



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,  
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY



# KDO SE HLÁSÍ DO STUDIA PEDAGOGIKY PRO UČITELE/KY 2. STUPNĚ ZŠ A UČITELE/KY SŠ?

REPORT Z 1. VLNY SBĚRU DAT

LISTOPAD 2024 – LEDEN 2025

# Obsah

<b>1. Představení výzkumu</b> .....	3
<b>2. Výsledky</b> .....	5
2.1. Co je důležité při volbě učitelského povolání? .....	5
2.1.1. Rozdíly mezi skupinami respondentů/ek .....	6
2.2. Co je důležité při rozhodování se o studiu pedagogiky? .....	7
2.2.1. Rozdíly mezi skupinami respondentů/ek .....	7
2.3. Co je důležité při volbě konkrétního studia pedagogiky? .....	8
2.3.1. Rozdíly mezi skupinami respondentů/ek .....	8
2.4. Učitelské kompetence účastníků/ic na začátku studia pedagogiky .....	9
2.4.1. Rozdíly mezi skupinami respondentů/ek .....	10
<b>3. Metodologie výzkumu</b> .....	12
3.1. Sběr dat .....	12
3.2. Výzkumný soubor .....	12
3.3. Dotazníkový nástroj .....	13
3.4. Příprava a čištění dat .....	14
3.5. Analytický plán .....	15
<b>Příloha 1</b> .....	16

## 1. PŘEDSTAVENÍ VÝZKUMU

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky (dále jen MŠMT) ve spolupráci s dalšími aktéry ve vzdělávání dlouhodobě usiluje o zkvalitňování učitelské přípravy. V souladu s uvedenou vizí probíhají úpravy učitelských magisterských studijních programů i kvalifikačních studií pedagogiky.<sup>1</sup> Právě kvalifikační studium pedagogiky prošlo v uplynulých letech výraznými změnami. V rámci nových akreditačních standardů došlo například k navýšení minimální hodinové dotace, změnám kvalifikačních předpokladů lektorů/ek a garantů/ek studia či zavedení evaluačních plánů.<sup>2</sup> Spolu s proměnou kvalifikačních studií pedagogiky vyvstala potřeba zjišťovat, jak účastníci/ice novou podobu studií pedagogiky vnímají a jaké na ně má dopady.

Na základě uvedených důvodů vzniklo longitudinální dotazníkové šetření: „*Kdo se hlásí do studia pedagogiky pro učitele/ky 2. stupně ZŠ a učitele/ky SŠ?*“ Šetření se zaměřuje na účastníky/ice prvních běhů studií pedagogiky dle nových akreditačních standardů. Zjišťuje zdroje motivace, které je přivedly k učitelství, k volbě získat učitelskou kvalifikaci prostřednictvím studia pedagogiky a k výběru konkrétního poskytovatele studia. Dále se zaměřuje na vývoj vybraných učitelských kompetencí dle *Kompetenčního rámce absolventa a absolventky učitelství*.<sup>3</sup> Šetření má dvě fáze – první vlna sběru dat proběhla od listopadu 2024 do ledna 2025, druhá vlna sběru dat je plánována na rok 2026. Respondenti/ky tak dotazníky vyplní na začátku a v závěru svého studia, což umožní prozkoumat, jak se v průběhu studia rozvinuly jejich motivace a učitelské kompetence.

Následující část tohoto reportu představuje hlavní zjištění z první vlny sběru dat. Finální výzkumný soubor sestával ze 194 účastníků/ic studií pedagogiky u 10 různých poskytovatelů (80 % ženy, 57 % dotazovaných zatím bez učitelské praxe). Celá metodologie výzkumu (tedy sběr dat, výzkumný soubor, dotazníkový nástroj a zpracování a analýza dat) je podrobně popsána na konci tohoto reportu.

1 Studium pedagogiky bylo dříve též známé jako „doplňující pedagogické studium“, „pedagogické minimum“ či pod zkratkou „DPS“.

2 Nové podmínky pro podávání žádostí o akreditaci v systému dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků platné od 1. 9. 2023. <https://msmt.gov.cz/vzdelavani/dalsi-vzdelavani/nove-podminky-pro-podavani-zadosti-o-akreditaci-v-systemu-2-1>

3 Kompetenční rámec absolventa a absolventky učitelství. 2023. <https://msmt.gov.cz/vzdelavani/kompetencni-ramec-absolventa-ucitelstvi>

### **Metodologická poznámka k interpretaci odpovědí**

Výsledky jsou založené na sebehodnocení respondentů/ek, což se snažíme reflektovat v textu (např. respondenti/ky „uváděli“ či „vnímali“). Pro zvýšení přehlednosti jsou však některá zjištění popsána tak, že odpovědi přesně reflektují reálné motivace, schopnosti a zkušenosti respondentů/ek (např. „častěji postrádali zkušenosti“). I v těchto případech je třeba zohlednit, že se **do odpovědí promítají nejrůznější faktory** – nejen skutečné motivace, schopnosti a zkušenosti, ale také **zpětně zkonstruované důvody, snaha naplňovat v odpovědích sociálně žádoucí představy** (sociální desirabilita) atd.

### **Vliv praxe (věku)**

Jedno z klíčových srovnání respondentů/ek, se kterým v reportu pracujeme, je dle dosavadní pedagogické praxe. Respondentům/kám s učitelskou praxí, kteří mají zároveň vyšší věk než respondenti/ky bez praxe, se do odpovědí pravděpodobně promítly pozdější pedagogické a celkově profesní zkušenosti, nejen důvody a motivace, které stály u rozhodování. U respondentů/ek s delší učitelskou praxí a obecně u starších respondentů/ek také od rozhodnutí stát se učitelem/kou uběhla delší doba. Uvedené je relevantní zejména v případě faktorů důležitých pro výběr učitelské profese.

### **Vliv sociální desirability**

Na otázky ohledně motivací a vlastních schopností jsou zároveň navázány sociální normy a představy o žádoucím stavu (sociální desirabilita). Ty se mohou do odpovědí také promítat, a navíc ovlivňovat odpovědi různých skupin v různé míře. Pro respondenty/ky s praxí může být například složitější přiznat, že nemají s některou kompetencí reálné zkušenosti, a tak mohou své kompetence víc nadhodnocovat. Při interpretaci rozdílů mezi skupinami je tak vždy vhodné zvažovat, zda může u konkrétní oblasti daná skupina podléhat sociální desirabilitě více než jiná.

## 2. VÝSLEDKY

### 2.1. Co je důležité při volbě učitelského povolání?

U volby učitelského povolání přisuzovali respondenti/ky **větší váhu společenským dopadům učitelské práce než osobním motivům**. Za nejdůležitější považovali možnost **ovlivnit rozvoj dětí a mládeže** (94 % považuje za středně nebo velmi důležité). Následovaly motivy být prospěšný/á pro společnost (89 % označilo jako středně či velmi důležité) a pomáhat sociálně slabším (středně či velmi důležité pro 79 %). Z osobních motivů byla nejdůležitější možnost **skloubit práci s osobním, respektive rodinným životem** (středně až velmi důležité pro 72 % dotazovaných). Vysokou důležitost však respondenti/ky připisovali také **aspektům souvisejícím se stabilitou a jistotou povolání** (středně či velmi důležité pro 70 až 75 % respondentů/ek).

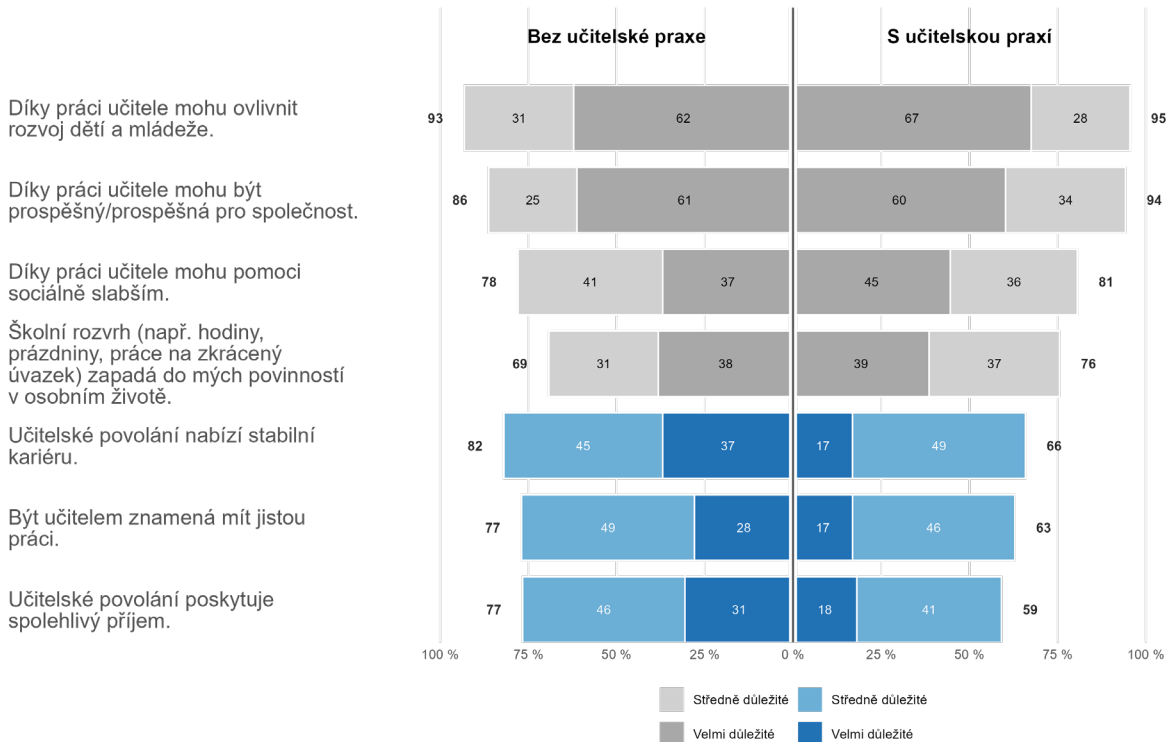
Motivy k výběru učitelské profese se u účastníků/ic studií pedagogiky částečně překrývají s motivy studentů/ek učitelských magisterských studijních programů na vysokých školách. V šetření studentů/ek učitelství z roku 2022<sup>4</sup> byla možnost ovlivňovat rozvoj dětí a mládeže také hodnocena výše než praktické aspekty učitelského povolání. Z osobních motivů byla možnost skloubit práci a osobní život také označena jako důležitější než jistota a stabilita učitelského povolání. Na rozdíl od účastníků/ic studií pedagogiky v aktuálním šetření však studenti/ky učitelství hodnotili prospěšnost pro společnost podobně jako osobní motivy, nikoli jako důležitější. Relativně menší důležitost pak studenti/ky v porovnání s účastníky/icemi studií pedagogiky připisovali pomoci sociálně slabším.

4 Procházka, M., Röschová, M., Zelinková, A. 2023. Studenti vysokých škol a jejich motivace stát se učitelem. [https://pages.pedf.cuni.cz/nedostatekucitelu/files/2024/04/14\\_Studenti-vysokych-skol-a-jejich-motivace-stat-se-ucitelem.pdf](https://pages.pedf.cuni.cz/nedostatekucitelu/files/2024/04/14_Studenti-vysokych-skol-a-jejich-motivace-stat-se-ucitelem.pdf)

### 2.1.1. Rozdíly mezi skupinami respondentů/ek

#### Vnímaná důležitost faktorů při výběru učitelské profese podle dosavadní učitelské praxe

Podíl (%) odpovědí velmi důležité a středně důležité



Zdroj: Šetření studentů pedagogiky, listopad 2024 až leden 2025, 194 respondentů.

Poznámka: Modré sloupce označují položky, kde byl zjištěn statisticky významný rozdíl mezi skupinami; šedé položky rozdíl nevykazují. Řazeno dle průměrného hodnocení v celém souboru.

#### Srovnání dle délky učitelské praxe a věku.

**Respondenti/ky s učitelskou praxí přisuzovali menší důležitost stabilitě a jistotě učitelského povolání než dotazovaní bez této zkušenosti.** Vyzdvihovali ji především ti, kteří stále studují magisterské studium (středně či velmi důležité pro 88 až 95 % z nich), a celkově mladší respondenti/ky (do 29 let). Může se jednat o důsledek toho, že mladší respondenti/ky, kteří právě dokončují či dokončili magisterské studium, poprvé plnohodnotně vstupují na trh práce. Vstup na pracovní trh bývá sám o sobě znejišťující, obzvláště pokud se respondenti/ky obávají, že nenajdou uplatnění ve svém oboru. Stabilita a jistota spojená s učitelskou profesí je v takovém případě obzvláště lákavá.

**Respondenti/ky nad 40 let kladli větší důraz na společenské dopady** (konkrétně na pomoc sociálně slabším a prospěšnost pro společnost). Starší respondenti/ky mají v porovnání s mladšími respondenty/kami již předchozí pracovní zkušenosti a vybudované minimálně základy kariéry mimo učitelskou profesi a často také mimo státní sektor. K opuštění určitých jistot, které si již vybudovali, je proto mohou vést právě společenské motivy spjaté se smysluplností a prospěšností pro společnost. Dále je možné, že zkušenost s prací na pozici učitele/ky posiluje vnímanou přínosnost této profese pro společnost, což se následně odrazilo v odpovědích.

#### Srovnání žen a mužů.

**Možnost pomáhat sociálně slabším a lépe skloubit práci a osobní/rodinný život byla o něco důležitější pro ženy než pro muže.**

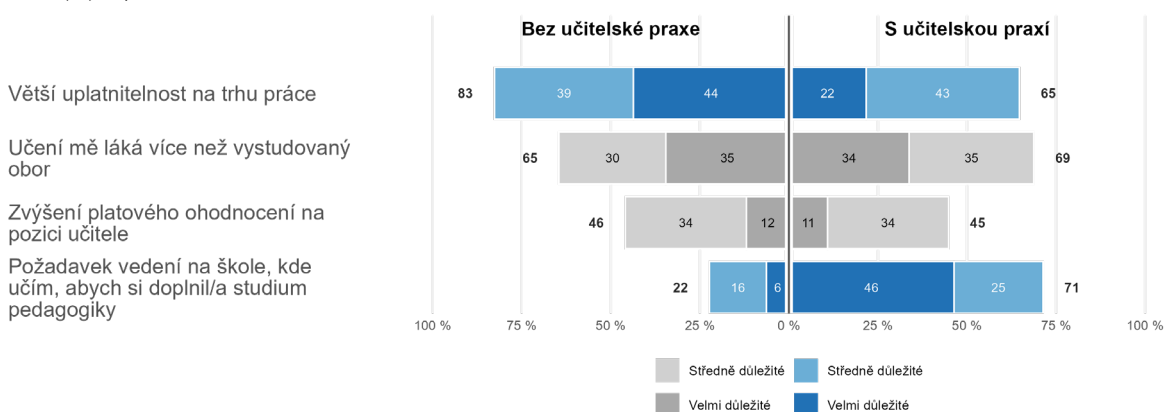
## 2.2. Co je důležité při rozhodování se o studiu pedagogiky?

Z hlediska rozhodování se o získání učitelské kvalifikace studiem pedagogiky byla pro respondenty/ky nejdůležitější **větší uplatnitelnost na trhu práce** (středně či velmi důležité pro 75 % dotazovaných). Dále respondenti/ky uváděli, že je **učení láká více než vystudovaný obor** (pro 67 % středně či velmi důležité).

### 2.2.1. Rozdíly mezi skupinami respondentů/ek

#### Vnímaná důležitost faktorů při rozhodování o studiu pedagogiky podle dosavadní učitelské praxe

Podíl (%) odpovědí velmi důležité a středně důležité



Zdroj: Šetření studentů pedagogiky, listopad 2024 až leden 2025, 193 respondentů.

Poznámka: Modré sloupce označují položky, kde byl zjištěn statisticky významný rozdíl mezi skupinami; šedé položky rozdíl nevykazují.

Řazeno dle průměrného hodnocení v celém souboru.

#### Srovnání dle délky učitelské praxe.

**Vnímaná důležitost požadavku vedení školy na doplnění učitelské kvalifikace se výrazně lišila dle dosavadních zkušeností s prací učitele/ky.** Pro respondenty/ky, kteří již pracovali na pozici učitele/ky, se jednalo o nejdůležitější motivaci (středně či velmi důležitý faktor pro 71 % z nich, z toho pro 46 % velmi důležitý). Oproti tomu pro 67 % respondentů/ek bez učitelské zkušenosti šlo o naprosto nedůležitý faktor. Respondentům/kám, kteří již učili či učí, běží lhůta 3 let pro doplnění učitelské kvalifikace,<sup>5</sup> což na jejich straně i na straně vedení školy vytváří tlak na to, aby lhůtu dodrželi. Oproti tomu pro respondenty/ky, kteří zatím nejsou zaměstnaní na pozici učitele/ky, není tento zákonný požadavek relevantní.

**Zvýšení uplatnitelnosti na trhu práce naopak považovalo za středně či velmi důležité 83 % respondentů/ek bez předchozí pedagogické zkušenosti, zatímco mezi respondenty/kami s praxí to bylo pouze 65 %.** Zjištění naznačuje, že dotazovaní bez učitelské zkušenosti vnímali zařazení učitelské kvalifikace do svého profesního portfolia jako dobrou příležitost pro rozšíření svých pracovních možností.

#### Srovnání žen a mužů.

**Všechny faktory, kromě požadavku školy na doplnění studia, byly důležitější pro ženy než pro muže** (větší uplatnitelnost na trhu práce, zvýšení platového ohodnocení, učení láká více než vystudovaný obor).

<sup>5</sup> § 9a zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, ve znění pozdějších předpisů.

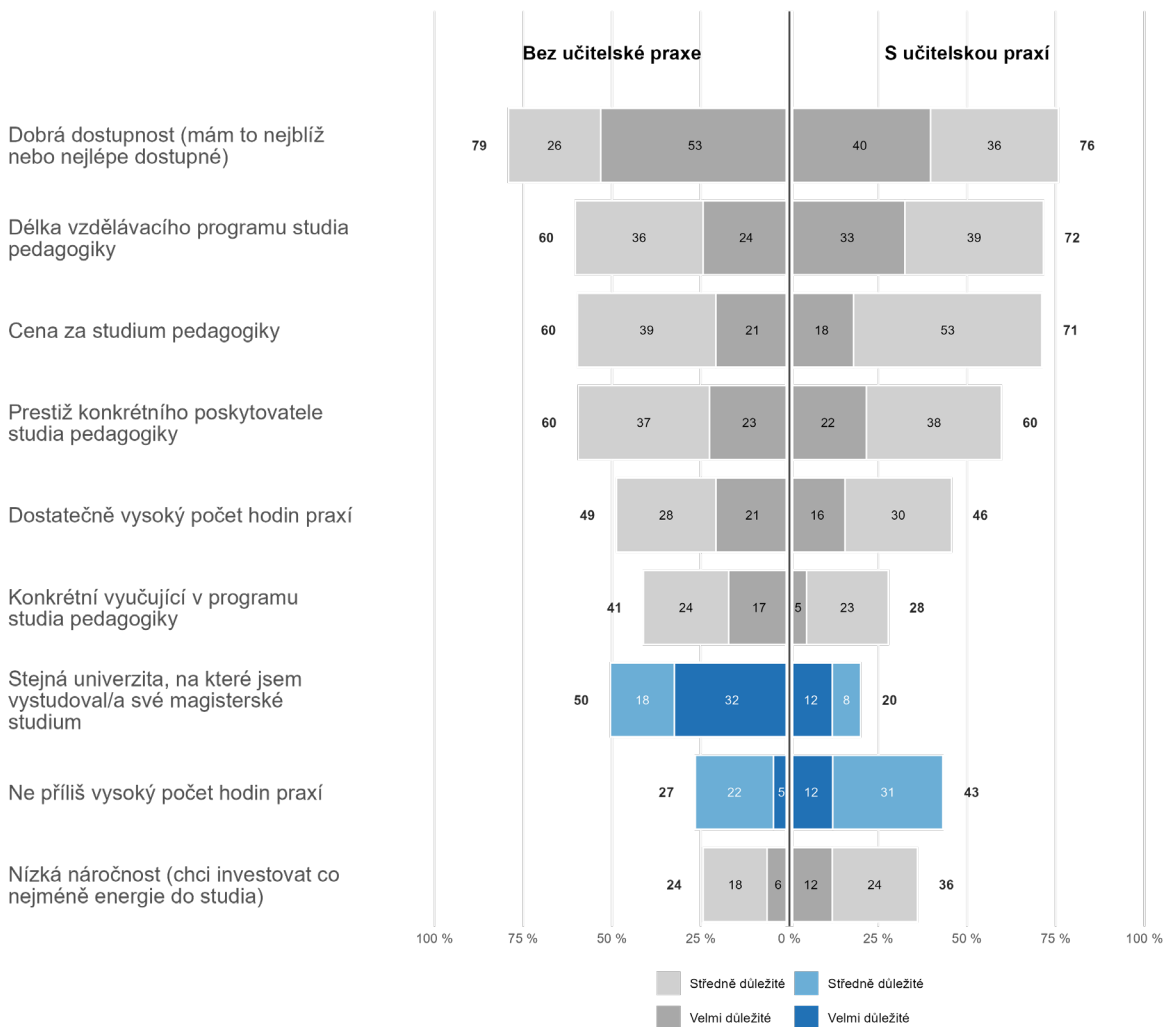
## 2.3. Co je důležité při volbě konkrétního studia pedagogiky?

**Při výběru konkrétního studia pedagogiky jasně vede jeho dobrá dostupnost.** Za středně či velmi důležitou ji považovaly více než tři čtvrtiny (78 %) dotazovaných. Pro téměř polovinu (47 %) z nich byla dokonce velmi důležitá. Za podstatné považovali respondenti/ky také **délku vzdělávacího programu, cenu za studium a prestiž konkrétního poskytovatele** (středně či velmi důležité pro 60 až 65 % dotazovaných).

### 2.3.1. Rozdíly mezi skupinami respondentů/ek

#### Vnímaná důležitost faktorů při volbě konkrétního studia pedagogiky podle dosavadní učiteléské praxe

Podíl (%) odpovědí velmi důležité a středně důležité



Zdroj: Šetření studentů pedagogiky, listopad 2024 až leden 2025, 194 respondentů.

Poznámka: Modré sloupce označují položky, kde byl zjištěn statisticky významný rozdíl mezi skupinami; šedé položky rozdíl nevykazují. Řazeno dle průměrného hodnocení v celém souboru.

Srovnání dle délky učitelé praxe.

**Pro respondenty/ky, kteří dříve či aktuálně působili na pozici učitele/ky, byla jednoduchost studia významnějším faktorem než pro ty, kteří zatím neučili.** Počet hodin praxí, který není příliš vysoký, byl důležitý pro 43 % respondentů/ek s praxí v porovnání s 27 % respondentů/ek bez praxe. Nízká náročnost studia byla důležitá pro 36 % dotazovaných s praxí a 24 % bez praxe (zde však nejde o statisticky významný rozdíl). O zvlášť důležité faktory se pak jednalo pro dotazované, kteří měli nejvíce odučeno (tj. tři a více let praxe). Lze předpokládat, že pro respondenty/ky, kteří již učí, je náročnější skloubit studium s prací učitele/ky i s rodinnými a dalšími povinnostmi. Oni sami i vedení škol se ocitají v náročné situaci, kdy je zásadní, aby si respondenti/ky doplnili učiteléskou kvalifikaci, ale zároveň také odučili co nejvíce hodin ve škole v rámci svého pracovního úvazku.

**U respondentů/ek bez dosavadní učiteléské praxe byla naopak jedním z podstatných faktorů možnost navštěvovat studium pedagogiky na stejné univerzitě, na které absolvovali či na které studovali magisterské studium.** U magisterských studentů/ek se jednalo o středně či velmi důležitý faktor pro 93 % z nich. Pravděpodobně jde o důsledek toho, že tatáž univerzita umožňuje snáze kombinovat obě studia.

Srovnání žen a mužů.

**Ač se ženy i muži shodně orientovali podle dobré dostupnosti studia, ženy považovaly za o něco důležitější prestiž poskytovatele, dostatečně vysoký počet hodin praxí, délku vzdělávacího programu i cenu za studium.**

## 2.4. Učiteléské kompetence účastníků/ic na začátku studia pedagogiky

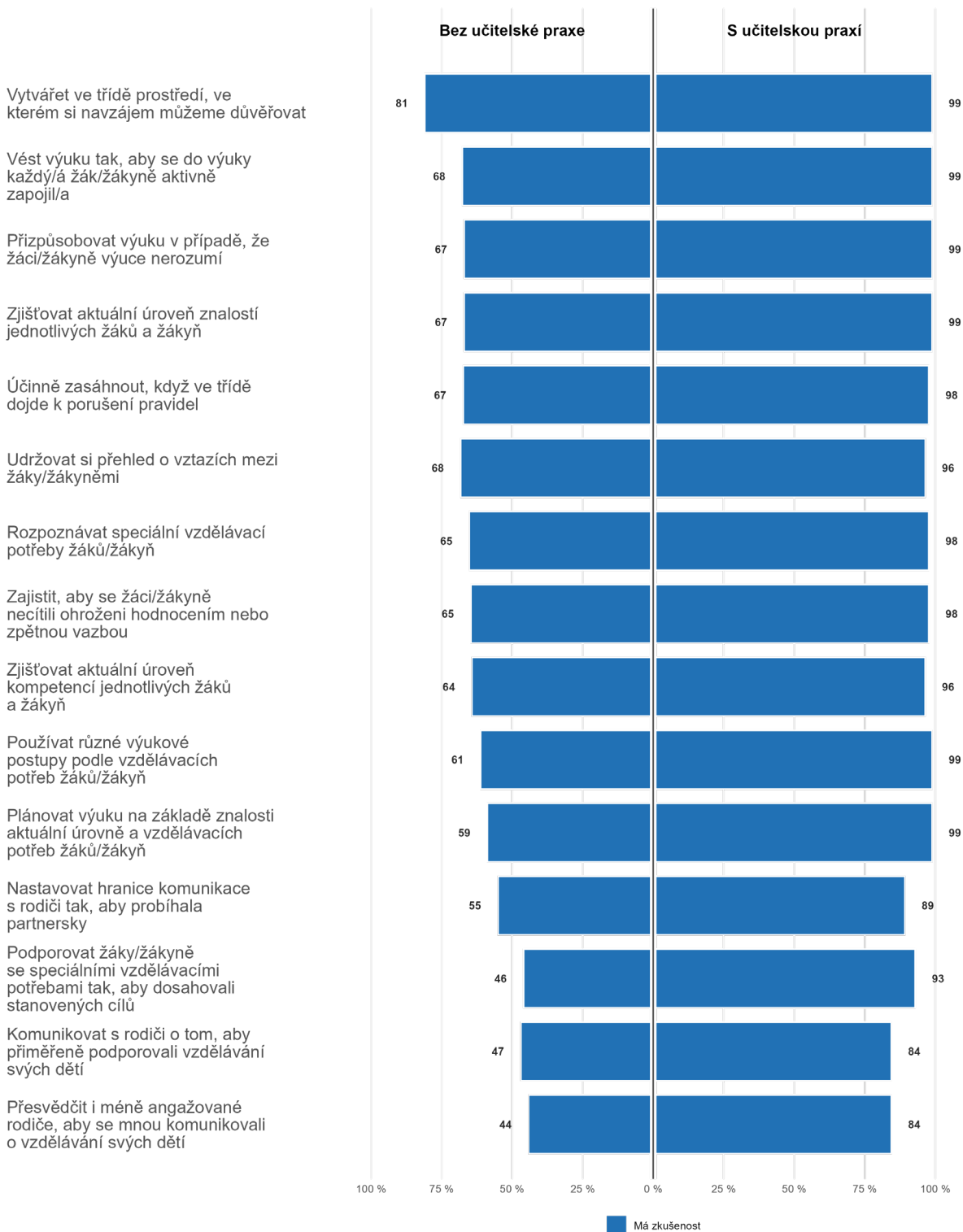
**Respondenti/ky nejčastěji pociťovali absenci zkušeností s komunikací s rodiči a s podporou žáků/yň se speciálními vzdělávacími potřebami.** Téměř čtyři z deseti (37 až 39 %) dotazovaných neměli zkušenosti se vzbuzováním zájmu méně angažovaných rodičů o vzdělávání jejich dětí a s komunikací s rodiči o tom, aby přiměřeně podporovali vzdělávání svých dětí. Necelá třetina (30 %) neměla zkušenosti s nastavováním hranic komunikace s rodiči tak, aby probíhala partnersky. S podporou žáků/yň se speciálními vzdělávacími potřebami tak, aby dosahovali stanovených cílů, se dle svých slov nesetkalo 34 % dotázaných.

**Nejzkušenější se respondenti/ky naopak cítili být ve vytváření bezpečného prostředí pro učení, v jehož zajišťování si také nejvíce věřili.** Konkrétně si věřili ve vytváření prostředí, ve kterém si mohou s žáky/němi navzájem důvěřovat, a v zajišťování toho, aby se žáci/kyně necítili ohrožení hodnocením či zpětnou vazbou (67 až 71 % souhlasilo či silně souhlasilo).

## 2.4.1. Rozdíly mezi skupinami respondentů/ek

### Vnímaná zkušenost s pedagogickými dovednostmi podle dosavadní učitelské praxe

Podíl (%) respondentů, kteří uvedli, že s danou oblastí mají zkušenost



Zdroj: Šetření studentů pedagogiky, listopad 2024 až leden 2025, 194 respondentů.

Poznámka: Modré sloupce označují položky, kde byl zjištěn statisticky významný rozdíl mezi skupinami; šedé položky rozdíl nevykazují. Řazeno dle hodnocení v celém souboru.

Srovnání dle délky učitelské praxe.

**Respondenti/ky, kteří zatím neměli učitelskou zkušenost, se s jednotlivými kompetencemi nesetkali až ve více než polovině případů** (Max = 56 %). Dosud se nesetkali zejména s komunikací s rodiči a s podporou žáků/yň se speciálními vzdělávacími potřebami. Oproti tomu **respondenti/ky, kteří učili necelý školní rok, měli zkušenosti s jednotlivými činnostmi v 90 až 95 % případů, a to s výjimkou komunikace s rodiči a podpory žáků/yň se speciálními vzdělávacími potřebami**, se kterými neměla zkušenosti přibližně pětina dotazovaných z této skupiny. **Po třech letech učení měli se všemi oblastmi zkušenosti téměř všichni**. Je logické, že dotazovaní bez učitelské praxe nemají s učitelskými kompetencemi mnoho zkušeností. Nárůst zkušeností u méně běžných učitelských kompetencí po třech letech pak naznačuje, že získání těchto učitelských kompetencí vyžaduje další časové okno a pravděpodobně také zkušenosti s výukou různých typů žáků v různých třídách.

Srovnání žen a mužů.

Ve většině učitelských kompetencí se ženy a muži hodnotili podobně. Ženy si pouze věřily více než muži v rozpoznávání speciálních vzdělávacích potřeb žáků/yň.

Srovnání dle stupně vzdělání a vystudovaných oborů.

V učitelských kompetencích se **až na výjimky neprojevily rozdíly** dle stupně vzdělání, na kterém respondenti/ky naposledy učili, ani dle vystudovaných oborů. **Vzhledem k nízkému počtu respondentů/ek v jednotlivých skupinách je potřeba i statisticky významné rozdíly interpretovat s obezřetností**.

**Respondenti/ky, kteří naposledy působili na vyšších stupních gymnázií, častěji postrádali zkušenosti s podporou žáků/yň se speciálními vzdělávacími potřebami, s komunikací s méně angažovanými rodiči či s komunikací s rodiči za účelem toho, aby své děti ve vzdělávání přiměřeně podporovali**. Uvedené naznačuje, že se na vyšších stupních gymnázií nesetkali se žáky/němi se speciálními vzdělávacími potřebami a že v komunikaci s rodiči čelí odlišným výzvám než učitelé/ky na jiných typech škol. **Dotazovaní, kteří naposledy vyučovali na 1. stupni ZŠ, častěji uváděli, že umí účinně zasáhnout, když ve třídě dojde k porušení pravidel**. V tomto případě může hrát roli i to, že je z pozice učitele/ky management třídy snazší na prvním stupni než na vyšších stupních. **Respondenti/ky, kteří naposledy pracovali na 2. stupni ZŠ, silněji souhlasili s tím, že umí zjišťovat aktuální úroveň kompetencí žáků/yň a přizpůsobovat výuku, pokud jí třída nerozumí**. Se zvyšující se komplexitou učiva mohou být uvedené kompetence zásadnější a častěji uplatňované. Taktéž jsou podstatné pro přípravu žáků/yň na přijímací řízení na střední školy.

**Absenci zkušeností napříč řadou oblastí učitelských kompetencí častěji uváděli respondenti/ky s ukončeným magisterským studiem, kteří vystudovali obory blízké odborným nebo přírodovědným předmětům. Dotazovaní, kteří vystudovali cizí jazyky, naopak častěji souhlasili, že učitelskými kompetencemi již disponují**. Je možné, že tito respondenti/ky získali zkušenosti s výukou například v rámci jazykových kurzů. Uvedené rozdíly nelze připsat odlišné míře učitelské praxe. Podíl respondentů/ek s učitelskou praxí a bez ní se dle vystudovaných oborů statisticky významně neliší.

## 3. METODOLOGIE VÝZKUMU

### 3.1. Sběr dat

Cílovou populací byli účastníci/ice, kteří na podzim 2024 zahájili studium pedagogiky dle nových akreditačních standardů. Respondenti/ky byli osloveni přes kontaktní osoby u všech poskytovatelů studií pedagogiky, kteří k podzimu 2024 získali příslušnou akreditaci. Celkem jsme kontaktovali 16 poskytovatelů, přičemž do šetření se rozhodlo zapojit 10 z nich. K nejčastějším důvodům pro odmítnutí účasti v šetření patřily již započaté vlastní evaluace či stále probíhající přijímací řízení, a tudíž pozdější spuštění studijního programu. Sběr dat probíhal od 21. 11. 2024 do 22. 1. 2025 prostřednictvím online dotazníku v LimeSurvey. K maximalizaci návratnosti jsme použili několik strategií. Zprv jsme poskytli dostatečně dlouhé časové okno pro vyplnění dotazníku. Zadruhé jsme byli v úzkém kontaktu se zástupci/kyněmi poskytovatelů studií pedagogiky, kteří účastníkům/icím svých studií opakovaně zasílali připomínky s prosbou o vyplnění dotazníku. V neposlední řadě jsme přislíbili, že budeme se zapojenými poskytovateli sdílet pseudonymizovaná data, která budou moci použít k evaluaci svých programů, což poskytovatele motivovalo k aktivnímu zapojení se.

### 3.2. Výzkumný soubor

**Finální výzkumný soubor** (po čištění dat) tvořilo 194 respondentů/ek, kteří se účastní studií pedagogiky dle nových akreditačních standardů u 10 různých poskytovatelů. Celkem bylo osloveno 370 účastníků/ic studií pedagogiky. **Návratnost tedy činila 52 %.** Čtyři pětiny dotazovaných tvořily ženy (80 %). **Z hlediska věku byl výzkumný soubor vyvážený** – více než třetinu (38 %) tvořili lidé do 29 let, necelou třetinu (31 %) tvořili lidé od 30 do 39 let a zbytek (31 %) lidé ve věku 40 a více let.

**Tři čtvrtiny souboru (76 %) měly již ukončené magisterské (případně vyšší) vzdělání.** Pětina (21 %) studovala v době sběru dat magisterské studium. Zbývající respondenti/ky (3 %, 6 osob) neměli ukončené magisterské vzdělání, ani ho nestudovali (tito všichni měli ukončen bakalářský stupeň).

**Více než polovina (57 %) dotazovaných dosud nepracovala na pozici učitele/ky.** Čtvrtina (25 %) měla praxi do dvou školních let. Přibližně pětina (18 %) pracovala na pozici učitele/ky tři a více let. Z nejmladší skupiny (do 29 let) zatím jako učitel/ka nepracovala většina respondentů/ek (80 %). U dotazovaných od 30 do 39 let neměla zkušenosti s prací učitele/ky necelá polovina (47 %). Ve skupině od 40 let se pak jednalo o 42 % respondentů/ek. Více než polovina (55 %) respondentů/ek s ukončeným magisterským studiem již pracovala jako učitel/ka. Mezi těmi, kteří tento stupeň vzdělání v době sběru dat studovali, mělo učitelkou praxi jen 5 %.

Přibližně **40 % respondentů/ek bylo v aktuálním školním roce zaměstnáno na nějaké škole** (tj. 90 % z těch, kteří již v minulosti někdy jako učitelé/ky pracovali). Z respondentů/ek s ukončeným magisterským vzděláním pracovala v době sběru dat na nějaké škole polovina (50 %). Z aktuálních magisterských studentů/ek pracoval/a během sběru dat na škole pouze jeden/jedna respondent/ka.

**Dotazovaní nejčastěji naposledy vyučovali na 2. stupni ZŠ, respektive v nižších třídách gymnázia** – 25 % dotazovaných celkově a více než polovina (59 %) těch, kteří v minulosti učili. Následoval 1. stupeň ZŠ (14 % celkově, 33 % dotazovaných s praxí jako učitel/ka). Méně zkušeností měli respondenti/ky s výukou na středoškolském stupni, ať už na střední odborné škole (učilišti), nebo ve vyšších třídách gymnázia (7 % celkově, 16 % dotazovaných s učitelkou praxí). Nakonec na vyšší odborné škole naposledy působil/a pouze jeden/jedna respondent/ka.

Dotazovaní s ukončeným magisterským studiem nejčastěji vystudovali obory, které se blíží humanitním předmětům (32 %), dále odborným předmětům (25 %), přírodovědným předmětům (23 %) a matematice (16 %). U respondentů/ek, kteří byli v době sběru dat v magisterském studiu, se jejich obor nejčastěji blížil předmětům z oblasti cizích jazyků (65 %), dále humanitním předmětům (25 %) a českému jazyku a literatuře (20 %).

Respondenti/ky s učitelskou praxí dosud nejvíce vyučovali výchovy (37 %) a matematiku (36 %). Respondenti/ky, kteří zatím neučili, by chtěli nebo dle svého názoru mohli v budoucnu nejčastěji vyučovat cizí jazyky a humanitní předměty (38 %) – to odpovídá aktuálně studovaným oborům u této skupiny dotazovaných.

### 3.3. Dotazníkový nástroj

V této části stručně představujeme použitý dotazníkový nástroj. **Kompletní znění baterií položek se nachází v příloze.**

#### Motivace k volbě učitelského povolání.

Dotazovali jsme se na sedm motivů, které účastníky/ice vedly k výběru učitelského povolání jako takového. Otázky byly převzaty ze šetření TALIS 2018. Zaměřují se na vybrané osobní (např. „učitelské povolání nabízí stabilní kariéru“) a společenské (např. „díky práci učitele mohu ovlivnit rozvoj dětí a mládeže“) motivy.<sup>6</sup>

#### Motivace ke studiu pedagogiky obecně.

Dotazovali jsme se na čtyři motivy, které účastníky/ice vedly k zahájení studia pedagogiky. Otázky byly vytvořeny pro potřeby tohoto šetření. Respondenti/ky měli také možnost zvolit odpověď „Jiné“ a uvést další motivy. Tuto možnost využila však jen přibližně desetina dotázaných.

#### Motivace k volbě konkrétního studia pedagogiky.

Dotazovali jsme se na devět motivů, které mohly být pro účastníky/ice rozhodující při výběru konkrétního studia pedagogiky. Otázky byly vytvořeny pro potřeby tohoto šetření.

#### Učitelské kompetence dle Kompetenčního rámce absolventa a absolventky učitelství.

Otázky byly převzaty z *Národního šetření učitelských kompetencí 2024*.<sup>7</sup> Respondenti/ky uváděli, do jaké míry dle svého názoru umí činnosti, které značí osvojení si vybraných učitelských kompetencí. Zaměřili jsme se na kompetenční oblasti Přizpůsobování výuky žákům, Bezpečné prostředí pro učení a Spolupráce s rodiči. Provázanost sledovaných kompetenčních oblastí s *Kompetenčním rámcem absolventa a absolventky učitelství* je popsána v tabulce 1.

6 Česká školní inspekce. 2020. Mezinárodní šetření TALIS 2018 – Zkušenosti, názory a postoje učitelů a ředitelů škol: Národní zpráva. s. 15. [https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF\\_el\\_publicace/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_publicace/Mezin%C3%A1rodn%C3%AD%20%C5%A1et%C5%99en%C3%AD/Narodni-zprava-TALIS-2018_rozsirene_vydani.pdf)

7 Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky. 2024. Národní šetření učitelských kompetencí 2024. <https://osf.io/4knp8/>

**Tabulka 1.**

*Souvislost zjišťovaných kompetenčních oblastí s Kompetenčním rámcem absolventa a absolventky učitelství.*

NÁZEV	KOMPETENČNÍ OBLAST	KOMPETENCE
<b>PŘIZPŮSOBOVÁNÍ VÝUKY ŽÁKŮM</b>	2. Plánování, vedení a reflexe výuky	2.2. Poznávám vzdělávací potřeby žáků a žákyň a plánuji výuku tak, aby každému žákovi a žákyni umožňovala aktivně se zapojit a dosahovat stanovených cílů 2.3. Podporuji u žáků a žákyň zvědavost a motivaci k učení 2.4. Efektivně vedu výuku a v jejím průběhu zjišťuji míru porozumění žáků a žákyň a reaguji na jejich potřeby
<b>BEZPEČNÉ PROSTŘEDÍ PRO UČENÍ</b>	3. Prostředí pro učení	3.1. Vytvářím bezpečné prostředí pro učení
<b>SPOLUPRÁCE S RODIČI</b>	5. Profesní spolupráce	5.2. Spolupracuji s rodiči a širší komunitou školy v zájmu žáků a žákyň

**3.4. Příprava a čištění dat<sup>8</sup>**

V rámci čištění a přípravy dat byli do finálního výzkumného souboru zařazeni pouze respondenti/ky, kteří se dostali alespoň na sedmou stránku z osmi stránek dotazníku a kteří odpověděli alespoň na 75 % otázek z oblastí motivace k volbě učitelského povolání, motivace ke studiu pedagogiky obecně, motivace k volbě konkrétního studia pedagogiky a učitelské kompetence.

Následně byla provedena dvojí pseudonymizace. Identifikátory každého respondenta/ky a názvy jednotlivých poskytovatelů studií pedagogiky byly nahrazeny náhodně generovanými kódy. Soubory s pseudonymizačními klíči jsou bezpečně uloženy na serverech MŠMT.

Jednotliví poskytovatelé studií pedagogiky obdrželi datový soubor společně s pseudonymizačním kódem, díky kterému odkryli odpovědi účastníků/ic svého studijního programu. Neobdrželi však pseudonymizační klíč, který by odkryl identitu jednotlivých respondentů/ek či jiných studií pedagogiky.

Za účelem minimalizace rizika deanonymizace jednotlivých respondentů/ek byly některé rizikové proměnné (např. věk či rok absolvování magisterského studia) agregovány do kategorií.

<sup>8</sup> Příprava, čištění a pseudonymizace dat probíhaly v souladu se zásadami FAIR. [https://github.com/UtrechtUniversity/FAIR-Cheatsheets/blob/main/cheatsheets/FAIR\\_data\\_publishing/cheatsheet FAIR\\_data\\_publishing.pdf](https://github.com/UtrechtUniversity/FAIR-Cheatsheets/blob/main/cheatsheets/FAIR_data_publishing/cheatsheet_FAIR_data_publishing.pdf)

### 3.5. Analytický plán

Pro analýzu byl využit celý finální výzkumný soubor. Pokud respondent/ka neodpověděl/a na některé otázky, byl/a v analýzách ponechán/a. Není tak zahrnut/a do analýzy konkrétní otázky, na niž neodpověděl/a, ale ve všech ostatních analýzách figuruje.

Pokud není uvedeno jinak, jsou komentovány pouze statisticky významné rozdíly mezi skupinami respondentů/ek, které byly testovány standardním postupem čítajícím několik kroků. Nejprve jsme pomocí chí-kvadrát testu nezávislosti ověřili, zda existuje vztah mezi třídící proměnnou (skupinou, např. pohlaví respondenta/ky) a cílovou proměnnou (např. důležitost přisuzovaná stabilitě učitelského povolání). Pokud test ukázal, že mezi těmito proměnnými existuje souvislost, byly následně testovány rozdíly v proporcí cílové charakteristiky mezi jednotlivými skupinami (např. rozdíl v proporcí odpovědi středně a velmi důležité podle pohlaví). Pro porovnání proporcí mezi skupinami byl použit dvouvýběrový z-test.

Ve všech statistických testech byla použita 95 % hladina spolehlivosti, která je běžně využívána v odborných textech. Výsledek významný na této hladině říká, že je velmi pravděpodobné, že zjištěný rozdíl nebo souvislost skutečně existuje i v celé populaci, a nejde pouze o náhodu v datech (za předpokladu náhodného výběru respondentů/ek). Aby se snížilo riziko falešně pozitivních výsledků při provádění mnohonásobných testů (tedy situace, kdy rozdíl v datech vzniká náhodně a neprojevuje se v celé populaci), byla použita Holmova metoda pro úpravu p-hodnot.

Známým omezením statistického testování je, že s rostoucí velikostí vzorku mohou být statisticky významné i malé, věcně ne zcela podstatné rozdíly nebo efekty. V našem případě však velikost vzorku není příliš velká. U takové velikosti vzorku jsou obvykle statisticky významné rozdíly zároveň i věcně významné. Ukazatel věcné významnosti (Cohenovo  $d$ ) u zjištěných rozdílů se obvykle pohybuje v rozmezí hodnot pro střední až velké rozdíly.

## Příloha 1

### MOTIVACE K VOLBĚ UČITELSKÉHO POVOLÁNÍ (TALIS)

Jak důležité pro vás byly při výběru učitelské profese následující aspekty?

POLOŽKY	ODPOVĚĎ
1. Učitelské povolání nabízí stabilní kariéru.	
2. Učitelské povolání poskytuje spolehlivý příjem.	
3. Být učitelem znamená mít jistou práci.	
4. Školní rozvrh (např. hodiny, prázdniny, práce na zkrácený úvazek) zapadá do mých povinností v osobním životě.	
5. Díky práci učitele mohu ovlivnit rozvoj dětí a mládeže.	
6. Díky práci učitele mohu pomoci sociálně slabším.	
7. Díky práci učitele mohu být prospěšný/prospěšná pro společnost.	

1 = Naprosto nedůležité; 2 = Málo důležité; 3 = Středně důležité; 4 = Velmi důležité

### MOTIVACE KE STUDIU PEDAGOGIKY OBECNĚ

Jak důležité pro vás byly následující faktory při rozhodování o studiu pedagogiky?

POLOŽKY	ODPOVĚĎ
1. Větší uplatnitelnost na trhu práce.	
2. Požadavek vedení na škole, kde učím, abych si doplnil/a studium pedagogiky.	
3. Zvýšení platového ohodnocení na pozici učitele.	
4. Učení mě láká více než vystudovaný obor.	
5. Jiné 1 – uveďte:	
6. Jiné 1 – uveďte:	

1 = Naprosto nedůležité; 2 = Málo důležité; 3 = Středně důležité; 4 = Velmi důležité

**MOTIVACE K VOLBĚ KONKRÉTNÍHO STUDIA PEDAGOGIKY**

Jak důležité pro vás byly při volbě konkrétního studia pedagogiky následující aspekty?

POLOŽKY	ODPOVĚĎ
1. Prestiž konkrétního poskytovatele studia pedagogiky.	
2. Dobrá dostupnost (mám to nejbliž nebo nejlépe dostupné).	
3. Dostatečně vysoký počet hodin praxí.	
4. Ne příliš vysoký počet hodin praxí.	
5. Konkrétní vyučující v programu studia pedagogiky.	
6. Délka vzdělávacího programu studia pedagogiky.	
7. Cena za studium pedagogiky.	
8. Stejná univerzita, na které jsem vystudoval/a své magisterské studium.	
9. Nízká náročnost (chci investovat co nejméně energie do studia).	

*1 = Naprosto nedůležité; 2 = Málo důležité; 3 = Středně důležité; 4 = Velmi důležité*

## Učitelské kompetence dle Kompetenčního rámce absolventa a absolventky učitelství (Národní šetření učitelských kompetencí 2024)

V této části dotazníku se vás budeme ptát na to, jak vnímáte své učitelské kompetence. Při odpovídání můžete vycházet nejen ze zkušeností s prací učitele, pokud je již máte, ale také ze zkušeností s vedením táborů, kroužků a dalších podobných aktivit.

Klíčové pojmy, na které se vás ptáme, vždy vysvětlujeme. I když už je možná znáte, popisy mohou pomoci osvěžit paměť a upřesnit, co jimi myslíme.

### A. Vzdělávací potřeby a zapojení do výuky

**Aktivní zapojení** znamená, že žák/žákyně (v rámci svých možností) v průběhu hodiny přemýšlí o učivu, hledá řešení předkládaných problémů a komunikuje o nich s učitelem/učitelkou a ostatními žáky/žákyněmi.

**Vzdělávacími potřebami žáků/žákyně** rozumíme rozdílnou úroveň předchozích znalostí, kompetencí či zkušeností jednotlivých žáků a žákyně a s tím spojenou potřebu odlišného postupu, obtížnosti aktivit nebo míry podpory.

**Speciálními vzdělávacími potřebami žáků/žákyně** rozumíme potřebu speciálních podpůrných opatření k naplnění vzdělávacích možností kvůli **sociálnímu znevýhodnění** (míra podpory v rodině), **zdravotnímu postižení** (např. zrakové, sluchové, tělesné nebo mentální postižení, vady řeči, autismus, poruchy učení), **zdravotnímu znevýhodnění** (např. dlouhodobá nemoc) nebo **nadání**.

DOMNÍVÁM SE, ŽE UMÍM...	
POLOŽKY	ODPOVĚĎ
1. ... rozpoznávat <b>speciální vzdělávací potřeby</b> žáků/žákyně.	
2. ... zjišťovat aktuální úroveň znalostí jednotlivých žáků a žákyně.	
3. ... vést výuku tak, aby se do výuky každý/á žák/žákyně <b>aktivně zapojil/a</b> .	
4. ... plánovat výuku na základě znalosti aktuální úrovně a <b>vzdělávacích potřeb</b> žáků/žákyně.	
5. ... zjišťovat aktuální úroveň kompetencí jednotlivých žáků a žákyně.	
6. ... přizpůsobovat výuku v případě, že žáci/žákyně výuce <b>nerozumí</b> .	
7. ... používat různé výukové postupy podle <b>vzdělávacích potřeb</b> žáků/žákyně.	
8. ... podporovat žáky/žákyně se speciálními vzdělávacími potřebami tak, aby dosahovali stanovených cílů.	

1 = Silně nesouhlasím; 2 = Nesouhlasím; 3 = Spíše nesouhlasím; 4 = Spíše souhlasím; 5 = Souhlasím;  
6 = Silně souhlasím – (9) Nemám s tím zkušenost

**B. Bezpečné prostředí**

**Bezpečné prostředí** pro učení je prostředím důvěry, tj. žáci/žákyně projevují své názory a potřeby, nebojí se chybovat a využívat chyby k dalšímu učení a komunikují mezi sebou i s učitelem/kou s respektem.

DOMNÍVÁM SE, ŽE UMÍM...	
POLOŽKY	ODPOVĚĎ
1. ... vytvářet ve třídě prostředí, ve kterém si navzájem můžeme důvěřovat.	
2. ... účinně zasáhnout, když ve třídě dojde k porušení pravidel.	
3. ... udržovat si přehled o vztazích mezi žáky/žákyněmi.	
4. ... zajistit, aby se žáci/žákyně necítili ohroženi hodnocením nebo zpětnou vazbou.	

1 = Silně nesouhlasím; 2 = Nesouhlasím; 3 = Spíše nesouhlasím; 4 = Spíše souhlasím; 5 = Souhlasím;  
6 = Silně souhlasím – (9) Nemám s tím zkušenosté

**C. Komunikace s rodiči**

Následující otázky se týkají komunikace s rodiči.

DOMNÍVÁM SE, ŽE UMÍM...	
POLOŽKY	ODPOVĚĎ
1. ... nastavovat <b>hranice komunikace s rodiči</b> tak, aby probíhala partnersky.	
2. ... přesvědčit i méně angažované rodiče, aby se mnou <b>komunikovali</b> o vzdělávání svých dětí.	
3. ... <b>komunikovat s rodiči</b> o tom, aby přiměřeně podporovali vzdělávání svých dětí.	

1 = Silně nesouhlasím; 2 = Nesouhlasím; 3 = Spíše nesouhlasím; 4 = Spíše souhlasím; 5 = Souhlasím;  
6 = Silně souhlasím – (9) Nemám s tím zkušenosté

