

Povolání učitel – ceněné, ale nedocené: Změny profese začínajících učitelů v České republice

Vítězslav Lounek, Jan Kohoutek,
Marián Sekerák

Centrum pro studium vysokého školství, v. v. i.

Abstrakt: Článek je zaměřen na nenastoupení (drop-out) absolventů učitelských programů do profese učitele jakožto málo prozkoumaného fenoménu v oblasti výzkumu vysokého školství. S využitím vybraných dat šetření *Absolvent 2018* bylo provedeno srovnání mezi cílovou skupinou (absolventi oborů učitelství) a všemi ostatními respondenty šetření. Analýza latentních tříd rozlišující absolventy na základě jejich deklarovaných osobních a pracovních důvodů pro opuštění učitelské profese ukazuje, že tyto důvody se ve většině případů kumulují a hlavní roli hraje finanční stránka. Za použití logistické regrese je dále zkoumán vliv rodinného původu a charakteru studia na pravděpodobnost opuštění. Absolventi prezenční formy studia opouštějí profesi méně často než absolventi kombinovaných a distančních programů učitelství. Je rovněž prokázáno, že absolventi učitelských oborů tří tradičních univerzit zaměřených na výzkum (Univerzita Karlova, Masarykova univerzita, Univerzita Palackého v Olomouci) neopouštějí profesi častěji než absolventi jiných vysokých škol. Absolvování studijních programů učitelství anglického jazyka a dále matematiky, fyziky a informačních a komunikačních technologií se zaměřením na učitelství rovněž snižuje pravděpodobnost opuštění učitelské profese.

Klíčová slova: učitelé, odchod, vysoké školství, změna profese, Česká republika

Occupation Teacher – Valued but Unappreciated: The Change of Profession Among Novice Teachers in the Czech Republic

Abstract: The article focuses on the drop-out of graduates of teacher-training programmes from their teaching profession as a little-explored phenomenon in the field of higher education research. Using selected data from the *Absolvent 2018* (Graduate 2018) survey, a comparison was made between the target group (graduates of teachers' fields of studies) and all other respondents to the survey. The analysis of latent classes, distinguishing graduates on the basis of their declared personal and work-related reasons for leaving the teacher profession, shows a cumulative effect with the remuneration playing a major role. Using logistic regression, the influence of family origin and the nature of the study on the probability of drop-out is investigated as well. Graduates of the full-time form of study leave the profession less often than graduates of combined and distance teachers' programmes. It is also shown that graduates of the three traditional research-oriented universities (Charles University, Masaryk University, Palacký University Olomouc) do not leave the profession more often than their counterparts from other higher education institutions. Completion of English language teaching programs, as well as mathematics, physics and ICT with a focus on teaching also reduces the probability of leaving the teacher profession.

Keywords: teachers, drop-out, higher education, profession change, the Czech Republic

2 Situace českých učitelů je široce diskutovaným tématem celospolečenské povahy. Učitelství je českou společností dlouhodobě hodnoceno jako prestižní (Centrum pro výzkum veřejného mínění, 2019).¹ Navzdory tomuto faktu je však učitelská profese v České republice platově podhodnocena. V relaci k příjmům ostatních vysokoškolských profesí byly platy českých učitelů ještě v období let 2013 a 2014 nejnižší v EU i v zemích OECD (Münich, 2017). Ačkoli v posledních dvou letech došlo k podstatnému navýšení, učitelé jsou v ČR stále placeni výrazně hůře než jiní vysokoškolsky kvalifikovaní pracovníci ve veřejném sektoru, nemluvě už o srovnání s průměrem EU (Münich & Smolka, 2019).

Výše platového ohodnocení učitelů a učitelek a jeho nivelizovaná struktura jsou tak dlouhodobě považovány za jeden z hlavních důvodů neatraktivnosti této profese a odchodů z ní (McKinsey & Company, 2010; Münich et al., 2015; Zelinková, 2014). Neatraktivita učitelství, která je sama o sobě značně multidimenzionální (Kasáčová, 2017), je dále spojována s lepším uplatněním mimo vystudovaný obor, velkou administrativní zátěží, vysokými společenskými nároky (včetně očekávání rodičů), špatnými vztahy na pracovišti, nízkou mírou podpory a též nedostatečnou koordinací a spoluprací s jinými aktéry (zřizovatelé, pedagogicko-psychologické poradny apod.; MŠMT, 2019). Uvedené důvody pak mají též odrazující efekt na adepty studia učitelství, kdy zhruba třetina těch, již podávají přihlášku na učitelství, vůbec učit nechce, a ti, kteří se plánují učitelství věnovat, pak vykazují horší studijní předpoklady než uchazeči o jiné studijní obory na vysokých školách (Scio, 2016).

Důsledkem předčasných odchodů z učitelství, resp. nenastoupení do ní, je jednak nedostatek aprobovaných učitelů vybraných oborů a dále kontinuální stárnutí pedagogického sboru. Dle šetření Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy ČR (MŠMT) dosahuje průměrný věk učitelů 47,2 roku, přičemž pouze 8,5 % učitelů je mladších 30 let. Výrazný nedostatek aprobovaných učitelů a učitelek je uváděn v případě matematiky, fyziky, anglického jazyka a výpočetní techniky, a to zejména v Karlovarském kraji, Středočeském kraji, hlavním městě Praze a Ústeckém kraji (MŠMT, 2019). Příčiny tkví zřejmě ve vyšším mzdovém ohodnocení absolventů a absolventek připravených v uvedených oblastech, a to zejména v soukromé sféře, které zatím oblast školství nedokáže konkurovat co do finančního ocenění. Nedávné snahy Ministerstva školství ČR nastalou situaci řešit novelou zákona o pedagogických pracovnících umožňující nejdéle na dobu tří let uznat odbornou kvalifikaci těm, kdož splnili požadovaný stupeň vzdělání,² jsou pak některými zainteresovanými aktéry vnímány rozporně až kontroverzně (Kment & Gargulák, 2020).

Zmapování situace předčasných odchodů začínajících učitelů z učitelství je předmětem výzkumu reflektovaným v zahraniční literatuře (Farrell, 2012; Joiner & Edwards, 2008; Pogodzinski et al., 2013; Redding & Henry, 2019). V českém

¹ V letech 2004–2019 bylo povolání „učitel na VŠ“ zařazeno mezi 3. a 4. příčku z celkového počtu 26 hodnocených povolání, přičemž pozice „učitel na ZŠ“ oscilovala v uvedeném období mezi 4. a 5. pozicí (Centrum pro výzkum veřejného mínění, 2019, s. 2).

² V případě učitelů druhého stupně základních škol a středních škol se jedná o magisterské vysokoškolské vzdělání.

kontextu však představuje dosud spíše opomíjené výzkumné téma (Hanušová et al., 2017; Hanušová et al., 2020). Cílem této stati je proto poskytnout hlubší vhled do problematiky předčasných odchodů z učitelství, resp. nenastoupení do ní, v České republice. Přesněji řečeno, záměrem je zjistit a analyzovat míru a povahu odchodu (tzv. drop-out) absolventů vysokoškolských oborů učitelství z učitelství *jakožto jejich prvního zaměstnání*. Odchodem je míněno úplné a definitivní opuštění učitelství (nikoli pouze změna pracovní pozice v rámci profese učitele³). Empiricky je tedy stat' zaměřena na (potenciálně) začínající učitele za využití výběrových dat z šetření *Absolvent 2018*. Analýza drop-outu (potenciálně) začínajících učitelů je kvantitativní povahy a je založena na testování relevantních hypotéz. Výsledná zjištění mohou napomoci zodpovědět otázky ohledně profilu začínajících učitelů (kdo jsou?), volbě zaměstnání (kolik z nich vstupuje do učitelství) a překážek uplatnění v rámci učitelství (které faktory vedou k odchodu?).

1 Předčasné odchody začínajících učitelů v teoretické reflexi

Dle pojednání o důvodech a smyslu opuštění učitelství pocházejících z poloviny devadesátých let minulého století platí, že učitel má mít možnost opustit toto povolání proto, aby objevil další profese a snášel důsledky této volby. V lepším případě však dokáže realisticky hodnotit charakteristiky jiných profesí a své možnosti v nich, a tak (po kritickém zhodnocení) získat opět pozitivní a optimističtější postoj k učitelství (de Jesus, 1995/1996, s. 18). Se zřetelem k české situaci je problematika předčasných odchodů začínajících učitelů pojednávána ve výzkumu Pišové a Hanušové (2016, 2018), respektive Hanušové et al. (2017, 2020). Dalšími relevantními zdroji jsou aktuální studie MŠMT (2019) či vybrané kvalifikační práce (Kotýnková, 2018; Krejčová, 2019; Laštůvková, 2019; Volšátová, 2017).

1.1 Kontext a poznatky o míře drop-outu

Ještě donedávna přetrvávalo přesvědčení, že „v českém kontextu chybějí výzkumná data, statistiky, relevantní údaje, které by byly spolehlivým základem pro systematické řešení“ problémů týkajících se, kromě jiného, „odchodů učitelů z profese“ (Spilková, 2019, s. 8). V této oblasti však české školství doznalo pozitivních změn, co se týče podpory začínajících učitelů, postupného navyšování mezd a návrhů legislativních řešení, konkrétně novely zákona o pedagogických pracovnících, která by v případě schválení měla v praxi posílit roli ředitelů škol, podpořit začínající učitele a garantovat platy pedagogů na 130 % průměrné mzdy.

³ Proto citované autorky volí pro vyjádření odchodu z profese anglický termín *drop-out* jako nejuvýstižnější (Pišová & Hanušová, 2016, s. 393). Termín *drop-out* jako synonymum pro předčasný odchod z učitelství je používán i v této stati.

4 Začínající učitelé do tří až pěti let praxe představují profesní skupinu nejvíc ohroženou předčasným odchodem (Hanušová et al., 2017; Píšová & Hanušová, 2016). To i navzdory intenzivní průpravě, kterou pro toto povolání podstoupili během svých vysokoškolských studií (Rovňanová, 2019). Začínající učitelé jsou nejen v českém prostředí pověřováni úkoly a vystaveni situacím, na které se během studia nestihli, resp. ani nemohli, dostatečně připravit a které hrají roli při rozhodování o možném odchodu z profese (Kotýnková, 2018). Hned na začátku jsou konfrontováni se skutečností, že kvalifikovaný a zodpovědný výkon učitelského povolání v praxi „znamená přijmout zodpovědnost vůči společnosti za vzdělanost mladé generace, za její přípravu pro život a budoucí povolání. Učitelství již nelze považovat za pouhé poslání, ale za náročnou odbornou práci v oblasti vzdělávání a výchovy“ (Vašutová, 2007, s. 7).

Z realizovaných výzkumů o předčasných odchodech z profese učitele (Eldar et al., 2003; Píšová, 2013; Píšová & Hanušová, 2016; Redding & Henry, 2019) vyplývá několik závěrů relevantních pro české prostředí: 1) míra drop-outu se liší nejen dle kariérní fáze (nejohroženější začínající učitelé), ale dále též geograficky, kde vysoký drop-out začínajících učitelů, tj. až 50 %, je uváděn v případě anglosaských zemí, naopak nízký, do 5–7 %, pro Japonsko, Jižní Koreu nebo Finsko, přičemž Krejčová (2019) k zemím s vyšší mírou drop-outu řadí i Nizozemsko (25 %) a Norsko (33 %); 2) rozdíly panují též mezi aprobacemi, kdy mezi nejohroženější předčasným profesním odchodem patří vyučující matematiky, fyziky, cizích jazyků (angličtina) a informačních technologií; 3) rozhodnutí předčasně odejít dále činí častěji ti, již absolvovali učitelský/é obor(y) na prestižní, tj. tradiční, výzkumně orientované, fakultě/univerzitě a také ti, kdo vystudovali učitelství v kombinované formě studia (Píšová & Hanušová, 2016).

Jak již bylo uvedeno, v České republice existuje k příčinám odchodu dosud omezená evidence. V aktuálním výzkumu (Hanušová et al., 2017; Píšová & Hanušová, 2018) je ČR považována za zemi se spíše vyšší mírou drop-outu, v němž hrají nejvýznamnější roli vliv státní politiky, postoje veřejnosti, platové podmínky a některé další pracovní podmínky (smlouva, benefity, práce s Rámcovými vzdělávacími programy; Hanušová et al., 2017, s. 141, 247). Tato zjištění jsou potvrzována závěry studie MŠMT ke stavu zajištění výuky. Ta mezi hlavní důvody odchodu (ve smyslu ukončení pracovního poměru) uvádí platové ohodnocení, lepší uplatnění mimo profesi, resp. v jejím rámci, avšak mimo veřejné MŠ/ZŠ/ŠŠ a taktéž nízkou společenskou prestiž učitele (MŠMT, 2019, s. 87). Empiricky je pro období leden 2017 až leden 2019 uveden odchod 6898 učitelů (5308 žen), z toho pak „jen“ 1650 začínajících učitelů (1281 žen) do dvou let praxe z celkového počtu všech 150 592 učitelů (120 096 žen; MŠMT, 2019, s. 86). Obecně však vysokoškolské studium učitelství není pro mladé lidi příliš atraktivní a řada mladých učitelů si po několika počátečních letech výuky hledá lepší zaměstnání (McKinsey & Company, 2010; Zelinková, 2014).

1.2 Teoretická východiska

Z teoretického hlediska jsou pro odchod z učitelství významné dva druhy determinantů. Jsou jimi osobnostní a věcné determinanty.⁴ Do první skupiny se řadí osobnostní rysy (začínajícího) učitele, rodinné zázemí, přesvědčení o povaze učitelství, profesní oddanost, vědomosti a schopnosti, včetně zvládání stresu, konfliktů apod. Věcné determinanty se naopak vztahují k aspektům mimo samotnou osobnost učitele a je možné je rozdělit do tří skupin. První skupinu tvoří *interaktivní determinanty* zahrnující vztahy mezi učitelem a žáky v rámci třídy včetně počtů žáků. Druhou skupinou jsou *institucionální determinanty*, jakými jsou pracovní kolektiv, pracovní zátěž, institucionální leadership včetně profesní podpory a klima školy. Třetí, nejobecnější skupinou věcných determinantů jsou *společensko-kulturní determinanty* zahrnující typický design státní školské politiky, společenský status učitelů, jejich spolupráci v rámci (mimo)školní komunity včetně vztahů s rodiči, *finanční ohodnocení učitelů* a míru zastoupení žen/mužů v učitelství (Píšová, 2013; Pollard, 1982, cit. podle Píšová & Hanušová, 2016). Ze zahraničních výzkumů vyplývá, že „drop-out učitelů je téměř vždy výsledkem kombinace více determinujících faktorů“ (Karsenti & Collin, 2013, cit. podle Krejčová, 2019, s. 21).

Profesní drop-out a s ním související procesy adaptace, resp. socializace začínajících učitelů tedy lze zkoumat z různých hledisek (Píšová & Hanušová, 2018). V této stati je pro výzkum odchodu začínajících učitelů využito tři teoretických východisek. Prvním jsou věcné poznatky o roli společensko-kulturních determinantů, zejména finančního ohodnocení začínajících učitelů na míru odchodu z profese. Druhým východiskem je socioekonomický status rodiny začínajícího učitele/ky a jeho reflexe za účelem postižení osobnostních (subjektivních) příčin předčasných odchodů z profese. Socioekonomický status (SES) zahrnující míru disponibilních zdrojů včetně finančního zajištění z rodinných zdrojů (Šafr & Sedláčková, 2006; Van der Gaag & Webber, 2008) je typicky spojován s šancí na dosažení vyššího (vysokoškolského) stupně vzdělání. Jedinci s vyšším SES pak tohoto vzdělání dosahují častěji než osoby s méně rozvinutým socioekonomickým zázemím (Lin, 1999; Schmidt et al., 2015). To platí i pro situaci v ČR (Matějů & Straková, 2003, 2006; Matějů et al., 2007; Matějů et al., 2010). K měření SES využíváme mezinárodně ověřené a doporučené indikátory, kterými jsou finanční situace (příjem) rodiny, vzdělání rodičů a jejich zaměstnanecský status (Hauser, 1994; Sirin, 2005).

Třetí východisko zahrnuje vybraná kvalitativní hlediska učitelství drop-outu. K nim se řadí prestiž absolvované VŠ/fakulty, druh vystudovaného oboru a typ studia (Píšová & Hanušová, 2016), pro jejichž reflexi je v této stati využito poznatků teorie efektivně udržované nerovnosti (*Effectively Maintained Inequality*, EMI). Jádrem teorie EMI (Lucas, 2001) je postulát, že i při kvantitativní saturaci poptávky po vysokoškolském vzdělání, typicky dosažením univerzální fáze vývoje s přístupem více než 50 % věkové kohorty 19–23letých, přetrvávají mezi vysokoškolskými účastníky

⁴ Píšová a Hanušová (2016) používají pro toto dělení termíny *subjektivní* a *objektivní* determinanty.

6 rozdíly kvalitativního rázu v závislosti na socioekonomickém statusu jejich rodiny. Tyto rozdíly se typicky projeví v prestiži (součásti) vysokých škol nabízejících daný program, jakož i v samotném typu studijní specializace (oboru) a formě studia. I při rovnosti přístupu ke studiu učitelství zaměřených programů by tak studenti s vyšším socioekonomickým statutem měli v ČR ve vyšší míře studovat učitelství na tradičních/prestižních univerzitách, tj. Univerzita Karlova (UK), Masarykova univerzita (MUNI) a Univerzita Palackého v Olomouci (UPOL), v nedostatkových oborech a specializacích (typicky ICT, anglistika, STEM obory) a spíše v prezenční než kombinované formě studia (srov. Hanušová et al., 2017; Lucas, 2001; Píšová & Hanušová, 2016). V souvislosti s aplikací teorie EMI v českém kontextu dodáváme, že kvantitativní saturaci poptávky je možno, za podmínek univerzálního přístupu k vysokoškolskému vzdělávání dosaženého v ČR v roce 2007 (Prudký et al., 2010), uvažovat zejména pro učitelství studijní programy vyznačující se celkově nižší atraktivitou v ČR i mimo ni (EC, 2015; Scio, 2016).

Shrneme-li dosud uvedené poznatky, vyplývá z nich, že předčasný odchod z učitelství profesí v ČR je determinován nedostatečným platovým ohodnocením, ale též dalšími společensko-kulturními faktory – nízkou subjektivně vnímanou společenskou prestiží, nízkou atraktivitou studia a profesí, jakož i odlišnými představami o skutečné povaze práce učitele a, v širším kontextu, podobou školské politiky. Na základě reflexe teorie efektivně udržované nerovnosti pak dále předpokládáme rozdíly ve výběru studijních drah učitelství oborů (zvolená VŠ, oborová specializace, forma studia) dle SES rodiny absolventa. Kdy platí, že vyšší SES rodiny absolventa vede k výběru prestižnějších VŠ a oborových specializací typicky v denní formě studia, a tudíž zprostředkovaně k odlišným mírám drop-outu.

2 Hypotézy

Výše uvedené poznatky poskytují podklad pro formulaci hypotéz odpovídajících na otázku, které z uvedených faktorů (a do jaké míry) ovlivňují šanci na opuštění učitelství profesí v prostředí českého vzdělávacího systému:

- Absolventi pedagogických oborů, kteří se učitelství nevěnují, nejčastěji uvádějí jako explicitní důvod svého odchodu nízké platy v oboru. Zároveň se jedná o důvod, který má mezi těmito absolventy netriviálně vyšší⁵ procentuální zastoupení než mezi ostatními absolventy, kteří se nevěnují svému oboru (H1).
- V souladu s teorií EMI jsou na fakultách tradičně prestižnějších vysokých škol (Univerzitě Karlově, Masarykově univerzitě, Univerzitě Palackého v Olomouci)

⁵ Rozdíl je posuzován pomocí ukazatele Cohena h . Cohen (1988, s. 184–185) pro poskytnutí přibližného referenčního rámce považuje za „malou“ věcnou významnost hodnoty $h > 0,2$; za „střední“ $h > 0,5$ a za velkou $h > 0,8$. Zároveň však upozorňuje, že je nutné tento výklad přizpůsobit kontextu dat. S autorem ukazatele se shodujeme na interpretaci hodnoty h nižší než 0,2 jako z praktického hlediska triviální.

- a v prezenčních formách studia disproporčně více zastoupeni absolventi pocházející z rodin s vyšším socioekonomickým statutem (H2).
- Vyšší šanci na drop-out vykazují absolventi pedagogických oborů z fakult tradičně prestižnějších vysokých škol (H3a); absolventi kombinované formy studia oproti formě prezenční (H3b) a absolventi oborů matematiky, fyziky, informačních technologií a anglického jazyka (H3c).

3 Data a metodologie

Pro analýzu jsou použita data z on-line dotazníkového šetření projektu *Absolvent 2018*,⁶ které mělo za cíl zmapovat kvalitu absolvovaného studia v souvislosti s uplatněním na trhu práce a popsat profesní dráhy absolventů českých vysokých škol. Cílovou skupinou šetření byli všichni „absolventi bakalářských, magisterských a doktorských studijních programů vysokých škol, kteří získali vysokoškolský diplom v období od 1. ledna 2013 do 31. prosince 2017, a zároveň neabsolvovali další studium na vysoké škole v roce 2018 a ani v době šetření nestudují na vysoké škole v žádné formě studia“ (Centrum pro studium vysokého školství, 2019, s. 1). Celý soubor má 20 986 respondentů.

Tato studie se zaměřuje na podskupinu $N = 3570$ absolventů, kteří buď studovali na některé ze sedmi českých pedagogických fakult, nebo obory s explicitním zaměřením na vzdělávání, tj. obory obsahující v názvu pojmy „vzdělávání“ či „pedagogika“. Datový soubor je pro naše účely vhodný díky tomu, že všechny respondenty lze považovat za absolventy na počátku kariéry (od absolvování muselo uplynout maximálně 5 let), kteří však již měli možnost se seznámit s prostředím trhu práce a případně zvážit své pracovní směřování (od absolvování uplynul rok a více).

Datový soubor má následující specifika a omezení: 1) V šetření byli osloveni všichni relevantní absolventi za pětileté období, jejichž e-mailová adresa byla k dispozici. Respondenti nebyli vybíráni žádnou z existujících variant náhodného výběru, z hlediska užití metodologie výběrových šetření se jednalo o cenzus, a odlišnost struktury datového souboru od struktury základní populace tedy není možné pojímat v rámci náhodné chyby. Metodologicky rigorózní postup proto neumožňuje užití statistické indukce (Soukup & Rabušic, 2007, s. 382–383). Ačkoli tedy formulujeme hypotézy, nejsou tyto posuzovány pomocí testů statistické významnosti, intervalů spolehlivosti apod. Uváděny jsou pouze míry věcné významnosti. 2) Šetření má návratnost 16,3 %. Vychýlení datového souboru je částečně korigováno váhami vytvořenými na základě databáze „Sdružené informace matrik studentů“ (SIMS). Vážení probíhá dle absolvované fakulty, roku absolvování, formy studia, typu studijního programu a pohlaví (Centrum pro studium vysokého školství, 2019, s. 199). Významnější odchylka dat od základního souboru spočívá v podprezentování bakalářů – část z nich totiž ve studiu pokračuje v magisterských programech, a nejsou tak považováni za absolventy,

⁶ Výzkumný projekt *Absolvent 2018* realizovalo Centrum pro studium vysokého školství, v. v. i., ve spolupráci se Střediskem vzdělávací politiky Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy.

- 8 pročež byli vyloučeni z výběru šetření. 3) Nejsou k dispozici údaje o všech třech typech determinantů drop-outu, což je vzhledem k odlišnému původnímu účelu šetření pochopitelné.

3.1 Operacionalizace

K operační definici drop-outu lze přistupovat dvěma způsoby. První možností je subjektivní drop-out posuzovaný na základě odpovědi na otázku: „Jaký obor studia považujete za nejvhodnější pro vaši současnou práci?“ Respondenti sami posuzovali, zda je nejvhodnější výhradně jimi vystudovaný obor (21 %), jimi vystudovaný nebo příbuzný obor (48 %), zcela jiný obor (12 %) nebo zda pro jejich současnou práci není potřeba zvláštní oborové specializace (6 %, zbytek neodpověděl). Poslední dvě kategorie jsou považovány za znak tzv. horizontálního vzdělanostního nesouladu, tj. rozporu mezi vystudovanou oborovou specializací a reálně potřebnými znalostmi v pracovní činnosti. Tato volná definice má zásadní nevýhodu ve své neurčitosti, a to především u pojmu „příbuzný obor“, pod nějž spadá široká paleta neučitelských povolání (např. sociální pracovníci v oblasti péče o děti a mládež, logopedi, asistenti pedagogů, neučitelští pedagogové), které sice působí ve vzdělávacím systému, ale nejsou relevantní pro zkoumané hypotézy.

Vhodnější je proto druhý způsob vlastní definice absolventů, kteří působí jako učitelé, a to dle konkrétní stávající kategorie hlavního zaměstnání dle systému klasifikace zaměstnání CZ-ISCO (viz příloha). Řadíme sem učitele mateřských, základních, středních i vysokých škol, lektory a speciální pedagogy. Vyřazujeme naopak pozice, pro které není výuka hlavní náplní práce, tedy vědecké a výzkumné pracovníky, specialisty metod výuky apod.⁷ V takto přísněji vymezeném souboru je z 3570 respondentů 43 % učitelů a 51 % absolventů mimo učitelské pozice (zbytek vzhledem k chybějícím datům není určen).

Faktory spjaté s mírou odchodu z učitelské profese, jež jsou v datech dostupné, označujeme v této studii na základě jejich analytického užití na:

1) Deklarované. Jedná se o explicitní odpovědi na otázku: „Jaké jsou důvody, že nepracujete ve vámi vystudovaném oboru?“ Respondenti mohli vybrat jakýkoli počet z deseti nabízených možností, které zahrnovaly především subjektivní a kulturní determinanty (viz dále), a navíc uvést vlastní důvody. Tato otázka byla filtrována; odpovídali na ni pouze ti respondenti, kteří se dle dříve zmiňované definice nacházeli v situaci horizontálního vzdělanostního nesouladu, tj. jejich povolání neodpovídalo vystudovanému oboru. V části analýzy pracující s deklarovánými důvody drop-outu proto musíme pracovat jen s těmi absolventy, kteří splňují jak subjektivní definici drop-outu (neboť pouze ti na otázku odpovídali), tak definici založenou na klasifikaci CZ-ISCO. Deklarovaným faktorem výše platů v oboru se zabývá hypotéza H1.

2) Nedeklarované. Tyto faktory jsou používány v kontingenčních tabulkách a jako prediktory ve statistických modelech a jsou relevantní pro hypotézy H2 až H3c.

⁷ Komplettní seznam definujících učitelskou profesi je uveden v příloze.

Ukazatele socioekonomického statusu rodiny:

- Subjektivní odhad ekonomické situace rodiny v době, kdy absolventovi bylo 16 let. Ordinální proměnná měřená na pětibodové škále (velmi dobré – vůbec ne dobré).
- Povolání rodičů v době, kdy absolventovi bylo 16 let. Původních deset hlavních tříd kategorizace CZ-ISCO pro účely analýzy redukuje na binární proměnnou rozdělující vysoce odborná povolání (zákonodárci a řídicí pracovníci, techničtí a odborní pracovníci a specialisté) a ostatní povolání.
- Nejvyšší dosažené vzdělání rodičů či pěstounů; rozděleno ordinálně na základní, vyučení bez maturity, středoškolské s maturitou a vysokoškolské.

Charakteristiky studia absolventa:

- Vystudovaná vysoká škola; z výše uvedených důvodů je konstruována jako binární proměnná. Dělí respondenty na absolventy tradičně výzkumně zaměřených škol (UK, MUNI, UPOL) a absolventy ostatních škol.
- Forma studia. Kombinovaná a distanční studia pedagogických oborů sdružujeme do jedné kategorie. Výsledkem je binární proměnná rozlišující pouze prezenční a kombinované studium.
- Vystudovaný obor/program. Předmětem zájmu jsou obory, o nichž se na základě nedostatku učitelů a zjištění zahraničních studií dá očekávat vyšší míra drop-outu. Rozděleny jsou pro účely studia tři kategorie, a to anglický jazyk; infromatické, matematické a fyzikálně zaměřené obory; ostatní obory.

3.2 Metody

K posouzení důležitosti deklarovaných determinantů drop-outu užíváme srovnání relativních četností mezi cílovou skupinou (absolventy příslušných pedagogických fakult a dalších pedagogických oborů, kteří se nevěnují učitelství) a všemi ostatními respondenty šetření *Absolvent 2018*, kteří se nevěnují svému vystudovanému oboru.

Navíc, jak již bylo řečeno, opuštění učitelské profese je téměř vždy výsledkem kombinace faktorů. Abychom blíže popsali, které kombinace se nejčastěji vyskytují, tj. určili potenciálně existující typologii *leavers*, užíváme analýzu latentních tříd (LCA, *latent class analysis*), do níž vstupuje baterie deseti explicitně nabízených důvodů (případně jedenáctého vlastního důvodu) pro odchod z profese, celkem tedy jedenáct binárních proměnných. Předpokladem LCA je, že existuje nepozorovaná (latentní) proměnná, která všechny jedince v populaci vhodně dělí do vzájemně exkluzivních skupin (Lanza & Rhoades, 2013, s. 159), a to právě na základě kombinace dvou či více měřených proměnných. LCA je nástrojem převážně exploračním (Williams & Kibowski, 2016, s. 144) – lze ji sice využít i pro ověření hypotéz o existenci teoreticky očekávaného počtu skupin v datovém souboru, ale v této studii předpokládáme pouze to, že kombinace faktorů existují, nestanovujeme však složení těchto kombinací. Porovnáváním konkurenčních modelů s postupně se zvyšujícím počtem tříd se analýza pokusí najít takové řešení, jež by adekvátně vystihovalo

10 shlukování jedinců do tříd na základě důvodů, které je k opuštění učitelství vedly. Na konci je každému jedinci přiřazena pravděpodobnost, s jakou náleží do příslušných tříd (Vermunt & Magidson, 2002, s. 91). Výsledek analýzy může zodpovědět, jak často se důvody pro odchod kumulují a v jakém složení se vyskytují.

Distribuci výše SES rodin absolventů ve vztahu k absolvované škole a formě studia posuzujeme pomocí popisné statistiky (kontingenčními tabulkami) s uvedením příslušných měř věcné významnosti (*effect sizes*). Přímý vliv absolvované školy, formy studia a vystudovaného oboru na vysvětlovanou binární proměnnou – drop-out – pak posuzujeme s použitím sedmi modelů logistické regrese. Do prvních tří modelů zařazujeme vždy pohlaví jako základní prediktor a jednu charakteristiku studia (školu, formu či obor). Čtvrtý model pak zařazuje hlavní efekty všech tří prediktorů a konečně pátý, šestý a sedmý model přidávají interakční efekty.

4 Výsledky

První část analýzy věnovaná deklarovaným determinantům poukazuje v první řadě na specifickou problematiku odrazujících absolventy od učitelského povolání. Druhá část pak dále diferencuje skupiny absolventy pedagogických oborů a odhaluje, které z nich jsou ke drop-outu obzvláště náchylné a které nikoli.

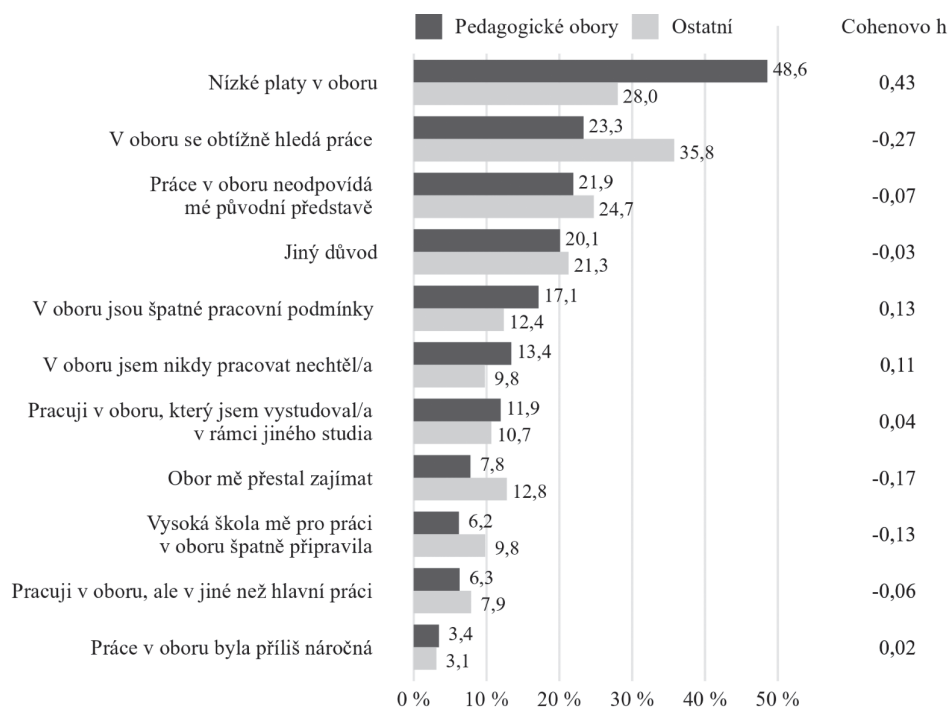
4.1 Deklarované determinanty

Ze skupiny absolventů pedagogických oborů, kteří dle definice CZ-ISCO nepracují jako učitelé (51 %), uvedlo své důvody pro odchod 562 respondentů. Tuto podskupinu porovnáváme se všemi ostatními respondenty souboru *Absolvent 2018*, kteří se dle svých slov nevěnují svému vystudovanému oboru. Zastoupení jednotlivých možností shrnuté na obrázku 1 svědčí ve prospěch hypotézy H1 – zdaleka nejčastěji zmiňovaným důvodem jsou nízké platy v oboru, jimž přičítá svůj odchod téměř polovina respondentů z pedagogických oborů. Zároveň jde také o důvod, v jehož zastoupení se tato část cílové skupiny nejvíce odlišuje od souboru zbylých absolventů, kde jej zvolilo pouze 28 %. Ukazatel věcné významnosti Cohenovo h^8 má pro tento rozdíl v zastoupení velikost 0,43. Nedostatek financí tak lze označit nejen za hlavní, ale v kontextu odborných povolání též poměrně specifický důvod odchodu. Opačným případem jsou obtíže s hledáním práce v oboru, které jsou sice mezi pedagogickými absolventy jedním z rozšířených důvodů drop-outu (zvolilo jej 23 %), ale ne tolik jako mezi všemi ostatními absolventy, pro něž jde o důvod jednoznačně nejčastější ($h = -0,27$). Rozdíly v podílech mezi pedagogickými a ostatními obory se již u ostatních důvodů pohybují v hodnotách věcně nepříliš významných.

Jen 6 % absolventů pedagogických oborů uvádí, že je pro práci v oboru nedostatečně připravila škola. Současné problémy s retencí potenciálních učitelů v pedagogice

⁸ Tato obdoba Cohenova d je bezrozměrným ukazatelem velikosti rozdílu dvou podílů. Je ponechán v neabsolutní podobě, znaménko tedy značí, která z proporcí je vyšší.

tak dle absolutní většiny nemají svůj původ v nekvalitní výuce či nedostatečném zázemí vysokých škol, ale daleko spíše v nevyhovujících institucionálních podmínkách, s nimiž se setkávají teprve po nástupu do práce či při jejím hledání. Samostatnou kategorií tvoří jiné než nabízené důvody drop-outu, jež jsou zmíněny níže.



Obrázek 1 Důvody práce v jiném než vystudovaném oboru. Poznámka: n (pedagogické obory) = 562; n (ostatní) = 3414; údaje v % (váženo)

Dalším krokem analýzy deklarovaných determinantů je snaha o nalezení modelu klasifikujícího absolventy do vhodného počtu latentních tříd dle toho, jak jsou důvody pro odchod z učitelské profese vzájemně provázány. Pro jedenáct vstupních binárních determinantů bylo porovnáno šest modelů⁹ (od dvou do sedmi tříd; tabulka 1) na základě standardních informačních kritérií (AIC a BIC). Zatímco AIC se snižuje s každou přibývajícím třídou, hodnota BIC je nejnižší u trojtřídního řešení.¹⁰

⁹ Algoritmus hledající nejvhodnější řešení na základě metody maximální věrohodnosti modelu podává odlišné výsledky na základě toho, jak na počátku náhodně přiřadil případy do skupin. Proto je nutné u každého modelu provést dostatečný počet iterací – v našem případě 30 –, aby bylo nalezeno globální, nikoli jen lokální maximum věrohodnosti (*maximum likelihood*). Pro detaily postupu viz např. Williams a Kibowski (2016) nebo klasický text Goodman (1974).

¹⁰ Pokles hodnoty BIC o více než 2 již dle Rafteryho (1995) poskytuje oporu pro preferenci modelu, pokles o více než 6 pak již ve prospěch modelu svědčí „silně“.

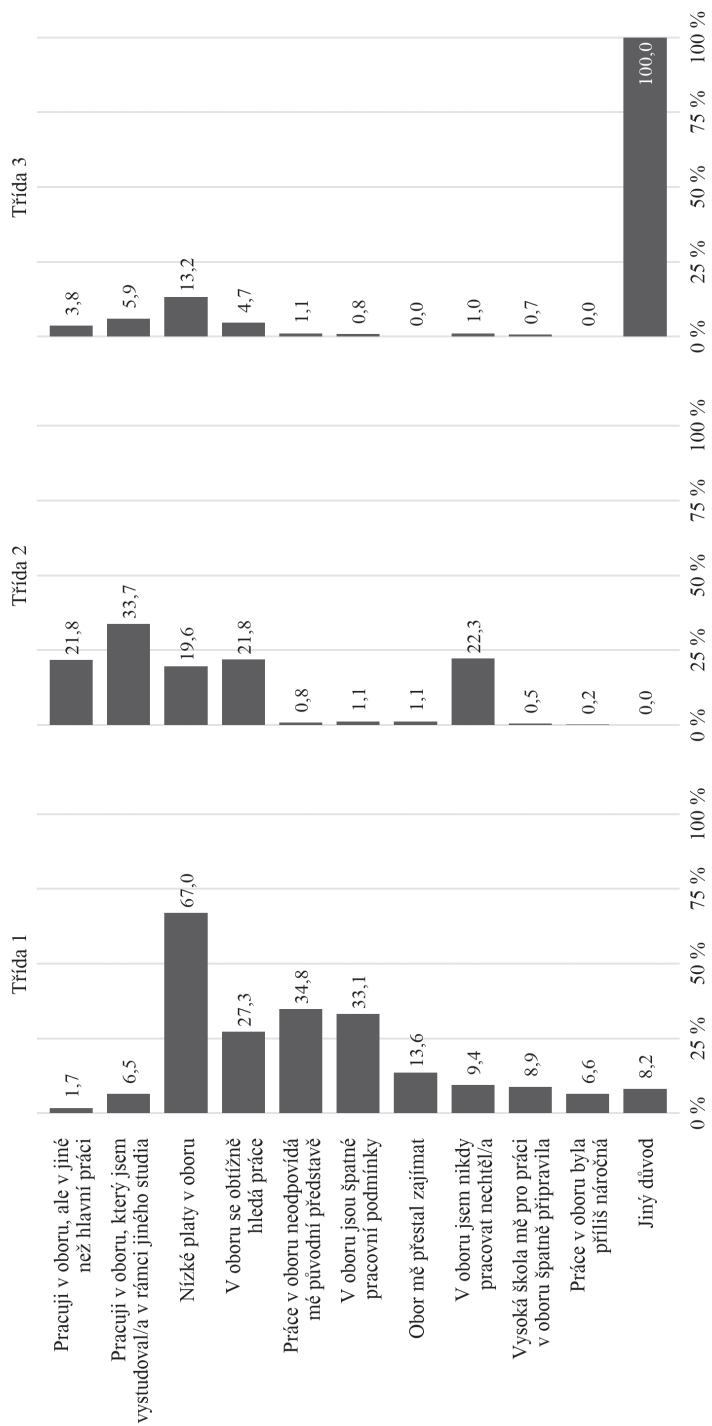
- 12 Důvodem rozporu je fakt, že ačkoli obě kritéria berou v potaz počet parametrů modelu, BIC výrazněji penalizuje jejich vysoký počet. Složitější modely se vykazují především tříděním jedinců do tříd, v nichž zcela dominuje jedna odpověď, což nikterak nepřispívá k věcně použitelné redukci informace. Toto chování lze vysvětlit tím, že průměrný počet vybraných důvodů je 1,8, z čehož plyne, že podstatná část respondentů uvedla pouze jeden důvod. Tento fakt společně se snahou o dodržování principu parsimonie modelů nás vedou k užití tří tříd. Očekávatelnou daní za tento postup je nezbytná redukce komplexity projevující se rozostřenějšími hranicemi tříd a vnitroskupinovou heterogenitou.

Tabulka 1 Porovnání LCA modelů

Model	Počet tříd					
	2	3	4	5	6	7
AIC	5 607	5 546	5 497	5 445	5 405	5 347
BIC	5 710	5 703	5 708	5 710	5 723	5 720

Strukturu tříd lze posoudit skrze zastoupení jednotlivých důvodů odchodu, jak shrnuje obrázek 2. Pakliže byl jedinec zařazen ke třídě 1, podmíněná pravděpodobnost, že uvedl jako důvod nízké platy v oboru, je 67 %. Jedná se o charakteristický, nikoli však osamocený rys této třídy. Je-li doprovázen dalšími důvody, jde především o neodpovídající představy o práci v oblasti vzdělávání, špatné pracovní podmínky nebo obtíže při hledání práce v oboru. S výjimkou neodpovídajících představ o práci (jež kvůli své neurčitosti mohou zahrnovat též širokou paletu osobních důvodů) tak jde o institucionální faktory, slabiny školského systému, jejichž řešení nemají v rukou samotné školy. Do této třídy, jež obsahuje největší počet udávaných důvodů, spadá 57 % absolventů pedagogických oborů, kteří se učitelství nevěnují.

Třída 2 je svým složením méně jednoznačná. Především se vyznačuje absolventy, kteří kromě pedagogických oborů studovali i obory další, a mají tak možnost uplatnění v jiných odborných oblastech. Neznamená to však, že vždy opouštějí profesi vzdělávání zcela. Pro nezanedbatelnou část této třídy zůstává vzdělávání vedlejší pracovní aktivitou. Zůstává otázkou, kam tuto hybridní podskupinu zařadit z hlediska typologie běžně užívané v pedagogickém výzkumu. Domníváme se, že vzhledem k vysokým a velmi specifickým nárokům a časové zátěži učitelské profese je legitimní považovat vedlejší úvazky za opuštění (s výjimkou např. učitelů cizích jazyků, kteří častěji kompenzují část svých příjmů alternativními způsoby, tj. překlady, soukromým vyučováním apod.). Třída však zahrnuje také podskupinu těch, kteří se pedagogické činnosti věnovat nikdy nechtěli, a ke studiu tedy měli zjevně další motivace. Ačkoli i vícetřídní modely řadí konzistentně tyto dvě podskupiny k sobě, prolnutí mezi nimi je nízké a z věcného hlediska jde jednoznačně o oddělené studijně-profesní dráhy vedoucí k drop-outu. I zde k rozhodování mezi potenciálními povoláními často přispívaly finanční podmínky. Druhou třídu tvoří zhruba 28 % absolventů.



Obrázek 2 Latentní podmíněné pravděpodobnosti volby důvodu drop-outu

Třída 3 ukazuje, že jiné důvody se ve většině případů vyskytují samostatně. Je-li jejich bližší rozbor by rozsahem přesahoval možnosti tohoto článku, zmiňme pouze ty, jež se v otevřených odpovědích objevovaly opakovaně – nedostatek praxe pro práci učitele, zajímavější nabídka práce na jiné pozici, ale též nehostinné prostředí ve školách. Vzácněji se vyskytují rovněž zdravotní omezení, což je však důvod náhodné povahy, který není pro učitelství o nic specifičtější než pro jiné obory. Do třídy 3 spadá zbývajících 15 % absolventů.

Prezentované třídy se mezi sebou liší ve složení obsažených absolventů především z hlediska formy studia. Oproti prezenční formě jsou absolventi kombinované formy v průměru o 12 let starší, často již delší dobu pracující, jejichž studium může sloužit k doplnění kvalifikačních požadavků v již zaběhlé praxi. Jejich delší kariéra a s ní spojený růst platů v průběhu let mohou přispívat k tomu, proč se s finanční stránkou potýkají častěji absolventi prezenční formy, kteří jsou tak ve třídě 1, již dominuje právě finanční stránka, nadprezentováni s 55% zastoupením. Méně absolventů prezenční formy pak je ve třídě 2 (43 %) a nejméně ve třídě 3 (32 %). Zato z hlediska zastoupení pohlaví nebo studia prestižnějších či méně prestižních škol nenacházíme mezi třídami rozdíly vyšší než jednotky procentních bodů.

K posuzování distinktivní schopnosti modelu, tedy toho, nakolik lze identifikované skupiny mezi sebou rozlišit, slouží tzv. entropie, jež má pro použitý model hodnotu 0,71. O dobré separaci skupin lze dle některých autorů hovořit při hodnotách nad 0,8 (Ramaswamy et al., 1993). I přes nezbytné zjednodušení je výsledkem model, jenž společně s předchozími údaji potvrzuje převládající souběžnost působení institucionálně-kulturních faktorů, tedy nízkých platů, špatných pracovních podmínek a nenaplněných očekávání o podobě práce.

4.2 Nedeklarované determinanty

Soubor absolventů pedagogických oborů má následující charakteristiky: 55 % studovalo kombinovanou a 45 % prezenční formu studia. Dohromady třetina absolventů pochází ze tří vybraných univerzit (UK, MUNI, UPOL). Co se týče relevantních oborů, jde o malý výsek – na anglický jazyk se zaměřují 4 % a na některou z oblastí matematiky, fyziky nebo informačních technologií 3 %. Učitelství je tradičně feminizovanou profesí, o čemž svědčí 81% zastoupení žen v souboru.

Údaje o všech třech ordinálních ukazatelích SES rodiny jsou prezentovány v tabulce 2, a to ve vztahu k absolvované škole a formě studia. Rozdíl v rozložení každého ukazatele SES mezi absolventy prestižních/ostatních univerzit a kombinované/prezenční formy studia je vyjádřen pomocí Cliffovy *delty*.¹¹ Nejvyšší absolutní hodnoty *delta* nacházíme u vzdělání rodičů. Distribuce vzdělání rodičů (*delta* = 0,09)

¹¹ Cliffova *delta* je neparametrický ukazatel míry věcné významnosti užívaný pro ordinální data. Vyjadřuje, jak často jsou hodnoty (např. úroveň vzdělání) v první distribuci vyšší než hodnoty v druhé distribuci (Cliff, 1993). Nabývá hodnot od -1 do 1, kde 0 značí absolutní překryv obou distribucí. Kladná hodnota značí, že levý sloupec obsahuje vyšší hodnoty. *Delta* nestanovuje žádné předpoklady o normalitě distribucí.

u absolventů UK, MUNI a UPOL je oproti ostatním mírně posunuta směrem k vyšším stupňům, přičemž hlavní rozdíl je v zastoupení vysokoškolského vzdělání. Vezmeme-li v potaz pouze respondenty, kteří vzdělání rodičů uvedli, je zastoupení vysokoškolsky vzdělaných rodičů vyšší o 13 procentních bodů než u absolventů jiných škol (upozorňujeme, že procentuální údaje v tabulce jsou uváděny včetně chybějících hodnot). Naopak mezi rodiči se vzděláním základním, středoškolským s maturitou či bez ní nepanuje vzájemný rozdíl. Proto je celkový efekt spíše zanedbatelný – zohledníme-li opět konvence stanovené Cohenem (1988); ekvivalentem hranice alespoň „malé“ věcné významnosti je hodnota δ 0,147 (Romano et al., 2006, s. 14).

Odborná náročnost povolání rodičů se na volbě školy a formy studia projevuje ještě méně ($\delta = 0,02$ a $-0,07$). Velmi slabý efekt nacházíme též u vlivu ekonomické situace rodiny.¹² Hodnota δ 0,09 srovnávající skupiny škol dokonce svědčí

Tabulka 2 Absolvovaná škola a forma studia ve vztahu k SES rodiny absolventa

Ukazatel SES		Absolvovaná škola		Forma studia	
		UK, MUNI a UPOL	ostatní	kombinovaná	prezenční
Vzdělání rodičů	Základní	0,3	0,3	0,1	0,5
	vyučení / SŠ bez maturity	8,4	9,2	4,9	14,0
	SŠ	25,6	25,5	11,3	43,2
	VŠ	23,8	17,0	7,2	34,2
	chybí	41,8	48,1	76,6	8,0
	Cliffova delta		0,09		-0,11
Povolání rodičů	ostatní	17,0	13,3	6,7	24,3
	vysoce odborné	34,9	31,3	13,3	56,4
	chybí	48,1	55,4	80,0	19,3
	Cliffova delta		0,02		-0,07
Ekonomická situace rodiny	1 – velmi dobrá	7,9	8,2	3,3	14,0
	2	13,4	15,1	6,3	24,8
	3	23,2	17,1	8,0	33,0
	4	7,6	4,7	2,8	9,2
	5 – vůbec ne dobrá	2,3	1,5	0,5	3,3
	chybí	45,7	53,5	79,2	15,7
	Cliffova delta		0,09		0,04

Poznámka: $n = 3570$; údaje ve sloupcových % (váženo)

¹² Podstatným omezením této části analýzy je vysoký podíl nevyplněných údajů o SES rodiny. Týká se to především souboru s absolventy kombinovaného studia, kde míra nevyplnění dosahuje až 80 % oproti 20 % u absolventů studia prezenčního. Výpočet Cliffovy *delty* chybějící hodnoty ignoruje.

16 o opačném směru vlivu, než jaký hypotéza předpokládá; absolventi prestižnějších škol častěji deklarují nižší úroveň ekonomického rodinného zázemí.

Ve výsledku tedy nenacházíme dostatečně silnou oporu pro hypotézu H2 jako celek. Absolventi prestižnějších škol a absolventi prezenční formy studia se sice liší tím, že častěji pocházejí z rodin s alespoň jedním vysokoškolsky vzdělaným rodičem, ale všechny sledované rozdíly jsou z hlediska věcné významnosti velmi nízké. Vliv ekonomické situace rodiny je buď zanedbatelný (forma studia), nebo dokonce míří velmi slabě opačným směrem (absolvovaná škola), než jakým hypotéza předpokládala. Pedagogické obory tedy nejsou oblastí, v níž by se socioekonomické zázemí výrazně projevovalo inklinací ke kvalitativně odlišným studijním drahám, jak je tomu u oborů vysoce žádaných a společensky prestižních (např. právo či lékařství).

Pro ověření hypotéz H3a až H3c (tedy pro posouzení vlivu absolvované školy, formy studia a studia oborů, jejichž pedagogů je v současném školství nedostatek, na míru drop-outu) bylo vytvořeno sedm variant regresních modelů aplikovaných na podsoubor 3136 absolventů, u nichž byla známa pracovní pozice dle klasifikace CZ-ISCO. Základní vážená šance na opuštění učitelské profese bez znalosti jakýchkoli charakteristik absolventa (nulový model) je 1,43. Modely M1 až M3 sestávají vždy z jednoho z uvedených prediktorů a pohlaví jako kontrolní proměnné. Model M4 pak zahrnuje všechny hlavní efekty prediktorů včetně pohlaví. Výsledky ve formě poměrů šancí shrnuje tabulka 3. Multikolinearita modelů je na zanedbatelné úrovni. Příslušné míry vysvětlené variability jsou uvedeny v tabulkách.¹³

První model posuzuje dvě definované skupiny škol. Nejenže absolventi výzkumně zaměřených škol UK, MUNI a UPOL neodcházejí oproti ostatním častěji, trend je navíc právě opačný (poměr šancí na opuštění učitelství je mezi skupinami 0,70). Model M2 ukazuje, že dle očekávání odcházejí častěji absolventi kombinovaných a distančních programů oproti prezenčním programům (poměr šancí 1,45). Co se týče oborového zaměření v modelu M3, studium anglického jazyka, a ještě více studium matematiky, fyziky a ICT, šanci na opuštění výrazně snižuje. Model M4 obsahující všechny dosavadní hlavní efekty zaznamenává oproti modelu M2 mírný pokles šance na opuštění u absolventů kombinovaného studia.

Pro pochopení dynamiky vztahů mezi prediktory je vhodné zahrnout interakci efektu školy s efektem oboru a formy studia. Předpokladem tohoto postupu je, že se více výzkumně zaměřená a vyšší žádanost tří vybraných univerzit systematicky projevuje na ochotě stát se učitelem napříč nabízenými studijními drahami. Výsledky shrnuje tabulka 4. Z modelu M5 vyplývá, že tři výzkumné školy mají stále nižší míru drop-outu a kombinované studium vede k míře vyšší, ale tento efekt je navíc ovlivněn skrze jejich kombinaci (interakce značí poměr šancí 0,69). Jinými slovy, ačkoli je kombinované studium důležitým prediktorem, jsou odchodem učitelů

¹³ Použitá McFaddenova míra pseudo- R^2 vykazuje konzistentně nižší hodnoty, než s jakými se setkáme u běžných R^2 používaných v lineární regresi. Důležitějším zdůvodněním nízkých hodnot zde uvedených modelů je však fakt, že ani přítomnost silných prediktorů, jež jsou užitečné pro odhad binární závisle proměnné na agregované úrovni, nepřispívá výrazně k lepšímu odhadu na individuální úrovni (Mittlböck & Heinzl, 2001, s. 102).

zasaženy především kombinované programy v ostatních školách, nikoli výzkumných. Model M6 zahrnuje interakci vystudované školy a oborů. Na první pohled je vysoká hodnota změny šancí u interakce výzkumných škol a oboru matematiky, fyziky či ICT (1,73), ve výsledku tato hodnota ale koriguje nízké poměry šancí hlavních efektů. Po dosažení lze zjistit, že drop-out se u těchto sledovaných oborů příliš neliší mezi oběma skupinami škol. Jinými slovy, nejde o interakci, která by sílu obou prediktorů kumulovala.

Model M7 zahrnuje všechny hlavní efekty a obě sledované interakce. Dosud uvedené vztahy předchozích dvou modelů dále platí. Lze tedy konstatovat, že v učitelské profesi mírně častěji zůstávají absolventi UK, MUNI a UPOL, přičemž platí, že ani kombinované studium v těchto školách šanci na drop-out nezvyšuje (na rozdíl od ostatních škol). Vztah předpokládaný hypotézou H3a má tedy opačný směr; hypotéza H3b pak platí pouze pro jiné než tři jmenované školy. Deficit učitelů v nedostatkových oborech nejspíše nelze uspokojivě vysvětlit mírou jejich odchodu, neboť jsou to především absolventi učitelství matematiky, fyziky a ICT (a v menší míře anglického jazyka), kteří u učitelství zůstávají nejčastěji – hypotézu H3c tedy vykazuje rovněž opačný než předpokládaný směr vztahu. Muži odcházejí z profese na první pohled mírně častěji než ženy, což je však částečně způsobeno odlišnou strukturou mimořadných činností – zatímco podíl aktivních učitelů je u obou pohlaví téměř stejný (okolo 37 %), u žen je výrazně vyšší procento neuvedené, a tudíž neklasifikovatelné, pozice (jedná se z většiny o ženy na rodičovské dovolené).

Tabulka 3 Binární logistická regrese – drop-out absolventů pedagogických oborů

Nezávislá proměnná		Exp(B)			
		M1	M2	M3	M4
Absolvovaná škola	UK, MUNI, UPOL	0,70			0,71
	ostatní (<i>ref</i>)				
Forma studia	kombinovaná		1,45		1,34
	prezenční (<i>ref</i>)				
Absolvovaný program/obor	anglický jazyk			0,60	0,69
	matematika, fyzika, ICT			0,34	0,38
	ostatní (<i>ref</i>)				
Pohlaví	žena	0,85	0,83	0,77	0,78
	muž (<i>ref</i>)				
Konstanta		1,84	1,35	1,86	1,74
BIC		4677,50	4672,20	4673,70	4654,92

Poznámka: McFaddenovo pseudo- R^2 pro jednotlivé modely: M1 = 0,01; M2 = 0,01; M3 = 0,01; M4 = 0,02.

18 Tabulka 4 Binární logistická regrese – drop-out absolventů pedagogických oborů, interakce prediktorů

Nezávislá proměnná		Exp (B)		
		M5	M6	M7
Absolvovaná škola	UK, MUNI, UPOL	0,87	0,69	0,85
	ostatní (<i>ref</i>)			
Forma studia	kombinovaná	1,63		1,50
	prezenční (<i>ref</i>)			
Absolvovaný program/ obor	anglický jazyk		0,58	0,72
	matematika, fyzika, ICT		0,28	0,34
	ostatní (<i>ref</i>)			
Interakce: absolvovaná škola + forma studia	UK, MUNI, UPOL + kombinované	0,69		0,71
	UK, MUNI, UPOL + anglický jazyk		1,17	0,95
Interakce: absolvovaná škola + absolvovaný obor	UK, MUNI, UPOL + matematika, fyzika, ICT		1,73	1,47
	Žena	0,83	0,78	0,78
Pohlaví	muž (<i>ref</i>)			
Konstanta		1,42	2,09	1,64
BIC		4665,50	4678,40	4676,30

Poznámka: McFaddenovo pseudo- R^2 pro jednotlivé modely: M5 = 0,01; M6 = 0,01; M7 = 0,02.

5 Diskuse a závěr

Vysokoškolské vzdělávání „dává člověku příležitost uspět v dnešní globalizované ekonomice“ (Čajka, 2019, s. 63). Míru tohoto osobního úspěchu však lze vyhodnocovat různě, a ne vždy je zvolené povolání odpovídajícím způsobem saturováno na trhu práce. O to víc to platí při uplatňování absolventů/absolventek učitelských studijních programů a s tím souvisejícím rozhodnutím opustit tuto profesi.

Na základě empirické analýzy a využití dat šetření *Absolvent 2018* jsme se v této stati soustředili právě na drop-out učitelů/učitelek jakožto doposud málo prozkoumaného fenoménu v rámci výzkumu českého vysokého školství a pracovního trhu. Rozlišovali jsme přitom srovnání relativních četností mezi cílovou skupinou (tedy absolventy/absolventky příslušných pedagogických fakult a dalších pedagogických neučitelských oborů) a všemi ostatními respondenty, kteří se nevěnují svému vystudovanému oboru. Užita byla přitom analýza latentních tříd (LCA) a vliv nedeklarovaných determinantů na drop-out byl posouzen na základě využití logistické regrese.

Platnost zjištění této studie závisí v první řadě na limitech použitého datového souboru. Projekt *Absolvent 2018* sdílí se všemi dotazníkovými šetřeními podobné

délky nevýhodu nižší míry návratnosti, jejíž heterogenní rozložení v závislosti na sledovaných proměnných (především rozdíl v návratnosti mezi absolventy prezenční a kombinované formy studia) s sebou nese potenciál pro zkreslení skutečné míry drop-outu. Upozorňujeme proto, že především situace absolventů kombinovaných a distančních programů vyžaduje další ověření uvedených zjištění. Spolehlivost výsledků týkajících se absolventů učitelství matematiky, fyziky a ICT mírně komplikuje poměrně malý podíl respondentů v těchto oborech, pohybující se na úrovni jednotek procent.

Vzhledem k širokému záběru šetření chybí v nabídce možných deklarovaných důvodů pro odchod z vystudovaného oboru mnohé determinanty specifické pro pedagogickou oblast, především determinanty interaktivní; ze skupiny institucionálních jsou k dispozici obecnější vyjádření o vysoké náročnosti či špatných pracovních podmínkách. Podobná situace panuje u determinantů společensko-kulturních, z nichž se proto soustředíme primárně na finanční situaci. Výčet faktorů přispívajících k drop-outu tak není rozhodně vyčerpávající.

Aby bylo možné datový soubor analyticky uchopit, při operacionalizaci jsme přistoupili k redukci některých proměnných sdružením původních hodnot do menšího počtu kategorií na základě vlastního posouzení relevance dělicích linií pro zkoumané hypotézy. Jmenovitě povolání rodičů je užíváno jako binární proměnná dle míry odborné dovednosti a intelektuální náročnosti přípravy k výkonu daných profesí.

Můžeme konstatovat, že data hovoří ve prospěch první ze stanovených hypotéz, jelikož nedostatek financí je možné na základě odpovědí respondentů označit za hlavní a také poměrně specifický důvod drop-outu. Naopak se nepotvrdil význam výše socioekonomického statusu rodiny pro výběr studijní dráhy (prestižnější vysoké školy či prezenční formy). Toto výsledné zjištění tak neodpovídá postulátům teorie efektivně udržované nerovnosti (EMI); naznačuje spíše celkovou „kvalitativní“ neatraktivitu studia učitelských oborů v ČR pro studenty z vysokopříjmových rodin disponující vysokou mírou SES.

Schopnost dostat se na prestižnější školy a úspěšně absolvovat tamní programy je posuzována jako jeden z ukazatelů kvality absolventů, a zprostředkovaně tedy faktor, který těmto potenciálním učitelům otevírá širší paletu pracovních příležitostí, kde mohou své schopnosti využít – a to ne nutně v oblasti pedagogiky. V protikladu k situaci mapované v zahraničních výzkumech ale absolventi českých (námi definovaných) prestižních univerzit zůstávají v učitelské profesi častěji. Zdali se české vysoké školství vymyká profesními drahami kvalitních absolventů pedagogických oborů či zdali tento fakt vypovídá o skutečné úrovni výuky na posuzovaných školách, je problémem, jenž zůstává pro řešení v budoucím výzkumu. Co se týče srovnání forem studia, konstatujeme, že v učitelské profesi zůstávají ve zvýšené míře absolventi prezenčních programů oproti programům distančním a kombinovaným.

V rámci oborového zaměření dále konstatujeme, že studium anglického jazyka, a v ještě vyšší míře studium matematiky, fyziky a ICT, šanci na opuštění profese výrazně snižuje. Tuto skutečnost lze interpretovat v tom smyslu, že: 1) na tyto obory jdou již o zaměření své specializace dostatečně přesvědčení/přesvědčené

20 absolventi/absolventky středních škol, kteří/ktelé 2) jsou adekvátně intelektově disponováni/disponovány k jeho zvládnutí. Nelze také vyloučit, že dovednosti těchto absolventů jim skýtá dobré možnosti přivýdělnku vedle učitelské profese, kterou však považují z hlediska osobní profesní motivace za své primární poslání, a proto ji neopouštějí. Dlouhodobě pocítovaný deficit učitelů v uvedených oborech pravděpodobně nelze přičítat nadměrnému odchodu učitelů těchto oborů z povolání.

Na základě popsaných výsledků explorační části analýzy je tedy závěrem možné rozlišit několik typů *leavers* učitelského povolání na počátku jejich kariéry. Jsou jimi: 1) absolventi, kteří opouštějí profesi hlavně kvůli početné kombinaci finančních a „kulturních“ faktorů („entuziasté“ odrazení střetem s realitou); 2) absolventi, pro něž je primárním zdrojem obživy jiná vystudovaná specializace, ale nadále ve vzdělávacím systému částečně působí; 3) absolventi, kteří sice šli studovat učitelské obory, ale od začátku si byli vědomi, že v profesi působit nechtějí; 4) „nezařazení“ s jinými typy důvodů odchodu z učitelské profese. Tyto identifikované skupiny *leavers* mohou složit jako předběžný typologický základ při dalším výzkumu specifík začínajících učitelů s ohledem na podmínky a prostředí jejich práce a kariérních drah. S tím souvisí i problematika uvádění do profese (*mentoring*), jež je v českém kontextu dosud výzkumně opomíjena (srov. Hanušová et al., 2017).

Literatura

- Cliff, N. (1993). Dominance statistics: Ordinal analyses to answer ordinal questions. *Psychological Bulletin*, 114(3), 494–509. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.114.3.494>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Centrum pro studium vysokého školství. (2019). *Souhrnná zpráva o šetření Absolvent 2018*. Centrum pro studium vysokého školství a Středisko vzdělávací politiky Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy.
- Centrum pro výzkum veřejného mínění. (2019). *Prestiž povolání – červen 2019*. https://cvvm.soc.cas.cz/media/com_form2content/documents/c2/a4986/f9/eu190724.pdf
- Čajka, P. (2019). Vysokoškolské vzdelávanie ako účinný nástroj politiky štátu. *Auspicia*, 16(2), 53–66.
- de Jesus, S. N. (1995/1996). Perspektívy ďalšieho vzdelávania učitelov v západnej Európe. *Pedagogické rozhľady*, 5(2), 1–19.
- Eldar, E., Nabel, N., Schechter, C., & Talmor, R. (2003). Anatomy of success and failure: The story of three novice teachers. *Educational Research*, 45(1), 29–48.
- European Commission (EU). (2015). *The teaching profession in Europe: Practices, perceptions, and policies*. Publications Office of the European Union.
- Farrell, T. S. C. (2012). Novice-service language teacher development: Bridging the gap between preservice and in-service education and development. *TESOL Quarterly*, 46(3), 435–449. <https://doi.org/10.1002/tesq.36>
- Goodman, L. A. (1974). Exploratory latent structure analysis using both identifiable and unidentifiable models. *Biometrika*, 61(2), 215–231. <https://doi.org/10.1093/biomet/61.2.215>
- Hanušová, S., Píšová, M., Kohoutek, T., Minaříková, E., Janík, M., Janík, T., Mareš, J., Uličná, K., & Ježek, S. (2017). *Chtějí zůstat nebo odejít? Začínající učitelé v českých základních školách*. Masarykova univerzita.

- Hanušová, S., Píšová, M., Kohoutek, T., Minaříková, E., Ježek, S., Janík, T., Mareš, J., & Janík, M. (2020). Novice teachers in the Czech Republic and their drop-out intentions. *European Journal of Education*, 55(2), 275–291. <https://doi.org/10.1111/ejed.12373>
- Hauser, R. M. (1994). Measuring socioeconomic status in studies of child development. *Child Development*, 65(6), 1541–1545. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1994.tb00834.x>
- Joiner, S., & Edwards, J. (2008). Novice teachers: Where they are going and why don't they stay? *Journal of Cross-Disciplinary Perspectives in Education*, 1(1), 36–43.
- Kasáčová, B. (2017). Učitelská profesia a jej dimenzie. *Studia Scientifica Facultatis Paedagogicae – Universitas Catholica Ružomberok*, 16(1), 88–97.
- Kment, Š., & Gargulák, K. (2020). Novela zákona o pedagogických pracovnících: „Deprofesionalizace“ či jediná záchrana českého školství? EDUin. <https://www.eduin.cz/clanky/novela-zakona-o-pedagogickych-pracovnicich-deprofesionalizace-ci-jedina-zachrana-ceskeho-skolstvi/>
- Kotýnková, Š. (2018). *Drop-out začínajících učitelů* (Bakalářská práce). Univerzita Karlova, Fakulta sociálních věd.
- Krejčová, M. (2019). *Příčiny odchodu začínajících učitelů z profese* (Diplomová práce). Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.
- Lanza, S. T., & Rhoades, B. L. (2013). Latent class analysis: An alternative perspective on subgroup analysis in prevention and treatment. *Prevention Science*, 14(2), 157–168. <https://doi.org/10.1007/s1121-011-0201-1>
- Laštůvková, K. (2019). *Důvody odchodu učitelů ze školství* (Diplomová práce). Masarykova univerzita, Filozofická fakulta.
- Lin, N. (1999). Social networks and status attainment. *Annual Review of Sociology*, 25(1), 467–487.
- Lucas, S. R. (2001). Effectively maintained inequality: Education transitions, track mobility and social background effects. *American Journal of Sociology*, 106(6), 1642–1690.
- Matějů, P., Řeháková, B., & Simonová, N. (2007). The Czech Republic: Structural growth of inequality in access to higher education. In Y. Shavit, R. Arum, & A. Gamoran (Eds.), *Stratification in higher education: A comparative study* (s. 374–399). Stanford University Press.
- Matějů, P., & Straková, J. (2003). Role rodiny a školy v reprodukci vzdělanostních nerovností. Sociologický pohled na úlohu víceletých gymnázií ve světle výzkumu PISA 2000. *Sociologický časopis*, 39(5), 625–652. <https://doi.org/10.13060/00380288.2003.39.5.03>
- Matějů, P., & Straková, J. (Eds.). (2006). *(Ne)rovné šance na vzdělání. Vzdělanostní nerovnosti v České republice*. Academia.
- Matějů, P., Straková, J., & Veselý, A. (Eds.). (2010). *Nerovnosti ve vzdělávání: Od měření k řešení*. Sociologické nakladatelství.
- McKinsey & Company. (2010). *Klesající výsledky českého základního a středního školství: Fakta a řešení*. [www.mckinsey.com/cz/~/_/media/McKinsey/Locations/Europe and Middle East/Czech Republic/Our work/McKinsey_pro_bono_skolstvi.pdf](http://www.mckinsey.com/cz/~/_/media/McKinsey/Locations/Europe%20and%20Middle%20East/Czech%20Republic/Our%20work/McKinsey_pro_bono_skolstvi.pdf)
- Mittlböck, M., & Heinzl, H. (2001). A note on R2 measures for Poisson and logistic regression models when both models are applicable. *Journal of Clinical Epidemiology*, 54(1), 99–103. [https://doi.org/10.1016/S0895-4356\(00\)00292-4](https://doi.org/10.1016/S0895-4356(00)00292-4)
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR. (2019). *Výroční zpráva o stavu a rozvoji vzdělávání v České republice v roce 2018*. <https://www.msmt.cz/file/50960/download/>
- Münich, D. (2017). *Nízké platy učitelů: hodně drahé řešení*. CERGE-EI.
- Münich, D., Perighnátová, M., Zapletalová, L., & Smolka, V. (2015). *Platy učitelů českých základních škol: setrvale nízké a neatraktivní*. CERGE-EI.
- Münich, D., & Smolka, V. (2019). *Platy českých učitelů: nová naděje*. CERGE-EI.
- Píšová, M. (2013). Teacher professional socialisation: Objective determinants. *Orbis Scholae*, 7(2), 67–80.
- Píšová, M., & Hanušová, S. (2016). Začínající učitelé a drop-out. *Pedagogika*, 66(4), 386–407.
- Píšová, M., & Hanušová, S. (2018). Profesi aktérství začínajících učitelů v základních školách. *Orbis Scholae*, 12(3), 89–107.

- 22 Pogodzinski, B., Youngs, P., & Frank, K. A. (2013). Collegial climate and novice teachers' intent to remain teaching. *American Journal of Education*, 120(1), 27–54. <https://doi.org/10.1086/673123>
- Prudký, L., Pabian, P., & Šima, K. (2010). *České vysoké školství: Na cestě od elitního k univerzálnímu vzdělávání 1989–2009*. Grada.
- Raftery, A. E. (1995). Bayesian model selection in social research. *Sociological Methodology*, 25, 111–163. <https://doi.org/10.2307/271063>
- Ramaswamy, V., DeSarbo, W. S., Reibstein, D. J., & Robinson, W. T. (1993). An empirical pooling approach for estimating marketing mix elasticities with PIMS data. *Marketing Science*, 12(1), 103–124. <https://doi.org/10.1287/mksc.12.1.103>
- Redding, C., & Henry, G. T. (2019). Leaving school early: An examination of novice teachers' within- and end-of-year turnover. *American Education Research Journal*, 56(1), 204–236. <https://doi.org/10.3102/000283121879054>
- Romano, J., Kromrey, J. D., Coraggio, J., Skowronek, J., & Devine, L. (2006, říjen). *Exploring methods for evaluating group differences on the NSSE and other surveys: Are the t-test and Cohen's d indices the most appropriate choices?* Příspěvek prezentovaný na konferenci Southern Association for Institutional Research, USA. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.595.6157&rep=rep1&type=pdf>
- Rovňanová, L. (2019). Teoretická a praktická profesijná příprava učitelův z perspektivy studentův učitelstva. In *Zborník vedeckovýskumných prác Katedry pedagogiky* (s. 153–170). Belianum.
- Scio. (2016). Přílákejme k pedagogice studenty, které by bavilo učit. <https://www.scio.cz/download/TZ-ucitele-a-pedagogika.pdf>
- Schmidt, W. H., Burroughs, N. A., Zoido, P., & Houang, R. T. (2015). The role of schooling in perpetuating educational inequality: An international perspective. *Educational Researcher*, 44(7), 371–386. <https://doi.org/10.3102/0013189X1560398>
- Sirin, S. R. (2005). Socioeconomic status and academic achievement: A meta-analytic review of research. *Review of Educational Research*, 75(3), 417–453. <https://doi.org/10.3102/00346543075003417>
- Spilková, V. (2019). Podpora začínajících učitelův – Co mohou udělat učitelské fakulty pro dobrý profesní start a jaké základy by měly položit pro kvalitní celoživotní profesní rozvoj? In E. Burdová, I. Hubená, J. Kopáčová, B. Kosová, L. Lisner, D. Matonoha, J. Nálepová, & B. Zmrzlík (Eds.), *Začínající učitel* (s. 8–13). Národní institut pro další vzdělávání.
- Soukup, P., & Rabušic, L. (2007). Několik poznámek k jedné obsesi českých sociálních věd – statistické významnosti. *Sociologický časopis*, 43(2), 379–395. <https://doi.org/10.13060/00380288.2007.43.2.06>
- Šafr, J., & Sedláčková, M. (2006). *Sociální kapitál. Koncepty, teorie a metody měření*. Sociologické studie 06:7. Sociologický ústav AV ČR.
- Van der Gaag, M. P. J., & Webber, M. (2008). Measurement of individual social capital. In I. Kawachi, S. V. Subramanian, & D. Kim (Eds.), *Social capital and health* (s. 22–49). Springer.
- Vašutová, J. (2007). *Být učitelem: Co by měl učitel vědět o své profesi* (2. vyd.). Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.
- Vermunt, J. K., & Magidson, J. (2002). Latent class cluster analysis. In J. Hagenaars & A. McCutcheon (Eds.), *Applied latent class analysis* (s. 89–106). Cambridge University Press.
- Volštátová, K. (2017). *Spokojenost učitelův a učitelův s výběrem učitelské profese* (Diplomová práce). Univerzita Hradec Králové, Pedagogická fakulta.
- Williams, G. A., & Kibowski, F. (2016). Latent class analysis and latent profile analysis. In L. A. Jason & D. S. Glenwick (Eds.), *Handbook of methodological approaches to community-based research* (s. 143–152). Oxford University Press.
- Zelinková, A. (2014). Motivace studentův pedagogických fakult k volbě učitelské profese. *Aula*, 22(2), 3–24.

Mgr. Vítězslav Lounek, Centrum pro studium vysokého školství, v. v. i.
Jankovcova 933/63, 170 00 Praha 7
lounek@csvs.cz

Mgr. Jan Kohoutek, Ph.D., Centrum pro studium vysokého školství, v. v. i.
Jankovcova 933/63, 170 00 Praha 7
kohoutek@csvs.cz

PhDr. Marián Sekerák, Ph.D., Centrum pro studium vysokého školství, v. v. i.
Jankovcova 933/63, 170 00 Praha 7
sekerak@csvs.cz

Kategorie zaměstnání klasifikace CZ-ISCO považované za učitelské pozice

Lektoři na vysokých školách

Učitelé na vyšších odborných školách

Učitelé odborných předmětů (kromě pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami)

Učitelé praktického vyučování (kromě pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami)

Učitelé odborného výcviku (kromě pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami)

Lektoři dalšího vzdělávání

Učitelé všeobecně vzdělávacích předmětů na středních školách

Učitelé na konzervatořích

Učitelé na 2. stupni základních škol

Učitelé na 1. stupni základních škol (kromě v přípravných třídách základních škol)

Učitelé v přípravných třídách základních škol

Učitelé v oblasti předškolní výchovy

Učitelé v mateřských školách pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami

Učitelé na základních školách pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami

Učitelé na středních školách a konzervatořích pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami

Učitelé na vyšších odborných školách pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami

Učitelé pro dospělé se speciálními vzdělávacími potřebami

Ostatní učitelé a vychovatelé pro osoby se speciálními vzdělávacími potřebami

Lektoři a učitelé jazyků na ostatních školách

Lektoři a učitelé hudby na ostatních školách

Lektoři a učitelé umění na ostatních školách

Lektoři a učitelé informačních technologií na ostatních školách

Speciální pedagogové

Pedagogové v oblasti dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků

Pedagogové volného času

Zdroj: <http://www.cz-isco.cz/>