2. stupně základních škol psychická náročnost učitelství. Ačkoliv pro tyto respondenty může psychická náročnost zatím být snesitelná a více neovlivňovat jejich pracovní spokojenost, je otázkou, jak moc udržitelný pro ně tento stav je.

*Graf 1 – Pracovní spokojenost respondentů rozdělená dle praxe, zdroj: Vlastní zpracování*



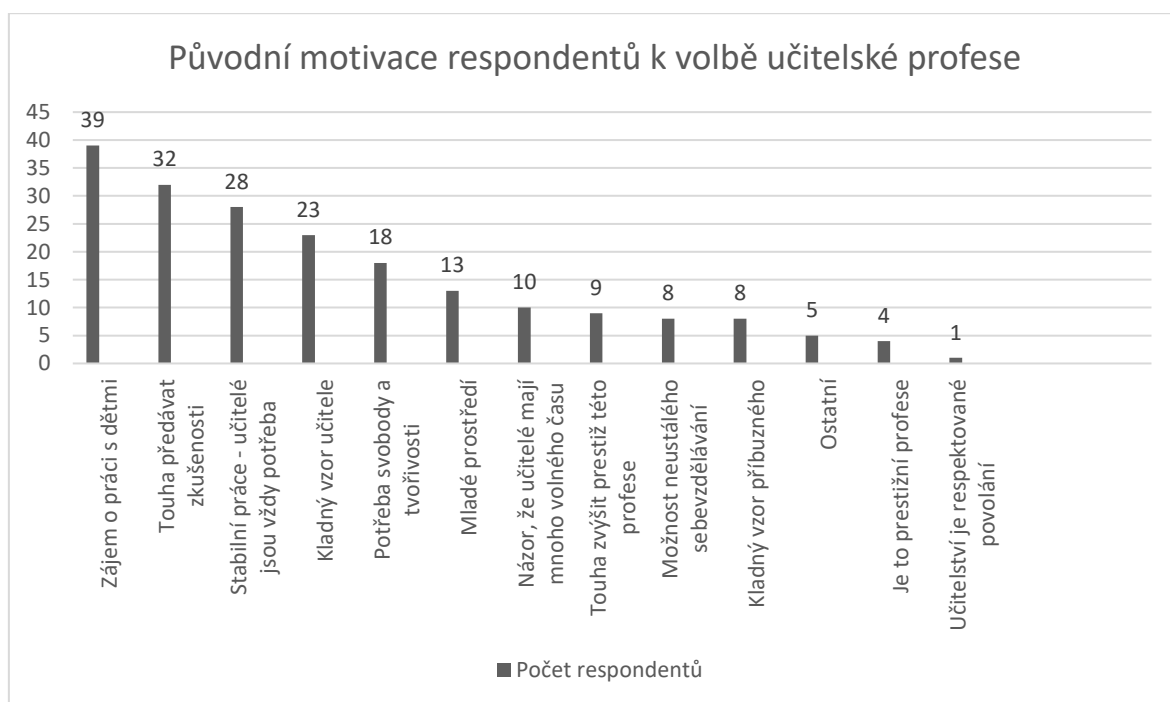
Z grafu lze pozorovat znatelný pokles pracovní spokojenosti u respondentů s 1 – 1,5 roky praxe. Tato skupina velice často jako motivaci pro změnu zaměstnání nízké platové ohodnocení učitelů v kombinaci s psychickou náročností učitelství. Nejspíše se jedná o následek profesní deziluze, kterou pocítují již respondenti s praxí do 1 roku a která pokračuje i v průběhu prvního roku zaměstnání.

U nadpoloviční většiny respondentů lze pozorovat pracovní demotivaci. Respondenti mají tendenci k odchodu ze zaměstnání a obecně hodnotí učitelství jako psychicky náročné zaměstnání s finančním ohodnocením, které pro ně není motivační a s přibývajícím roky praxe lze sledovat snižující se míru pracovní spokojenosti.

## Výzkumná otázka č. 1: Jaké jsou nejčastější důvody pracovní demotivace začínajících učitelů 2. stupně základních škol?

Téměř třetina respondentů se rozhodla pro pedagogickou profesi již během studia střední školy a více jak pětina respondentů tuto profesi zvolila v průběhu studia vysoké školy. U otázek na motivaci mohli respondenti zvolit více možností, případně přidat svou vlastní. Jak je vidno z grafu 2, obecně největší motivací byl pro respondenty zájem o práci s dětmi (60 % respondentů zvolili tuto možnost), touha předávat zkušenosti (nadpoloviční většina) a stabilita profese (téměř polovina respondentů volila tuto možnost). Zároveň více jak polovina respondentů zvolila možnost „Rozhodně ano“ k tvrzení „Jsem rád/a za možnost pracovat s dětmi.“ Poměrně častý byl také vzor někoho dalšího a potřeba svobody a tvořivosti.

Graf 2 – Původní motivace respondentů k volbě učitelské profese, zdroj: Vlastní zpracování



Na otázku ohledně počáteční motivace tematicky navazuje otázka „Pokud plánujete změnu profese, jaké důvody pro to máte?“, kde respondenti opět mohli volit více možností či vložit vlastní. Nejčastějším demotivátorem je nízké platové ohodnocení a vysoká psychická náročnost práce s dětmi. Zajímavostí je, že ani jeden respondent nevedl, že by

ho nebavila práce s dětmi, ačkoliv téměř třetina respondentů uvádí, že jejich žáci nemají zájem na výuku.

Většina respondentů uvádí, že je žáci respektují a pouze 10 respondentů uvedlo, že jako demotivační vnímají, že žáci nemají zájem o výuku. Jak je poznat z grafu 3, kromě platu jsou nejzásadnějším faktorem problému se žáky – jak psychická náročnost práce s nimi, tak jejich nezájem o výuku.

Graf 3 – Důvody respondentů pro změnu zaměstnání, zdroj: Vlastní zpracování



Ačkoliv tedy původní motivací pro zahájení učitelské profese může být touha práce s dětmi, respondenti poukazují na psychickou náročnost tohoto prostředí. Ačkoliv je pracovat s žáky naplňuje, tato práce je vyčerpávající, což je podpořeno i nezájmem žáků o výuku. V momentech, kdy učitelé nepracují s dětmi, vykonávají nepřímou pedagogickou činnost, která je také časově náročná, popř. se věnují další administrativě, kterou respondenti označili jako jeden ze zdrojů stresu. Toto vše je dokresleno nedostatečným finančním ohodnocením, které respondenti označili jako neuspokojivě motivační.

Závěrem je, že začínající pražští učitelé 2. stupně základních škol jsou pracovně demotivováni z důvodu celkové náročnosti jejich profese – psychické, administrativní i časové. Přijímám tedy H1, „Učitelství je administrativně, psychicky a časově náročná profese.“. Administrativní zátěž hodnotí učitelé jako časově náročnou a většina

respondentů nesouhlasí s tvrzením „Jsem rád/a za velké množství volného času, který mám.“<sup>3</sup>. Psychická náročnost učitelství již byla ustanovena.

### Výzkumná otázka č. 2: **Je vysoká feminizace školství a vysoký věkový průměr učitelů demotivačním faktorem?**

Respondenti byli požádáni, aby popsali věkové a genderové složení ideálního kolektivu a následně na pětibodové Likertově škále hodnotili pravdivost různých tvrzení. Více jak dvě třetiny respondentů uvedlo, že mají mnoho kolegů starších, než jsou oni, ale zároveň, že věkové složení pracovního kolektivu pro ně není důležitým faktorem a odpověděli negativně na tvrzení „Věkové rozložení mého pracovního kolektivu (kolegů) mi vadí.“. Zamítám tedy H7 „Vysoký průměrný věk učitelů je faktor ovlivňující pracovní motivaci začínajících učitelů.“ Z výsledků šetření vyplývá, že věk kolegů pro respondenty není faktorem, který by pro ně při výběru zaměstnání byl důležitý. Zásadní většina respondentů, kteří měli věkové preference kolektivu, měli i preference týkající se genderového rozložení kolektivu.

Genderová vyváženost kolektivu se ukázala být důležitějším faktorem, jelikož polovina respondentů uvedla, že v ideálním kolektivu se nachází vyrovnané zastoupení žen i mužů. Drtivá většina respondentů odpověděla „spíše ano“ či „rozhodně ano“ na tvrzení „Můj pracovní kolektiv je převážně ženský“. Přesto se však nedá argumentovat, že by vysoká feminizace učitelství byla ohrožujícím faktorem pro začínající učitele. 58,7 % respondentů má preferenci týkající se genderového rozdělení kolektivu. Ti respondenti, kteří mají tuto preferenci a zároveň odpověděli, že genderové rozložení jejich pracovního kolektivu je jiné než to, které označili jako ideální však nevykazují nižší míru pracovní spokojenosti. Je třeba zohlednit, že většina respondentů tohoto šetření byly ženy. Z výsledků tohoto šetření lze usoudit, že vysoká feminizace učitelství není demotivačním faktorem pro stávající učitele, včetně těch, jejichž představa o genderové vyváženosti ideálního kolektivu se liší od jejich reálného kolektivu. Nelze však s jistotou určit, zda se jedná o motivační faktor, jelikož většina respondentů jsou ženy a zastoupení mužů není reprezentativní. Jako podnět k dalšímu bádání se zde nabízí otázka: „Je vysoká feminizace školství motivačním faktorem pro lidi, kteří teprve zvažují profesní dráhu učitele?“

---

<sup>3</sup> S výjimkou úzkého vzorku respondentů, kteří odpověděli, že mají mnoho volného času. Tito respondenti mnohdy jako úvodní motivaci pro zahájení učitelské profese uváděli mj. „Zastával/a jsem názor, že učitelé mají mnoho volného času“. Celkem se jedná o 5 respondentů.



Podnětem na zamyšlení zde také je, že téměř pětina respondentů reagovala neutrálně či negativně na tvrzení „Jsem rád/a za přátelský pracovní kolektiv, který mám.“ Tito respondenti zároveň vykazují nízkou míru pracovní spokojenosti a z jejich odpovědí je znát obecný negativní postoj k většině aspektů učitelství. Vystává zde otázka, zda jsou tyto respondenti obecně nespokojeni, a proto i svůj pracovní kolektiv vnímají negativně či zda je jejich pracovní kolektiv nezdravý, což způsobuje obecné snížení motivace. H6 „Vysoká feminizace učitelství je faktor ovlivňující pracovní motivaci začínajících učitelů.“ se tedy nedá přijmout ani zamítnout.

### **Výzkumná otázka č. 3: Je nízká prestiž a nízký plat učitelů demotivačním faktorem?**

44 % respondentů vnímá učitelství jako prestižní zaměstnání. Téměř tři čtvrtiny respondentů zastávají názor, že veřejnost nevnímá učitelství jako prestižní zaměstnání. Téměř polovina respondentů (46,6 %) nesdílí názor, že k nim lidé, kteří se dozví, že jejich profese je učitel chovají větší respekt. 42,4 % respondentů je názoru, že jejich finanční ohodnocení je nízké a 44,1 % respondentů odpovědělo, že jejich plat není dostatečně motivující.

Respondenti, kteří nevnímají učitelství jako prestižní profesi zároveň často odpovídali, že plánují kariérní změnu pro kterou nejčastějším důvodem bylo nízké platové ohodnocení učitelů a stresovost profese. Nedá se však říci, že každý učitel, který vnímá učitelství jako neprestižní profesi je pracovní nespokojen. 5 respondentů, kteří hodnotili jimi vnímanou prestiž učitelství na stupni 1 či 2 (čili učitelství spíše nevnímají jako prestižní) zároveň odpověděli, že neplánují kariérní změnu a na otázky týkající se pracovní spokojenosti odpovídali spíše pozitivně. Tito respondenti měli tendenci odpovídat spíše neutrálně na tvrzení „Mám nízký plat“ (3 respondenti zvolili prostřední hodnotu vyjadřující neutralitu, 2 respondenti odpověděli čtvrtou hodnotou rovnající se odpovědi „spíše ano“), ale zároveň jejich finanční ohodnocení označili za nedostatečně motivační. Přesto by si 4 z nich znovu vybrali profesi učitele.

Obecně respondenti, kteří učitelství nevnímají jako prestižní odpovídají, že i veřejnost vnímá učitelství jako profesi s nízkou prestiží. Ti samí respondenti zároveň majoritně souhlasí s tvrzením, že mají nízký plat a že jejich platové ohodnocení není motivační. Inklinace ke kariérní změně je u těchto respondentů očividná – pro tyto

respondenty učitelství z většiny nebylo první volbou a na otázku, zda by si znovu vybrali profesi učitele obvykle odpovídali „Nejsem si jistý/á“.

Překvapivé zjištění je, že respondenti, kteří učitelství vnímají jako prestižní jsou zároveň názoru, že veřejnost učitelství jako prestižní nevnímá. Přesto však necelá polovina z nich odpověděla „spíše ano“ (neboli čtvrtým bodem Likertovy škály) na tvrzení „Osoby, kterým řeknu, že jsem učitel, ke mně mají větší respekt a vnímají mě s vyšším společenským postavením.“. Mezi těmito respondenty je větší část těch, kteří neplánují kariéru změnu. Nedá se jednoznačně určit, zda respondenti, kteří vnímají učitelství jako prestižní jsou zároveň spokojeni se svým platem. Poměr respondentů, kteří nesouhlasili s tvrzením „Mám nízký plat“ je na počet podobný tomu, kteří s tímto tvrzením souhlasili. Zároveň o něco menší část respondentů se k tomuto tvrzení vyjádřila neutrálně. Jelikož je tato analýza nekonkluzivní, je třeba vyhodnotit tvrzení „Moje současné platové ohodnocení je dostatečně vysoké, aby mě motivovalo k výkonu mé práce.“ Učitelé, kteří byli součástí skupiny respondentů, která vnímá učitelství prestižně obvykle hodnotili toto tvrzení kladně i přes to, že někteří z nich nepovažují svůj plat za vysoký. Z toho se dá usoudit, že ačkoliv jim jejich plat může přijít objektivně nízký, pro výkon jejich profese je dostatečně motivační s ohledem na její ostatní aspekty. Motivačně tito respondenti tuto profesi nejčastěji volili kvůli zájmu o práci s dětmi a profesní stabilitě. Drtivá většina z nich je pracovně spokojena a poměrná část i odpověděla, že nemá tendence ke kariéru změně. Ti, kteří nad změnou uvažují jako nejčastější důvod uvádí stres plynoucí z práce s dětmi, a to i přes to, že poměrná část z nich souhlasí s tvrzením „Žáci mě respektují.“.

Závěrem zde je, že ačkoliv učitelé nesdílí názor, že veřejnost vnímá učitelství jako prestižní, mnoho z nich učitelství prestižně vnímá. Prestiž je zde nejspíše pocíťována skrze respekt žáků. Za předpokladu splnění tohoto profesního naplnění se faktor nízkého platu neprokázal jako demotivační. V případě, že aspekt prestiže není pocíťován, finanční podhodnocení profese v kombinaci s vysokým stresem plynoucí nejen z práce s dětmi může být jeden ze zásadních demotivačních faktorů. Přijímám tedy H3 „Demotivovaní respondenti budou vnímat svůj plat jako nízký a bude to pro ně jedním ze zdrojů demotivace.“ a H4 „Pro motivované respondenty nebude výše platu demotivační, ačkoliv ho jako nízký vnímat mohou.“. Zároveň zamítám H5 „Respondenti budou názoru, že jejich vnímání učitelství a vnímání učitelství veřejností bude obdobné.“, jelikož se prokázalo, že všichni respondenti jsou obecně názoru, že veřejnost nevnímá učitelství jako prestižní profesi.

Tato zjištění navazují na Korbela a Prokopa (2020) a MŠMT (2009b). Oba výzkumy se soustředily na studenty vysokých škol, avšak Korbel a Prokop (2020) došli k závěru, že prestiž není důležitý faktor při zvažování profese učitele a MŠMT (2009b) naopak shledalo, že nízká prestiž (společně s nízkým platem) jsou faktorem, který je pro studenty odrazující. Respondenty mého šetření byli převážně lidé do 29 let, čili studenti či čerství absolventi, kteří tuto kariérní volbu učinili v nedávné minulosti a jejich úhel pohledu na problematiku prestiže a platu je proto zajímavým doplňujícím zjištěním.

#### Výzkumná otázka č. 4: **Dochází k profesní deziluzi začínajících učitelů 2. stupně základních škol po jejich nastoupení do zaměstnání?**

Profesní deziluze se dá sledovat porovnáním aspektů původní motivace k zahájení zaměstnání a motivace k odchodu ze zaměstnání s podporou tvrzení založených na motivaci.

Jelikož jsou zde zájmovou skupinou začínající učitelé, je záhodno nejprve zjistit, zda se tendence ke změně profese odlišují podle délky praxe. Jelikož je velká většina respondentů ve věku do 29 let, posuzování dle věku – ačkoliv by jistě mohlo být přínosné – by zde nemohlo být reprezentativní.

Učitelé, kteří mají praxi do 1 roku jsou pracovně spokojeni. Velká část z nich zároveň vnímá učitelství jako prestižní profesi i přes to, že jejich okolí prestiž nevnímá<sup>4</sup>. Většina těchto respondentů přes to uvádí, že nevnímají učitelství jako profesi, které by se věnovali navždy. Velké množství těchto respondentů také nemá ambice kariérně postoupit na pozici ředitele, jelikož jsou názoru, že by je tato práce nebavila a obnáší příliš mnoho administrativy. Nejčastější důvod pro změnu profese je zde stresovost učitelství a náročnost práce s dětmi. Tito respondenti se neshodují v názoru na výši platu, ani na jeho motivační hodnotě. Shodně však všichni oceňují možnost práce s dětmi (kterou však obvykle hodnotí jako náročnou) a zároveň uvádí, že jejich profese je pro ně vysoce stresová. Stres je způsoben zejména žáky, ale i administrativním zatížením. Pro většinu z těchto začínajících učitelů nebylo učitelství první volbou a většina z nich si není jistá, jestli by tuto volbu znovu udělala.

Dá se tedy udělat závěr, že respondenti s praxí do 1 roku, ačkoliv jsou v současné době pracovně spokojeni, celkově nemají motivaci v této profesi pokračovat z důvodu

---

<sup>4</sup> Reflektováno tvrzením „Osoby, kterým řeknu, že jsem učitel, ke mně mají větší respekt a vnímají mě s vyšším společenským postavením.“

vysokého stresu, kterému jsou vystaveni. Administrativní zatížení je pro ně přidanou demotivační hodnotou, avšak nejvýraznějším demotivačním faktorem je psychická náročnost práce s dětmi. Dá se zde pozorovat míra profesní deziluze, jelikož jejich původní motivací pro profesi učitele byl obvykle zájem o práci s dětmi, avšak po nástupu do praxe je práce s dětmi vyčerpává natolik, že nemohou s jistotou určit, zda by toto kariérní rozhodnutí udělali znovu.

Další skupinou jsou učitelé s praxí 1 rok a 1,5 roku – jedná se o skupinu 11 respondentů. Nejčastější motivací pro zahájení učitelské profese je pro ně zájem o práci s dětmi a kladný vzor jiného učitele. Dalším častým motivátorem je pro tuto skupinu stabilita učitelské profese. Tato skupina respondentů je relativně pracovně spokojena, ale lze zde již pozorovat nižší míru pracovní spokojenosti, což se odráží i ve skokovém poklesu pracovní spokojenosti oproti profesně juniornějším respondentům – objevují se zde respondenti, kteří na otázku týkající se pracovní spokojenosti odpovídali neutrálně (3 respondenti) či negativně (2 respondenti). Prestiž učitelství vnímají také spíše negativně či neutrálně a zastávají názor, že i veřejnost nahlíží na učitelství negativně. Tvrzení „Osoby, kterým řeknu, že jsem učitel, ke mně mají větší respekt a vnímají mě s vyšším společenským postavením.“ hodnotí spíše neutrálně či negativně. V této skupině je téměř polovina respondentů, kteří by zvážili kariérní postup na ředitelský post. Ti, pro které pozice ředitele není atraktivní uvádí obdobné důvody jako skupina profesně juniornějších kolegů – což je, že by jim tato pozice nevyhovovala a obnáší mnoho administrativy. Zároveň absolutní většina těchto respondentů, kteří neuvažují nad pozicí ředitele uvádí, že je spokojená na pozici učitele – tito respondenti obecně vysoce hodnotí jejich pracovní spokojenost a neprokazují inklinaci ke změně zaměstnání, dá se tedy usoudit, že se jedná o pracovně spokojenou výseč respondentů, kteří nad jakoukoliv změnou v současnosti neuvažují. Mnoho respondentů s praxí 1 – 1,5 roku jako důvod pro kariérní změnu uvádí nízké platové ohodnocení učitelů a vysokou úroveň stresu. Zároveň však téměř polovina respondentů z této skupiny uvedla, že neplánují kariérní změnu. Na tvrzení týkající se platu odpovídali opět spíše neutrálně až negativně (nejčastějšími známkami byla neutrální známka 3 a známka 2, která odpovídá hodnocení „spíše ne“ na tvrzení „Mám nízký plat“). Dále kladně hodnotí možnost práce s dětmi a vysoké známky udělují i respektu, který mají od žáků, ačkoliv je pro ně práce s dětmi náročná. Tato skupina respondentů dále hodnotí svůj kolektiv jako přátelský. Většina respondentů z této skupiny by si přesto učitelství

vybralo znovu, kdyby opět stáli před kariérní volbou, ačkoliv téměř pro polovinu z nich učitelství nebyla první volba.

U této skupiny respondentů lze stále pozorovat pokračování profesní deziluze. Jejich pracovní spokojenost je výrazně nižší, než u respondentů s praxí do 1 roku. Své platové ohodnocení nevnímají jako motivační. Je možné, že tito respondenti v zaměstnání setrvávají kvůli pracovnímu kolektivu, který vesměs hodnotí jako přátelský, vnějším důvodům nebo předpokladu, že s vyšší praxí dojde k redukci pocíťovaného množství stresu. Je pravda, že u profesně seniornějších respondentů lze sledovat o něco nižší úroveň pracovního stresu (a to i přes to, že profesně nejvíce seniorní respondenti jsou obecně stále považováni za začínající učitele). Závěrem zde tedy je, že profesní motivace respondentů, kteří již zahájili svůj první rok praxe klesá, nicméně s ohledem na dynamičnost učitelství (kterou respondenti hodnotí kladně) je možné, že mají stále víru v návrat své původní motivace a nemají konkrétní plány na ukončení profese.

Respondenti s dvouletou zkušeností obvykle volili učitelství opět z důvodu zájmu o práci s dětmi a stabilitě profese. Jako motivační faktor se u této skupiny také častěji objevuje touha předávat zkušenosti. Tato skupina respondentů je pracovní spokojená a učitelství vnímají jako prestižní, ačkoliv jsou názoru, že veřejnost učitelství prestižně nevnímá. Většinou neprojevují ambice postupu na ředitelskou pozici, opět z důvodu vysokého administrativního zatížení ředitelů. Polovina těchto respondentů plánuje kariérní změnu, ale nemají stanovený časový limit, jejich důvody jsou různé a nelze z nich udělat jednoznačný závěr. Svůj pracovní kolektiv hodnotí jako přátelský. Ke svému platovému ohodnocení se staví spíše neutrálně až pozitivně. Zde je důležitý kontext učitelství platových tabulek, které nabízí první zvýšení platu po dvou letech praxe. Ačkoliv se jedná o zvýšení v hodnotě stovek korun, stále se jedná o vyšší plat, což vysvětluje, proč tito respondenti méně vnímají faktor nízkého platu. Motivační hodnota platu pro tuto skupinu však není konkluzivní. Shodně dále hodnotí kladně možnost pracovat s dětmi i respekt, který od žáků obdržují. Náročnost práce s dětmi hodnotí různě, avšak míru stresu pocíťovanou kvůli zaměstnání hodnotí vyššími známkami. Pro většinu těchto respondentů učitelství nebyla první volba, přesto by však většina z nich tuto volbu udělala znova.

Míra pracovní spokojenosti těchto respondentů je mnohem vyšší, než u předchozí skupiny. Je možné, že kromě zvýšené finanční odměny je zde faktorem i vyšší jistota při výkonu zaměstnání – ačkoliv jsou stále velice juniorní, už mají profesní zkušenost, ze které mohou čerpat. Závěrem zde je, že po dvou letech dochází ke zvýšení profesní motivace u

začínajících učitelů. Dá se usoudit, že ti učitelé, kteří byli silně demotivováni v tuto chvíli již zvolili jinou profesi nebo se jim podařilo pracovní motivaci znovu získat. Tato skupina obsahuje mnoho respondentů, kteří neplánují kariérní změnu, což podporuje tento závěr.

Skupina učitelů s tříletou praxí je pracovně spokojena. Jako úvodní motivaci ke vstupu do učitelství uvádí opět zájem o práci s dětmi, stabilitu profese a touhu předávat zkušenosti. Prestiž učitelství vnímají spíše neutrálně, kromě pár respondentů, kteří na otázku, zda vnímají učitelství jako prestižní odpověděli „rozhodně ano“. Přesto však shodně tato skupina respondentů je názoru, že veřejnost nevnímá učitelství jako prestižní. Tito respondenti nemají ambice na postup na pozici ředitele, jelikož jsou spokojeni na pozici učitele a jsou názoru, že ředitel je zahlcen administrativou a výkon této pozice by je nenaplňoval. Více než polovina respondentů z této skupiny neplánuje kariérní změnu. Ti, kteří plánují učitelství opustit nemají jasně stanovený časový limit, ale opět jim nevyhovuje nízké platové ohodnocení a psychická náročnost práce s dětmi. Jako další častý důvod uvádí časovou náročnost příprav na výuku, známkování testů a dalších úkonů, které jejich profese obnáší. Svůj plat považují za nízký a k jeho motivační hodnotě se staví spíše neutrálně až negativně. Kladně však hodnotí možnost práce s dětmi a množství respektu, které obdržují od žáků. Míru stresu, kterou prožívají kvůli zaměstnání hodnotí mírnějšími známkami než juniornější kolegové. Vyšší známky dávají míře zahlcení administrativou a stresu, který kvůli administrativní zátěži pocítují. Přesto však pro ně učitelství zůstává psychicky náročnou profesí a více než jejich juniornější kolegové zastávají názor, že množství jejich volného času není vysoké. Pro zhruba  $\frac{3}{4}$  respondentů byla učitelství první volba a absolutní většina z nich by si učitelství vybrala znovu, kdyby mohla.

Závěrem zde je, že u těchto respondentů upadá opět nalezená motivace, která se projevila u respondentů s 2 – 2,5 roky praxe. Jsou pracovně spokojeni a neplánují změnu, ale začínají si plně uvědomovat silné i slabé stránky své profese. Přesto však negativa učitelství pro ně nejsou natolik zatěžující, aby aktivně zvažovali kariérní změnu.

Pracovní spokojenost respondentů se 4 – 4,5 lety praxe je v průměru nižší, než spokojenost předchozích skupin. Jejich úvodní motivací je zejména zájem o práci s dětmi a stabilita profese. Dále je motivovala touha předávat zkušenosti a možnost neustálého sebevzdělávání. Jejich vnímání učitelství je různé a na otázku, zda veřejnost vnímá učitelství jako prestižní odpovídali neutrálně. Většina těchto respondentů nemá ambice k posunu na post ředitele, jelikož jsou spokojeni s prací učitele a ředitelství zahrnuje příliš

mnoho administrativy. Většina z nich také nemá v plánu se přestat věnovat učitelství. Nepanuje mezi nimi jednoznačná shoda ohledně výše platu, ale jeho motivační hodnotu vnímají spíše neutrálně až negativně. Jsou rádi za možnost pracovat s dětmi a dávají vysoké známky tvrzení „Žáci mě respektují“. Náročnost práce s dětmi hodnotí spíše neutrálně až vysoce, stejně jako míru stresu pocíťovanou kvůli práci. Dále reportují vysoké administrativní zatížení a učitelství označují jako psychicky náročné. Nesdílí názor, že mají velké množství volného času. Pro většinu z nich nebylo učitelství první volba, ale nadpoloviční většina této skupiny by si znovu učitelství vybrala.

Závěr pro tuto skupinu je, že po 4 – 4,5 letech praxe dochází druhé vlně profesní deziluze. Opadá optimismus, který nastal s třetím rokem učitelství, avšak v tuto dobu již respondenti plánují učiteli zůstat. Plně si uvědomují klady i zápory své profese, nicméně z odpovědí respondentů se dá usoudit, že je berou jako nedílnou součást zaměstnání, které si vybrali. Konstantou zde je zájem o práci s dětmi, která se snad ukázala jako náročnější, než respondenti před zahájením učitelské praxe očekávali, nicméně psychická náročnost učitelství pro ně není odrazující. Ačkoliv tedy nejsou zcela pracovně spokojeni, v tento moment se nejspíše již ztotožňují s učitelstvím jako svou profesní volbou a neuvažují o změně.

Poslední skupinou jsou respondenti s praxí 5 let, jejichž úvodní motivace byl nejčastěji opět zájem o práci s dětmi a touha předávat zkušenosti. Tito respondenti jsou rádi za možnost pracovat s dětmi a respekt, který od nich obdržují hodnotí vysokými známkami. Respondenti z této skupiny jsou převážně pracovně spokojeni a téměř  $\frac{3}{4}$  z nich vnímá učitelství prestižně. I přesto je tato skupina respondentů přesvědčena, že veřejnost nevnímá učitelství prestižně, což je reflektováno i v tvrzení „Osoby, kterým řeknu, že jsem učitel, ke mně mají větší respekt a vnímají mě s vyšším společenským postavením.“ které hodnotí spíše neutrálně. Tato skupina neplánuje kariérní posun na ředitelskou pozici, protože jsou spokojeni s pozicí učitele a ředitelská činnost přináší mnoho administrativního zatížení a nenaplňovala by je. Nadpoloviční většina těchto respondentů plánuje kariérní změnu v budoucnosti z důvodu nízkého platového ohodnocení a psychické náročnosti práce s dětmi. S tvrzením „Mám nízký plat.“ tato skupina převážně souhlasí a k motivační hodnotě svého platového ohodnocení se staví spíše neutrálně až negativně. Majoritně také souhlasí s tvrzením „Práce s dětmi je pro mě psychicky náročná.“. Stresovost učitelství hodnotí neutrálně a více než předchozí skupiny dávají vysoké známky míře stresu, kterou pocíťují kvůli administrativnímu zatížení. Pro mnoho z těchto respondentů nebylo

učitelství první volbou a více jak polovina z nich si není jistá, zda by tuto volbu učinila znovu.

Z odpovědí této skupiny se dá opět pozorovat míra profesní deziluze. Tito respondenti jsou relativně pracovně spokojeni, přesto však plánují změnu zaměstnání a neprojevují ambice ke kariérnímu růstu v rámci učitelské profese. Nelze určit, zda jsou pro kariérní změnu pevně rozhodnutí či zda je to jen možnost, kterou zvažují, avšak lze pozorovat stále trvající deziluzi spočívající v úvodní motivaci pracovat s dětmi, která přišla do kontrastu s učitelskou realitou, která obnáší vysokou psychickou zátěž, mnoho administrativy a nedostatečné finanční ohodnocení. Tito respondenti již jednou dosáhli posunu v platových tabulkách a druhý posun je po šesti letech praxe, což je pro tyto respondenty 1 další rok. Je možné, že se toto očekávání odráží ve zvýšené pracovní motivaci. Profesní deziluze se však odráží v nejistotě učinit toto kariérní rozhodnutí znovu.

Obecným závěrem zde je přijetí „H2 „U začínajících učitelů dochází k profesní deziluzi.“. Závěr je učiněn, jelikož lze sledovat kolísání pracovní spokojenosti mezi respondenty s různou délkou praxe a mnohdy důvody, kvůli kterým do učitelství vstoupili (což je nejčastěji zájem o práci s dětmi a touha předávat zkušenosti) jsou ty, které je frustrují. Ani jeden respondent neuvedl, že by ho nebavila práce s dětmi, avšak odpověď „Baví mě práce s dětmi, ale je to psychicky náročné.“ byla velice častá. Respondenti obecně souhlasí s tvrzeními, která označují učitelství jako náročnou profesi. Přesto dvě třetiny respondentů uvádí, že by si učitelství vybrali znovu.

Obecným zjištěním tedy je, že prvotní motivací většiny respondentů byl zájem o práci s dětmi, touha předávat zkušenosti a touha po stabilním zaměstnání. Většinou udělali tuto kariérní volbu v průběhu studia na střední či vysoké škole. Velké množství respondentů učí exkluzivně či majoritně na 2. stupni základní školy, což znamená, že cílová skupina zde byla dosažena. Ačkoliv pro téměř dvě třetiny respondentů nebylo učitelství první volbou, tuto volbu by učinili znovu. Zhruba  $\frac{3}{4}$  respondentů jsou ve svém zaměstnání spokojeni a nemá zájem o profesní růst na ředitelskou pozici. Zastávají názor, že tato pozice by je nebavila a obnáší přílišné administrativní zatížení. Polovina respondentů zároveň plánuje kariérní změnu. Ačkoliv úvodní motivace zájmu o práci s dětmi u nich zůstává, označují ji jako psychicky náročnou – i když uvádí, že je žáci respektují, náročnost práce je pro ně demotivující. Toto se dá označit jako profesní deziluze, kdy do učitelství vstoupili s jistými očekáváním – konkrétně s očekáváním radosti z práce s dětmi, avšak snižuje jí faktor vysokého psychického zatížení. Zároveň



jsou respondenti demotivováni nedostatečným finančním ohodnocením, které někteří z nich objektivně nevnímají nutně jako nízké, ale shodně ho zhruba ¾ respondentů nevnímají jako dostatečně motivační. Do těchto faktorů vstupuje vysoké zatížení nepřímou pedagogickou činností a administrativními úkony, které jsou pro respondenty dalším zdrojem stresu. Množství svého volného času respondenti neoznačili jako velké, s výjimkou několika respondentů, kteří jako motivační faktor pro vstup do profese označili mj. zastávali názor, že učitelé mají mnoho volného času. Několik respondentů, kteří uvedli tento motivační faktor následně i odpověděla, že opravdu velké množství volného času mají.

Pracovní kolektiv se obecně neprojevil jako významný motivační faktor. Zajímavé jsou dále zjištění ohledně provázanosti prestiže učitelství a pracovní spokojenosti učitelů, kdy učitelé obecně vnímají svou profesi jako prestižní a zastávají názor, že veřejnost je takto nevnímá. Přesto aspekt prestiže pociťují a při splnění určitých podmínek může být motivačním faktorem.

#### **5.4 Návrhy na zvýšení motivace učitelů na základě zjištění z proběhlého dotazníkového šetření**

Práce s dětmi se ukázala být jako největší motivace pro zahájení pedagogické činnosti, ale zároveň jako největší faktor pro učinění rozhodnutí o změně zaměstnání. Nadpoloviční většina respondentů označila množství učitelů za nedostačující, což je způsobeno jak snižujícím se množstvím absolventů učitelských oborů (Koucký, 2020, s. 13) tak stálým nárůstem žáků (ČŠI, 2022, s. 63). Nabízí se tedy řešení zvýšení počtu učitelů, které může být dosaženo zvýšením atraktivity učitelské profese.

Učitelství na základní škole je veřejností vnímáno jako prestižní profese, avšak lidé do 24 let tuto prestiž nevnímají. (Tuček, 2019, s. 3) Je logické, že pokud takto mladí lidé nevnímají učitelství jako prestižní, nemají důvod ho vykonávat. Jelikož je nízká prestiž učitelů v České republice provázaná s nedostatečným finančním ohodnocením (Průcha, 2002, s. 30) je možné, že by tento problém byl redukován změnou finančního ohodnocení, které učitelé obdržují. Nicméně samotné zvyšování finančního ohodnocení by mohlo vytvořit jiné problémy, protože mezi respondenty mého šetření se nacházeli učitelé, kteří svůj plat nevnímali jako nízký, ale zároveň jeho výše pro ně nebyla motivační. Snad by tomuto stavu pomohla obdobná reforma jako ta, která v současné době probíhá v Rakousku. Rakouská reforma se nesoustředí pouze na finanční aspekt učitelství, ale

zohledňuje i potřebnou kvalifikaci k vykonávání této profese a zmocňuje učitele skrze nově vzniklé role, jako je např. již popsany Lerndesigner, který se zaměřuje na efektivitu kurikul.

Zároveň by české školství mohlo profitovat z finského modelu přijímacích zkoušek na pedagogické obory, jelikož poté by bylo zaručeno, že na tyto obory jsou přijímáni zejména jedinci, kteří mají znalostní i osobnostní předpoklady pro učitelství. Zřejmým rozdílem mezi českým a finským školstvím zde je míra prestiže učitelství, která se odráží i v množství uchazečů o studium na pedagogických fakultách, avšak je možné, že důkladnější přijímací řízení by vedlo ke zvýšené prestiži učitelských oborů a učitelství samotného.

Z důvodu obecně vysoké náročnosti této profese by zároveň učitelé zasloužili benefit v podobě možnosti konzultace mentálního zdraví s odborníkem a semináře na téma duševní hygieny, která by byla garantovaná školskou institucí. Dlouhodobá zátěž učitelů může vést k syndromu vyhoření (Zormanová, 2018, nestránkováno), což je stav, který je nevýhodný pro všechny zúčastněné strany.

## **5.5 Podněty k dalšímu bádání**

Toto dotazníkové šetření přineslo zajímavé výsledky, ale zároveň otevírá i další otázky. Drtivá většina respondentů označila svůj pracovní kolektiv jako přátelský. Dle Průchy (2002) jsou mj. i vztahy v učitelském kolektivu důležité pro správnou adaptaci začínajícího učitele a mohou hrát roli v jeho motivaci k výkonu své profese. (Průcha, 2002, s. 27) Objevila se zde i část respondentů, kteří odpověděli, že přátelský kolektiv nemají. Tito respondenti zároveň uváděli nižší míru pracovní spokojenosti. Otázkou k dalšímu bádání zde je, jak velký vliv má pracovní kolektiv na pracovní spokojenost učitelů. Ačkoliv se učitelé se svými kolegy pravidelně setkávají na školních chodbách, poradách či ve školních kabinetech, na rozdíl od ostatních zaměstnání nejsou učitelé primárně ve styku se svými kolegy. K otázkám na skladbu ideálního pracovního kolektivu se učitelé stavěli spíše neutrálně, jediným častým názorem bylo přání vyrovnaného zastoupení žen i mužů. Respondenti mého dotazníkového šetření byly převážně ženy do 29 let, otázkou však zůstává, jak tuto problematiku vnímají jiné skupiny respondentů a jak velkým motivačním faktorem je pro učitele pracovní kolektiv.

Dotazníkové šetření, které bylo realizováno v rámci této diplomové práce se soustředilo pouze na začínající učitele s praxí do 5 let. Nezodpovězenou otázkou tedy

zůstává, zda faktory, které byly identifikovány jako demotivační jsou stejně vnímány i profesně seniornějšími kolegy, popř. zda jsou tyto faktory natolik demotivační, že způsobí změnu zaměstnání. Ačkoliv mnoho respondentů uvedlo, že změnu zaměstnání plánují, obvykle této změně nepřiradili bližší časové vymezení. Dá se tedy předpokládat, že nad změnou pasivně uvažují, nicméně aktivně nehledají nové kariérní příležitosti. Je tedy možné, že ke změně zaměstnání u těchto respondentů nedojde (za předpokladu udržení stejných pracovních podmínek), jelikož bude přítomna udržitelná míra pracovní motivace, která sice nemusí být optimální, ale může být dostatečná pro setrvání v profesi. Setrvání v takovém stavu by potom mohlo mít za následek syndrom vyhoření (Zormanová, 2018, nestránkováno).

Dalším tématem pro budoucí bádání je komparace míry motivace a důvodů ke změně zaměstnání u učitelů veřejných škol a učitelů soukromých škol. Soukromé školy jsou specifické např. nižším množstvím žáků na jednoho učitele (ČSÚ, 2002b, s. 4) či různými alternativními režimy, ve kterých mohou fungovat, jako např. Waldorfská škola. Jistě by se mezi veřejnými a soukromými školami dalo nalézt mnoho dalších odlišností, které mohou mít za následek odlišné motivační faktory u učitelů.

## Závěr

Přestože je oblast pracovní motivace učitelů relativně často zpracovávaným tématem, zaměření na začínající učitele není běžné. Cílem této práce bylo identifikovat potenciální faktory pracovní demotivace začínajících učitelů. Identifikovanými faktory se stal vysoký věkový průměr a vysoká feminizace učitelského kolektivu, nízký plat a prestiž učitelské profese a vysoká náročnost učitelství. Motivační hodnota těchto faktorů byla následně zkoumána v rámci empirického šetření. Také byly identifikovány faktory, které jsou ohrožující pro budoucnost českého učitelstva – konkrétně stárnutí českých učitelů a nedostatečná generační obměna na učitelské pozici. V rámci této práce byl nejprve definičně ukotven pojem „učitel“ a ustanoven osobnostní profil ideálního učitele.

Nabízela se otázka, zda problém s nedostatkem učitelů již nezačíná na vysokých školách. Proto byla dohledána dostupná šetření a výzkumy zabývající se motivací vysokoškolských studentů k výkonu pedagogické činnosti. Bylo zjištěno, že studenti jako negativa učitelství vnímají nízký plat, nízkou prestiž profese a vysokou náročnost povolání. Na základě již sesbíraných dat byl učiněn závěr, že učitelství je administrativně, časově a psychicky náročná profese, která však je dynamická a přináší možnost pracovat s dětmi a vysokou míru osobního rozvoje.

V rámci evropského kontextu byla zpracována spokojenost učitelů ve vybraných státech Evropské Unie a byly popsány školské systémy v Itálii, Finsku a Rakousku a následně provedena vzájemná komparace těchto států a České republiky. Bylo zjištěno, že mezi všemi státy lze sledovat podobnosti ohledně potřebné učitelské vzdělanosti, avšak systém každého státu k ní přistupuje jinak. Spokojenost učitelů je velice vysoká ve Finsku a pramení celkově z finského pojetí učitelské profese. Italští učitelé také reportují vysokou míru spokojenosti, avšak zdrojem je nejspíše jejich vnitřní motivace. Spokojenost rakouských učitelů je také vysoká a jistě bude zajímavé pozorovat, zda dojde ke změně po dokončení implementace rakouské reformy školství. Věkový průměr učitelů je ve všech státech obdobný, ale nedostatek učitelů lze pozorovat jen v České republice a Itálii. Důležitým poznatkem je zde přiblížení zejména rakouského a finského systému vzdělávání učitelů a jejich zapojení do fungování školské instituce.

Empirické šetření mělo za cíl zjistit, zda začínající pražští učitelé 2. stupně základních škol vnímají dříve identifikované faktory jako demotivační. Byla zjišťována původní motivace ke vstupu do profese, tendence ke změně profese a důvody případné

pracovní demotivace. Nejčastějším respondentem byla žena do 29 let, která do profese vstoupila z důvodu zájmu o práci s dětmi a touze po předávání vědomostí. Úroveň pracovní spokojenosti se u respondentů lišily. Výstupem z empirického šetření je několik zjištění. První zjištění je, že u začínajících učitelů 2. stupně základních škol jsou důvody pro demotivaci nízké platové ohodnocení a vysoká náročnost profese, což je v souladu se zjištěními již proběhlých výzkumů a šetření. Dále bylo zjištěno, že vysoká feminizace školství a vysoký věkový průměr učitelů není pro začínající učitele zásadním faktorem pracovní motivace. Nízký plat se prokázal být demotivačním faktorem, avšak nízká prestiž učitelství je demotivační pouze při splnění dalších podmínek. Profesní deziluze u začínajících učitelů 2. stupně základní školy je přítomna, jelikož původní motivace k výkonu učitelské profese a důvody ke změně zaměstnání bývají obdobné – typicky byl úvodní motivací zájem o práci s dětmi a důvodem k odchodu ze zaměstnání psychická náročnost takové práce.

Na základě zjištění z empirického šetření byl učiněn závěr, že nadpoloviční většina respondentů má tendence ke změně profese z výše uvedených důvodů, avšak nemají jasně stanovený termín změny. Proto byly vypracovány podněty pro další bádání, které vznikly na základě otázek, které vyvstaly v rámci již proběhlého dotazníkového šetření. Součástí práce jsou také návrhy ke snížení demotivace začínajících učitelů, kdy finálním doporučením je inspekce rakouského a finského modelu a adoptování jejich prvků.

## 6 Seznam použité literatury

AHMAD, Abdul Razaq, Fong Peng CHEW, Hutkemri ZULNAIDI, Kiagus Muhammad SOBRI a ALFITRI. Influence of School Culture and Classroom Environment in Improving Soft Skills amongst Secondary Schoolers. *International Journal of Instruction* [online]. 2019, 12(2) s. 259–274 [cit. 2023-06-29]. ISSN 1308-1470. Dostupné z: [https://www.e-iji.net/dosyalar/iji\\_2019\\_2\\_17.pdf](https://www.e-iji.net/dosyalar/iji_2019_2_17.pdf)

ARMSTRONG, Michael. *Odměňování pracovníků*. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-2890-2.

ARMSTRONG, Michael a Stephen TAYLOR. *Řízení lidských zdrojů*. Praha: Grada, 2015. ISBN 978-80-247-9882-0

ČSÚ. *Mzdy učitelů v regionálním školství 2012–2021* [online]. Praha: Lidé a společnost, 2022a [cit. 2022-11-13]. ISBN 978-80-250-3277-0. Dostupné z: <https://www.czso.cz/documents/10180/195255823/23006922.pdf/40bffb1-8eb2-437d-96f1-8bfb9d4cc0d0?version=1.1>

ČSÚ. *Školy a školská zařízení 2021/22 Analytická část – 2. Základní vzdělávání* [online]. Praha: Český statistický úřad, 2022b [cit. 2022-05-23]. ISBN neuvedeno. Dostupné z: <https://www.czso.cz/documents/10180/164606752/23004222a2.pdf/580c6159-b973-48de-9bee-d14eba1bca3e?version=1.5>

ČŠI. *Mezinárodní šetření TALIS 2018: Zkušenosti, názory a postoje učitelů a ředitelů škol* [online]. 2. Praha: Česká školní inspekce, 2020 [cit. 2023-05-29]. ISBN 978-80-88087-41-0. Dostupné z: [https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF\\_el.\\_publikace/Mezin%C3%A1rodn%C3%AD%20%C5%A1et%C5%99en%C3%AD/Narodni-zprava-TALIS-2018\\_rozsirene\\_vydani.pdf](https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el._publikace/Mezin%C3%A1rodn%C3%AD%20%C5%A1et%C5%99en%C3%AD/Narodni-zprava-TALIS-2018_rozsirene_vydani.pdf)

ČŠI. *Kvalita a efektivita vzdělávání a vzdělávací soustavy ve školním roce 2021/2022: Výroční zpráva České školní inspekce* [online]. Praha: Česká školní inspekce, 2022 [cit. 2023-05-13]. ISBN 978-80-88492-09-2. Dostupné z: [https://www.csicr.cz/CSICR/media/Prilohy/2022\\_p%0c5%99%0c3%adlohy/Dokumenty/Vyrocnizprava\\_2021\\_2022\\_everze.pdf](https://www.csicr.cz/CSICR/media/Prilohy/2022_p%0c5%99%0c3%adlohy/Dokumenty/Vyrocnizprava_2021_2022_everze.pdf)

DYTRTOVÁ, Radmila a Marie KRHUTOVÁ. *Učitel: Příprava na profesi*. Havlíčkův Brod: Grada Publishing, 2009. ISBN 978-80-247-2863-6.

EACEA. *Teachers in Europe: Careers, Development and Well-being* [online]. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2021 [cit. 2023-06-10]. ISBN 978-92-9484-395-1. Dostupné z: <https://www.dzs.cz/sites/default/files/2021-10/Teachers%20in%20Europe.%20Careers%2C%20Development%20and%20Well-Being.pdf>

EUROSTAT. *Teachers in the EU* [online]. 2019 [cit. 2022-12-13]. Dostupné z: <https://ec.europa.eu/eurostat/web/products-eurostat-news/-/EDN-20191004-1>

EURYDICE. Overview. *European Commission* [online]. 2023 [cit. 2023-06-10]. Dostupné z: <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/italy/overview>

FÁROVÁ, Nina. Muži do škol? Ano! Ale...: Potřeba mužů v primárním vzdělávání. *Gender a výzkum* [online]. 2018, 1(19) s. 82–104 [cit. 2022-11-13]. ISSN 2570-6578. Dostupné z: [http://genderonline.cz/artkey/gav-201801-0004\\_men-in-schools-yes-but-8230-the-need-for-male-teachers-in-primary-education.php](http://genderonline.cz/artkey/gav-201801-0004_men-in-schools-yes-but-8230-the-need-for-male-teachers-in-primary-education.php)

HANUSHEK, Eric, Marc PIOPIUNIK a Simon WIEDERHOLD. The Value of Smarter Teachers: International Evidence on Teacher Cognitive Skills and Student Performance. *The Journal of Human Resources*. 2018, 4(54) s. 858–899. ISSN 1548-8004 Dostupné z: [https://www.researchgate.net/publication/270510109\\_The\\_Value\\_of\\_Smarter\\_Teachers\\_International\\_Evidence\\_on\\_Teacher\\_Cognitive\\_Skills\\_and\\_Student\\_Performance](https://www.researchgate.net/publication/270510109_The_Value_of_Smarter_Teachers_International_Evidence_on_Teacher_Cognitive_Skills_and_Student_Performance)

HAVLÍK, Radomír a Jaroslav KOŤA. *Sociologie výchovy a školy*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-327-7.

KAPR, Jaroslav. Prestiž povolání. *Sociologický časopis* [online]. 1967, 3(6), 740–748 [cit. 2023-05-29]. ISSN 0038-0288. Dostupné z: <https://sreview.soc.cas.cz/pdfs/csr/1967/06/07.pdf>

KOCIANOVÁ, Renata. *Personální činnosti a metody personální práce*. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-6933-2.

KORBEL, Václav a Daniel PROKOP. *Proč se lidé nehlásí ke studiu učitelství a jak to změnit?: Srovnávací ministudie programu Učitel naživo a PAQ* [online]. Praha, 2020 [cit. 2023-04-25]. Dostupné z: <https://www.ucitelnazivo.cz/files/1875-proc-se-lide-nehlasi-ke-studiu-ucitelstvi-a-jak-to-zmenit.pdf>

KOUCKÝ, Jan. *Důvody nedostatku učitelů: Úvodní studie projektu*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzita Karlova, 2020. ISBN neuvedeno. Dostupné z: <https://pages.pedf.cuni.cz/nedostatekucitelu/files/2021/03/Duvody-nedostatku-ucitelu-uvodni-studie.pdf>

MALÁTEK, Vojtěch. Sociálně-psychologické aspekty motivace a rozvoje pracovníků. *Acta academica karviniensia* [online]. 2011, 11(4), s. 124–135 [cit. 2023-05-31]. ISSN 1212-415X. Dostupné z: <https://aak.slu.cz/pdfs/aak/2011/04/11.pdf>

MARŠÍKOVÁ, Michaela a Václav JELEN. *Hlavní výstupy z Mimořádného šetření: ke stavu zajištění výuky učitelů v MŠ, ZŠ, SŠ a VOŠ* [online]. Praha: MŠMT, odbor školské statistiky, analýz a informační strategie, 2021 [cit. 2023-06-12]. Dostupné z: [https://www.msmt.cz/file/50371\\_1\\_1/](https://www.msmt.cz/file/50371_1_1/)

MIKULÁŠTÍK, Milan. *Manažerská psychologie*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1349-6.

MŠMT. *Analýza předpokladů a vzdělávacích potřeb pedagogických pracovníků pro zkvalitňování jejich práce: Studenti pedagogických fakult Studenti nepedagogických oborů* [online]. Praha: Factum Invenio, 2009a [cit. 2023-04-29]. ISBN neuvedeno. Dostupné z: [http://www.msmt.cz/uploads/VKav\\_200/Analyza\\_191109/ZZ\\_studenti\\_final.pdf](http://www.msmt.cz/uploads/VKav_200/Analyza_191109/ZZ_studenti_final.pdf)

- MŠMT. *Analýza předpokladů a vzdělávacích potřeb pedagogických pracovníků pro zkvalitňování jejich práce: Učitelé ZŠ a SŠ* [online]. Praha: Factum Invenio, 2009b [cit. 2023-04-29]. ISBN neuvedeno. Dostupné z: [http://www.msmt.cz/uploads/VKav\\_200/Analyza\\_191109/ZZ\\_ucitele\\_final.pdf](http://www.msmt.cz/uploads/VKav_200/Analyza_191109/ZZ_ucitele_final.pdf)
- MŠMT. *Genderová problematika zaměstnanců ve školství* [online]. 2022 [cit. 2022-11-13]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/statistika-skolstvi/genderova-problematika-zamestnancu-ve-skolstvi>
- MÜNICH, Daniel a Vladimír SMOLKA. *Platy učitelů v roce 2021: vrchol dosažen a co dál?* [online]. Praha: Národohospodářský ústav AV ČR, 2022 [cit. 2022-11-13]. ISBN 978-80-7344-647-5. Dostupné z: [https://idea.cerge-ei.cz/files/IDEA\\_Studie\\_12\\_2022\\_Platy\\_ucitelu/IDEA\\_Studie\\_12\\_2022\\_Platy\\_ucitelu.html#p=2](https://idea.cerge-ei.cz/files/IDEA_Studie_12_2022_Platy_ucitelu/IDEA_Studie_12_2022_Platy_ucitelu.html#p=2)
- NOVOTNÁ, Hedvika, Ondřej ŠPAČEK a Magdaléna ŠTOVÍČKOVÁ JANTULOVÁ. *Metody výzkumu ve společenských vědách*. Praha: Fakulta humanitních studií, 2020. ISBN 978-80-7571-025-3.
- NUSCHE, Deborah, Thomas RADINGER, Marius R. BUSEMEYER a Henno THEISENS. *OECD Reviews of School Resources: Austria 2016. OECD Reviews of School Resources*. Paris: OECD Publishing, 2016. ISBN 978-92-64-25672-9. Dostupné z: [https://www.oecd-ilibrary.org/education/oecd-reviews-of-school-resources-austria-2016\\_9789264256729-en](https://www.oecd-ilibrary.org/education/oecd-reviews-of-school-resources-austria-2016_9789264256729-en)
- OECD Education Statistics (database). *TALIS Teaching and learning international survey – indicators: EU: 2023, OECD Education Statistics (database)* [online]. OECD, 2018a, nestránkováno. [cit. 2023-06-20]. ISSN 2074-4102. Dostupné také z: [https://www.oecd-ilibrary.org/education/data/oecd-education-statistics/talis-teaching-and-learning-international-survey-indicators\\_data-00698-en](https://www.oecd-ilibrary.org/education/data/oecd-education-statistics/talis-teaching-and-learning-international-survey-indicators_data-00698-en)
- OECD. *Education GPS – Italy – Teachers and teaching conditions (TALIS 2018)* [online]. 2018b [cit. 2023-06-10]. Dostupné z: <https://gpseducation.oecd.org/CountryProfile?primaryCountry=ITA&treshold=10&topic=TA>
- PAVLÍK, Petr. Gender: Úvod do problematiky. In: SMETÁČKOVÁ, Irena. *Gender ve škole: příručka pro budoucí i současné učitelky a učitele*. Praha: Otevřená společnost, 2006, s. 9–14. ISBN 80-903-3315-X.
- PRŮCHA, Jan. *Učitel: současné poznatky o profesi*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-621-7.
- PRŮCHA, Jan a Pertti KANSANEN. *Školní vzdělávání ve Finsku*. Praha: Karolinum, 2015. ISBN 978-802-4631-844.
- SAARI, Lise M. a Timothy A. JUDGE. Employee Attitude and Job Satisfaction. *Human Resource Management*. [online]. 2004, 4 (43). s. 395–407 [cit. 2023-05-15]. ISSN 1748-8583. Dostupné z: <http://www.utm.edu/staff/mikem/documents/jobsatisfaction.pdf>



SCIO. *Motivace, priority a kvalita uchazečů o VŠ studium: Vybraná zjištění z projektů Vektor a Národní srovnávací zkoušky*. Praha: SCIO, 2013. ISSN neuvedeno. Dostupné také z: [https://www.scio.cz/download/analyzy/souhrn\\_poznatku\\_Vektor\\_uchazeci.pdf](https://www.scio.cz/download/analyzy/souhrn_poznatku_Vektor_uchazeci.pdf)

SCIO. *Přilákejme k pedagogice studenty, které by bavilo učit: Tisková zpráva* [online]. Praha: SCIO, 2016 [cit. 2023-04-29]. ISSN neuvedeno. Dostupné z: <https://www.scio.cz/download/TZ-ucitele-a-pedagogika.pdf>

SCOTT, Meagan, Kirk A. SWORTZEL a Walter N. TAYLOR. The Relationship between Selected Demographic Factors and the Level of Job Satisfaction of Extension Agents. *Journal of Agricultural Education*. [online]. 2005, 46(3) s. 102–115. [cit. 2023-05-20]. ISSN 1042–0541. Dostupné z: <http://jsaer.org/pdf/Vol55/55-01-102.pdf>

SMAK, Magdalena a Dominka WALCZAK. The Prestige of the Teaching Profession in the Perception of Teachers and Former Teachers. *Edukacja*. 2017, 40(22) s. 23–40. ISSN 0239-6858. Dostupné také z: [https://www.academia.edu/35203326/The\\_prestige\\_of\\_the\\_teaching\\_profession\\_in\\_the\\_perception\\_of\\_teachers\\_and\\_former\\_teachers](https://www.academia.edu/35203326/The_prestige_of_the_teaching_profession_in_the_perception_of_teachers_and_former_teachers)

VÁCLAVÍKOVÁ HELŠUSOVÁ, Lenka. Pedagogický sbor. In: SMETÁČKOVÁ, Irena. *Gender ve škole: příručka pro budoucí i současné učitelky a učitele*. Praha: Otevřená společnost, 2006, s. 20–26. ISBN 80-903-3315-X.

TUČEK, Milan. *Tisková zpráva: prestiž povolání – červen 2019* [online]. Praha: Sociologický ústav AV ČR, 2019 [cit. 2021-12-24]. ISSN neuvedeno. Dostupné z: [https://cvvm.soc.cas.cz/media/com\\_form2content/documents/c2/a4986/f9/eu190724.pdf](https://cvvm.soc.cas.cz/media/com_form2content/documents/c2/a4986/f9/eu190724.pdf)

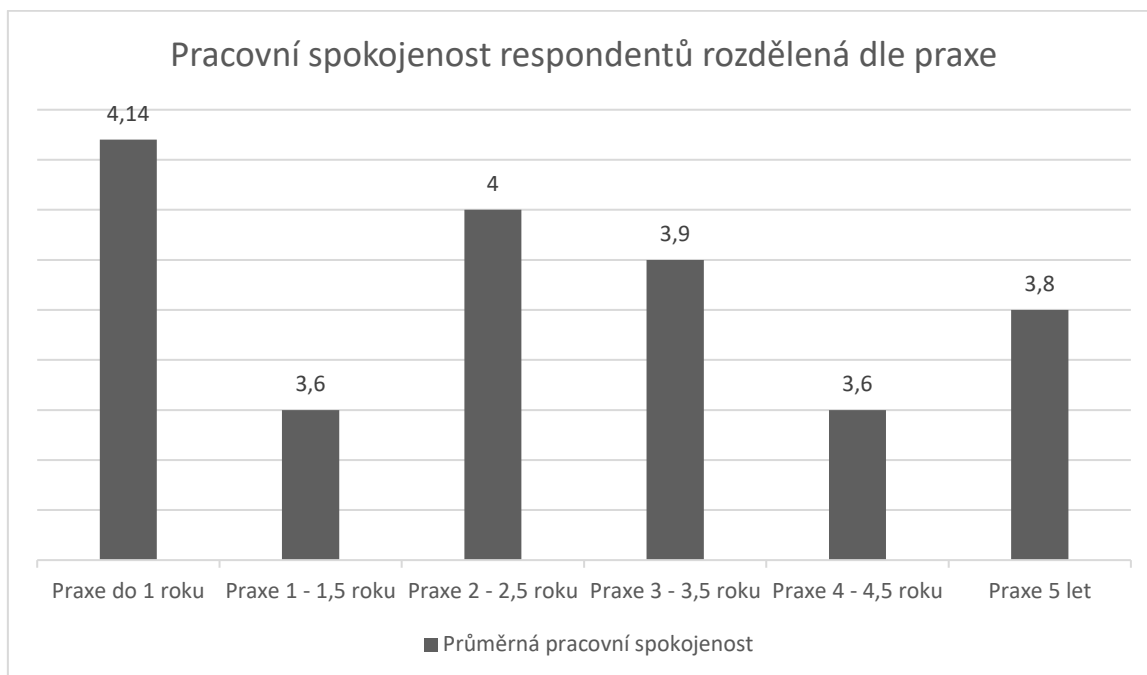
Univerzita Karlova. *Přijímací řízení – Univerzita Karlova* [online]. 2023 [cit. 2023-07-09]. Dostupné z: [https://is.cuni.cz/studium/prijimacky/index.php?do=detail\\_obor&id\\_obor=28342](https://is.cuni.cz/studium/prijimacky/index.php?do=detail_obor&id_obor=28342)

YANATMA, Servet. England teacher strikes: How do teachers' salaries compare across Europe?. *EuroNews.next* [online]. EuroNews, 2023 [cit. 2023-07-09]. Dostupné z: <https://www.euronews.com/next/2023/07/05/teachers-pay-which-countries-pay-the-most-and-the-least-in-europe>

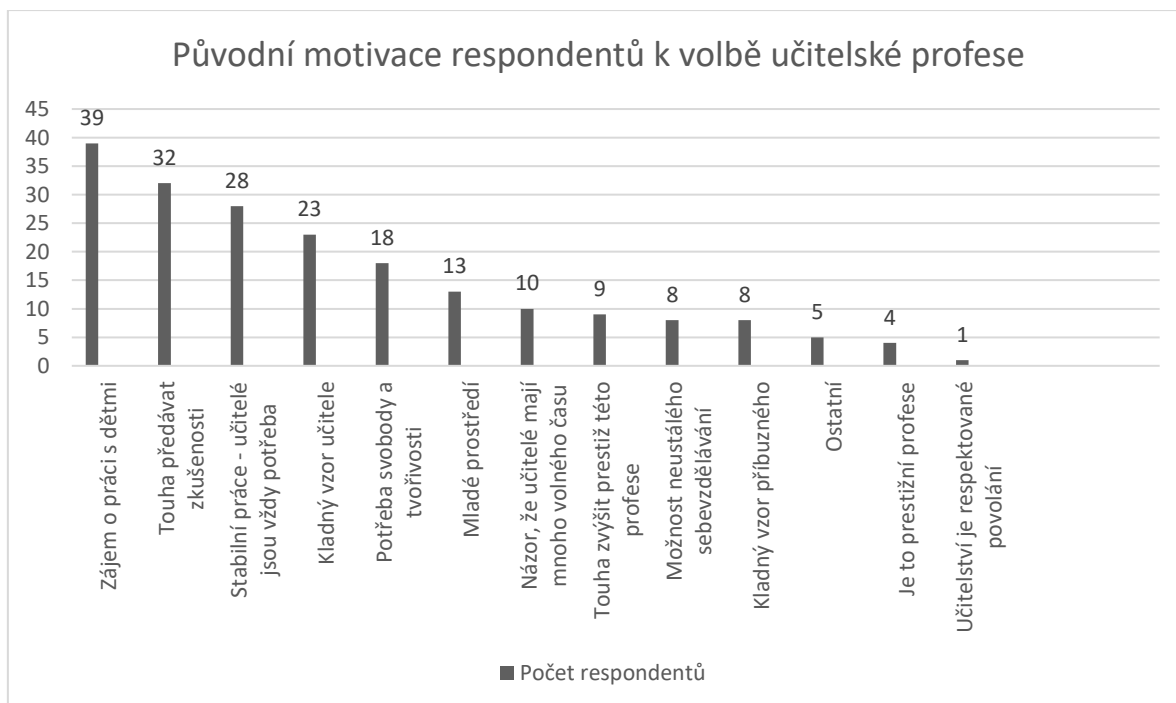
ZORMANOVÁ, Lucie. *Syndrom vyhoření u pedagogických pracovníků*. Metodický portál RVP.CZ [online]. 2018 [cit. 2022-04-25]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/s/Z/21761/SYNDROM-VYHORENI-U-PEDAGOGICKYCH-PRACOVNIKU.html>

## Příloha A – Seznam grafů

Graf 1 – Pracovní spokojenost respondentů rozdělená dle praxe, zdroj: Vlastní zpracování



Graf 2 – původní motivace respondentů k volbě učitelské profese, zdroj: Vlastní zpracování



Graf 3 – Důvody respondentů pro změnu zaměstnání, zdroj: Vlastní zpracování

