

Začínající učitelé a drop-out

MICHAELA PÍŠOVÁ, SVĚTLANA HANUŠOVÁ

Abstrakt: *Jedním z faktorů ovlivňujících kvalitu vzdělávání je nedostatek učitelů, způsobený mj. vzrůstající mírou ztráty kvalifikovaných učitelů způsobené jejich odchodem z profese či přechodem na jinou školu, tzv. drop-outem. Nejohroženější profesní skupinou jsou přitom učitelé–novicové. Text nabízí literární přehled studií drop-outu začínajících učitelů v různých kulturních rámcích. Analýza studií byla zaměřena (1) na míru drop-outu začínajících učitelů a (2) na faktory, které drop-out způsobují, a to zejména na kontextuální proměnné – tzv. objektivní determinanty profesní dráhy v učitelství. Výsledky mohou být informativní pro českou odbornou veřejnost, pedagogický výzkum i vzdělávací politiku, které zatím drop-outu příliš pozornosti nevěnují. Cílem článku je proto iniciovat odbornou diskusi a výzkum k problematice drop-outu začínajících učitelů u nás.*

Klíčová slova: *literární přehled, učitelé a drop-out, začínající učitel, míra drop-outu, objektivní determinanty drop-outu.*

1. ÚVOD

V současných dosti rozbouřených diskusích o kvalitě (ve) vzdělávání v České republice se odborníci, praktici, reprezentanti vzdělávací politiky, nejrůznější instituce i jednotlivci včetně laické veřejnosti shodnou na jediném: že je to právě učitel, kdo je klíčovým aktérem ve vzdělávání. Tento fakt je stále častěji potvrzován i empiricky, a to se vzrůstající metodologickou přísností.

Na vliv kvalitního učitele na vzdělávací výsledky žáků poukazuje řada významných studií. Podle výzkumných zjištění Hanusheka (1992) může rozdíl mezi výkonem žáka vedeného velmi kvalitním učitelem a žáka vyučovaného méně

schopným učitelem představovat dosažené výstupy za celý jeden školní rok. Výzkum rovněž ukázal na trvalé a kumulativní potenciální přínosy excelentních učitelů. Ve studii Sanderse a Riversové (1996) byl výkon žáků pátého ročníku ještě po dvou letech ovlivněn kvalitou výuky, resp. kvalitou učitele ve třetí třídě. I podle již klasické Colemanovy zprávy (Coleman et al., 1996) způsobuje nejvíce rozdílů ve výsledcích vzdělávání žáků právě charakteristika učitele. Podporu těmto závěrům pak přinášejí nové a nové studie (Rivkin, Hanushek & Kain, 2005; Goldhaber & Anthony, 2004; Rockoff, 2004; Rowan, Correnti & Miller, 2002) včetně rozsáhlé metaanalýzy, kterou realizoval Hattie (2009) na 800 000 výzkumných studiích



a která potvrzuje, že učitel je nejdůležitějším činitelem ovlivňujícím dosaženou úroveň vzdělání žáků.

V českém pedagogickém diskursu je otevřena řada témat, která souvisí s kvalitou vzdělávání a konkrétně s rolí učitelské profese. Společným jmenovatelem řady z nich je měnící se kontext učitelské práce, kdy do hry vstupuje neoliberální vzdělávací politika. K jejím základním principům patří podle Štecha (2007, s. 328–330) individualismus, deregulace ve smyslu svobodné a zodpovědné volby, utilitární koncepce vzdělávání a pojetí vzdělání jako tržní komodity. Státní zásahy v podobě neoliberálních reforem mají, jak opakovaně prokázal výzkum v západních zemích, negativní dopad na profesionalismus v učitelství: dochází k erozi hodnotových systémů, k oslabování školní a učitelské autonomie, převládá kultura kompetitivnosti atd. Podrobnou kritickou reflexi přístupů české vzdělávací politiky k podpoře učitelské profese, kvality jejího vykonávání a k podpoře učitelského vzdělávání a celoživotního profesního rozvoje učitelů nabízí text Spilkové v tomto čísle časopisu *Pedagogika* (s. 368–385).

S tímto kontextem souvisí i problém, který zatím u nás zůstává mimo pozornost odborné veřejnosti i vzdělávací politiky, zatímco v západních, zejména anglicky mluvících zemích (USA, Velká Británie, Austrálie), je seriózně uchopován pedeu-

logickým výzkumem již od konce 50. let minulého století (viz Battersby, 1981, s. 25), v posledních dekádách je pak tématem celosvětovým: problém „ztráty“ kvalifikovaných odborníků, odchodů učitelů ze škol či dokonce z učitelské profese, tzv. *drop-out*¹. Závažnost tohoto jevu dokládá řada studií z celého světa: fluktuace učitelů byla studována ve Velké Británii v souvislosti s morálními aspekty učitelství (Rhodes, Nevill & Allan, 2004); s motivací a spokojeností učitelů v Austrálii, Anglii a na Novém Zélandu (Dinham & Scott, 1998); se spokojeností v USA a v Číně (Ouyang & Paprock, 2006) stejně jako na Taiwanu (Fwu & Wang, 2002) atd. (podrobněji viz studie UNESCO, Cooper & Alvarado, 2006). Tyto a další studie rovněž ukazují, že profesní skupinou, která je nejvíce ohrožena drop-outem, jsou začínající učitelé (Ingersoll, 2001, 2003 aj.). Fáze začínajícího učitele bývá přitom v modelech profesní dráhy učitele obvykle vymezována v délce tří let po nástupu do praxe² (např. Huberman, 1993, Day & Gu, 2010), některé studie drop-outu začínajících učitelů však sledují i delší období (do pěti let v učitelské profesi).

Výzkumné práce věnované drop-outu této profesní skupiny v České republice se nám nepodařilo dohledat. Studie Střediska vzdělávací politiky Pedagogické fakulty UK, které se již od roku 2006 ve studiích Reflex (např. nejnověji Koucký, Ryška & Zelenka,

¹ Ke konceptualizaci a terminologii viz kap. 3.1.

² Je ovšem třeba odlišovat modely profesní dráhy učitele založené na předpokládaném postupu po profesní trajektorii, které bývají vymezovány temporálně a charakterizovány popisně, od etapových modelů profesního rozvoje (např. Berliner, 1995; Kyriakides, Creemers & Antoniou, 2009), jež nejsou vázány na čas či věk učitele, ale na kvalitu výkonu.

2014) zaměřují na rozboru postavení absolventů terciárního vzdělávání na pracovním trhu, analýzy a projekce jejich potřeb (nabídky a poptávky) i na nástup absolventů do zaměstnání a jejich uplatnění na trhu práce, pracují s agregovanými daty, nelze z nich proto potřebné informace vytěžit. Relevantní data nebylo možno nalézt ani ve výročních zprávách ČŠI.

Proto si tato studie kladla za cíl přinést přehled dosavadních zahraničních výzkumů drop-outu zejména u začínajících učitelů a tím pomoci otevřít tolik potřebnou diskusi o situaci u nás. K analýzám jsme přistupovali se záměrem odpovědět na otázky (1) o míře drop-outu začínajících učitelů, (2) o faktorech, které drop-out způsobují, a to zejména o kontextuálních proměnných – tzv. objektivních determinantách³ profesní dráhy v učitelství. I přes odlišnost kulturních rámců mohou být výsledky analýzy informativní pro českou odbornou veřejnost, pedagogický výzkum i vzdělávací politiku.

2. METODOLOGIE

Vzhledem k tomu, že se jedná o představení problematiky, byl jako vhodný typ studie zvolen tzv. literární přehled, tj. dle Mareše (2013, s. 430) „přehled dosavadních poznatků o zvoleném tématu za určité časové období“, který „se opírá o vyhledané výzkumné studie na dané téma, o analýzu a zobecnění jejich výsledků“.

Základním zdrojem pro vyhledávání byla databáze Web of Science (WoS), vyhledávání proběhlo v období března až květen 2015 a bylo omezeno na články, knihy a kapitoly v knize publikované od roku 2000 do skončení vyhledávání. Zahrnuty byly pouze texty zaměřené na drop-out jako fenomén, nikoli např. na jeden z faktorů, které jej ovlivňují. Rešeršní zadání bylo formulováno následovně: (drop*out OR retention OR attrition) NEAR (novice OR begin*) NEAR (teacher).

Vygenerováno bylo celkem 62 zdrojů, po ručním třídění, v němž byly vyřazeny studie psané asijskými jazyky, studie zaměřené pouze na dílčí faktory drop-outu a studie, které se k problematice nevztahovaly, vstupovalo do analýzy celkem 25 textů (viz tab. 1). Po prvním prostudování těchto textů jsme přistoupili k následnému vyhledávání na základě frekventovaných citací (*citation chasing*), a to prostřednictvím internetového vyhledávače Google. Vzhledem k tomu, že mezi vygenerovanými texty chyběly studie německé proveniencie, bylo dalším krokem doplnění databanky o studie z německy mluvící oblasti. Ty byly vyhledávány v databázi Google Scholar (vyhledávací heslo bylo Berufslaufbahn im Lehrerberuf / Verblieb im Lehrerberuf). Vygenerovány byly tři texty, které však nebyly relevantní z hlediska cílů našeho výzkumu, a proto nebyly do analýzy zařazeny.

³ V návaznosti na naše předchozí publikace (Pířšová et al., 2011 aj.) se i v tomto textu přidržíme terminologie zavedené Pařízkem (1994, s. 61–67), dělení na subjektivní (tj. vnitřní – endogenní) a objektivní (vnější – exogenní) determinanty profesního rozvoje a utváření profesní dráhy učitelů.



V souladu s cílem studie jsme v analýze hledali odpověď na dvě výzkumné otázky:

- Jaká je míra drop-outu začínajících učitelů v různých zemích?
- Jaké externí faktory ovlivňují míru drop-outu (tj. jaké jsou objektivní determinanty drop-outu) začínajících učitelů?

Výsledky analýzy jsou prezentovány v následující kapitole.

2.1 Popis souboru studií

Výsledný soubor vygenerovaných studií obsahoval celkem 25 titulů. Přehledně jsou uvedeny v tabulce 1, z níž je zřejmé, že se jednalo o 20 empirických studií a pět přehledových studií.

Z hlediska geografického pokrytí byly v rámci empirických studií nejčetnější texty z USA (celkem sedm), po třech studiích bylo realizováno v Belgii a Austrálii, dvakrát je zastoupen výzkum ve Finsku, ostatní země (Hong Kong, Kanada, Švédsko, Tchaj-wan a Velká Británie) mají v souboru po jedné studii. Přehledové studie se ve třech případech zaměřují výhradně na studie z USA, dvě postihují mezinárodní výzkumnou scénu. Nabízí se hypotéza, že tato proporce souvisí s mírou drop-outu začínajících učitelů a tedy s palčivostí daného problému v konkrétní zemi. Její potvrzení či vyvrácení souvisí s odpovědí na první výzkumnou otázku položenou v naší studii.

Analýzovaný soubor empirických studií je až překvapivě vyvážený z hlediska metodologického přístupu: pět stu-

dií staví na kvantitativním přístupu, pět studií využívá kvalitativní metodologii, šest výzkumů využilo kombinace kvantitativních a kvalitativních metod a čtyři výzkumy byly realizovány prostřednictvím případové studie. V rámci této škály výzkumných orientací byly použity různé nástroje sběru dat: rozhovor (včetně telefonního rozhovoru), dotazník, životní příběh / narativní biografie, ohnisková skupina, pozorování, pedagogický experiment a rovněž příslušná varieta analytických postupů.

Jak bylo uvedeno, výsledný soubor zároveň sloužil jako zdroj odkazů na autoritativní studie a další zdroje (dokumenty, zprávy apod.), s nimiž jsme v literárním přehledu pracovali. Tyto zdroje s ohledem na rozsah studie uvádíme pouze v seznamu literatury.

3. VÝSLEDKY

3.1 Než přikročíme k odpovědím na výzkumné otázky: koncepty a terminologie

V rámci analýzy se ukázalo, že hledání odpovědí na naše výzkumné otázky bude komplikováno koncepční a terminologickou nesjednoceností přístupů ke sledovanému fenoménu. Jak poukázali Ingersoll (2001), Luekens, Lyter & Fox (2004) a další, v empirických studiích a někdy i ve zprávách a dokumentech vzdělávací politiky není vždy zcela jasně uvedeno, jak se při získávání a vyhodnocování kvantitativních údajů o míře drop-outu postupovalo. Samotná konceptualizace daného

**Tab. 1.** Studie z databáze WoS vstupující do analýzy drop-outu začínajících učitelů

Studie	Země původu	Typ studie	Cíl	Metodologie
Aspfors, & Bondas (2013)	Finsko	empirická	Posouzení faktorů působících na začínající učitele ve školní komunitě a jejich vlivu na ně.	KVAL: dotazníkové šetření (otevřené položky)
Borman, & Dowling (2008)	USA	přehledová	Kvantitativní metaanalýza studií v období 1980–2005; identifikace objektivních determinant drop-outu.	deskriptivní mapování, analýza míry účinku
Burke, Aubusson et al. (2015)	Austrálie	empirická	Evaluace podpory učitele v raných fázích jeho profesní dráhy.	KVAN: experiment
Burke, Schuck et al. (2013)	Austrálie	empirická	Zjišťování příčin setrvání/odchodu z učitelské profese.	KVAN/KVAL: telefonní polostrukturovaný rozhovor, dotazník
Cochran-Smith, McQuillan et al. (2012)	USA	empirická	Sledování vlivu konkrétních aspektů pedagogické praxe na kariérní rozhodnutí.	vícečetná případová studie: pozorování, rozhovor, analýza artefaktů
Craig (2014)	USA	empirická	Životní příběh jednoho učitele.	KVAL: narativní biografie
Fantilli & McDougall (2009)	Kanada	empirická	Zjišťování objektivních determinant profesní iniciace.	případová studie: online průzkum (uzavřené i otevřené položky)
Guarino, Santibanez & Daley (2006)	–	přehledová	Mapující / systematický přehled studií zaměřených na problematiku udržení učitelů v profesi (akcent na učitele matematiky).	deskriptivní mapování
Guarino, Santibanez, Daley & Brewer (2004)	USA	přehledová	Mapující / systematická přehledová studie empirických studií v USA od r. 1980 zaměřená mj. na charakteristiky škol a postupů pro získávání a udržení kvalitních učitelů.	kritická přehledová studie: narativní výzkum
Hammerness & Matsko (2012)	USA	empirická	Zjišťování, jak kontext školy determinuje obsah programu profesní indukce.	případová studie: analýza dokumentů, rozhovor, ohnisková skupina
Harfitt (2015)	Hong Kong	empirická	Životní příběhy dvou učitelů.	KVAL: narativní výzkum
Hong Ji (2012)	USA	empirická	Identifikace rozdílů mezi učiteli ve školství setrávajícími/odcházejícími.	KVAL: polostrukturované rozhovory



Hsiou-Huai & Fwu (2014)	Taiwan	empirická	Zjišťování příčin nízké míry drop-outu v Tchajwanu – kulturní specifika.	KVAN/KVAL: dotazníkové šetření
Ingersoll & Kralik (2004)	USA	přehledová	Přehledová studie zaměřená na dílčí aspekty = mentoring a program indukce, omezena na KVAN empirické studie za cca poslední dvě desetiletí, zahrnuje 10 studií (USA).	kritická analýza (narrativní)
Johnson, Berg & Donaldson (2005)	USA	přehledová	Přehled výzkumů v USA: studie v oblastech přípravy, přijímání, pracovních podmínek, školní komunity atd.	deskriptivní mapování
Kersaint, Lewis, Potter & Meisels (2007)	USA	empirická	Zaměření na faktory ovlivňující kariérní rozhodování „rezignovaných“ učitelů.	KVAN/KVAL: telefonní rozhovor, dotazníkové šetření
Le Cornu (2013)	Austrálie	empirická	Zjišťování zkušeností nových učitelů v počátečních pěti letech jejich kariéry.	KVAL: rozhovor
Lindqvist, Nordanger & Carlsson (2014)	Švédsko	empirická	Faktory ovlivňující setrvání/odchod z učitelské profese.	KVAN/KVAL: longitudinální studie, polostrukturované rozhovory, dotazníkové šetření, závěrečné rozhovory
Pogodzinski, Youngs & Frank (2013)	USA	empirická	Identifikace vlivu školy a školní komunity na rozhodování noviců o setrvání v učitelské profesi.	KVAN: dotazníkové šetření
Rots, Aelterman & Devos (2014)	Belgie	empirická	Zjišťování prediktorů volby, zda nastoupit do profese, na konci přípravného vzdělávání učitelů a znovu krátce po nástupu do profese.	KVAN: průzkum
Rots, Kelchtermans & Aelterman (2011)	Belgie	empirická	Posouzení změn pracovní motivace začínajících učitelů a příčin těchto změn.	případová studie: interpretativní
Smithers & Robinson (2004)	Velká Británie	empirická	Kvantifikační a komparativní studie odchodů ze školství a změn instituce.	KVAN: dotazníkové šetření
Struyven & Vanthourmout (2014)	Belgie	empirická	Identifikace subjektivních a objektivních determinant rané fáze profesní dráhy.	KVAN: dotazníkové šetření
Tricarico, Jacobs & Yendol-Hoppey (2015)	USA	empirická	Evaluace podpory a identifikace determinant úspěchu v prvních pěti letech učitelské dráhy.	KVAN/KVAL: rozhovor, ohnisková skupina, pozorování
Valli & Meriläinen (2010)	Finsko	empirická	Identifikace problémů začínajících učitelů (do dvou měsíců od vstupu do profese).	KVAN/KVAL: analýza dokumentů, tematická analýza textů

fenoménu se liší a někdy není ani pojetí drop-outu přesně definováno. V některých studiích tak nejsou zřetelně odlišeni učitelé, kteří odešli ze školství a změnili profesi, od učitelů, kteří jen změnili školu, ale ve školství působí dál. Proto uvedení autoři doporučují pracovat s terminologií starších zpráv NCES (National Center for Educational Statistics), např. zprávy Bobbittové et al. (1991), která tyto rozdíly postihuje rozlišením tzv. *stayers* – těch, kteří setrvávají, tzv. *movers* – učitelů, kteří mění školu, a tzv. *leavers* – těch, kteří učitelskou profesi opouštějí. Nerozlišování těchto rozdílů může mít samozřejmě za důsledek to, že se statistické údaje o míře drop-outu pro konkrétní kulturní rámce mohou v různých studiích významně lišit.

V souvislosti s tím je zajímavé, že v analyzovaných studiích se jen velmi zřídka pracuje s poměrně zajímavou skupinou absolventů učitelství, kteří do profese vůbec nenastoupí. Ačkoli jde o jev, který je závažný mj. také z ekonomického hlediska, objevuje se pouze ve dvou studiích (Guarino et al., 2006; Rots et al., 2014).

Obdobně jako u přesného rozlišování aktérů drop-outu, ani u pojmenování daných jevů neexistuje konsenzus, např.:

- Ingersoll (2001) pracuje s pojmem *turnover*, který lze přeložit jako fluktuace, ve smyslu odchodu učitelů z pracovního místa;
- Smithers a Robinsonová (2004) obdobně vymezují jako „zastřešující“ termín

turnover (fluktuace), který podle nich subsumuje jak odchody z profese (tzv. *wastage*), tak přechody do jiných institucí, které označuje nově zaváděný výraz *moveage*;

- v terminologii studie UNESCO (Cooper & Alvarado, 2006) je pohyb učitelů mezi institucemi označován jako *migration*;
- v některých starších studiích, na které je stále odkazováno, se s touto terminologií pracuje odlišně nebo jsou užívány jiné termíny, např. *transfer attrition* vs. *exit attrition* (Billingsley, 1993).

Současnou konceptualizaci prezentují Struyvenová a Vanthournout (2014, s. 38): „Obvykle je činěn rozdíl mezi učiteli, kteří profesi opouštějí z vlastní volby, a učiteli odcházejícími z přirozených důvodů, jakými jsou odchod do důchodu, mateřská dovolená, rezignace, dočasná dovolená či přerušení kariéry. Tento druhý druh drop-outu je obvykle označován termínem *wastage*, zatímco ten první jako *turnover* (Macdonald, 1999; Williams, 1979). Dále, *turnover* zahrnuje dva typy úbytku: přechod na jinou školu a odchod z profese (*transfer attrition*, *exit attrition*; Billingsley, 1993).“⁴

V českém prostředí se zatím hovoří na obecné rovině o „odchodech učitelů ze škol či z profese“, případně o „fluktuaci učitelů“, což však postihuje námi sledovaný jev pouze částečně nebo nepřes-

⁴ V originále: „Commonly, a distinction is made between teachers leaving the teaching profession as a ‘personal choice’ and teachers exiting due to ‘natural causes’, such as retirement, maternal leave, resignation, temporary leave or career interruption. The latter kind of drop-out is usually indicated by the term *wastage*, while the first is labelled as *turnover* (Macdonald, 1999; Williams, 1979). *Turnover*, in turn, encompasses two types of attrition: *transfer attrition* and *exit attrition* (Billingsley, 1993).“ (Struyven & Vanthournout, 2014, s. 38)



ně. Lze předpokládat, že v souvislosti se vzrůstající naléhavostí problematiky ztráty kvalifikovaných učitelů a se zaměřením pozornosti vzdělávací politiky i výzkumu na tento problém bude v českém prostředí po širší diskusi precizována i terminologie. My jsme – ve shodě se Struyvenovou a Vanthournoutem (2014) – zvolili jako zastřešující termín anglický „drop-out“, který považujeme v dané situaci za nejvýstižnější a nejpresnější. V českém odborném diskursu je přitom již zaveden, používá se mj. v psychologii či psychoterapii.⁵

3.2 Míra drop-outu

3.2.1 Limitace analýzy

První výzkumná otázka, na niž jsme hledali odpověď, se týkala míry drop-outu začínajících učitelů v různých zemích. Analýza souboru ukázala, že pouze tři z 21 vygenerovaných empirických studií (Smithers & Robinson, 2004; Struyven & Vanthournout, 2014; Burke et al., 2015) se v rámci výzkumu pokusily míru drop-outu dílčím způsobem postihnout, nicméně jejich hlavní výzkumné cíle byly jiné. Ostatní studie pracovaly s převzatými údaji. Co se týká přehledových studií, přinášejí informace především o situaci v USA a žádná z nich není primárně věnována míře drop-outu.

K nejčastěji citovaným zdrojům údajů o míře drop-outu, které se v souboru textů vyskytují, patří v americkém kontextu práce Ingersolla a jeho kolegů (2001, 2002, 2003, 2004 a další). Jejich přínos

vyzdvihly např. Cochran-Smithová et al. (2012): když se ve Spojených státech hovořilo v souvislosti s nedostatkem učitelů o „národní krizi“ (NCTAF, 2003, s. 21), byl to právě Ingersoll, jenž odmítl tradiční vysvětlení této situace jako nevyrovnané nabídky a poptávky způsobené demografickými faktory (nárůst studentské populace, nedostatečná produkce institucí vzdělávajících učitele, přestárlé sbory a odchody učitelů do důchodu). Za skutečný důvod označil „otáčivé dveře“ učitelství (*teaching's revolving door*, Ingersoll et al., 2003, s. 11), jimiž mnoho začínajících učitelů rychle profesi opouští kvůli profesní nespokojenosti či hledání slibnější kariéry.

Ke zdrojům, z nichž vygenerovaný soubor studií rovněž čerpá, patří zejména dokumenty vzdělávací politiky, např. zprávy OECD (2005), dokumenty National Center for Educational Statistics (Luekens et al., 2004), National Commission on Teaching and America's Future (2003), britská zpráva House of Commons Education and Skills Committee (2012), Eurydice (2002a, 2002b, 2003, 2004) aj.

Vedle již výše zmíněných rozdílů v konceptualizaci drop-outu se v řadě zdrojů pracuje s celou profesní skupinou učitelů a ne vždy je transparentně odlišeno, které údaje se vztahují pouze k začínajícím učitelům. Data jsou samozřejmě poplatná období, kdy byl výzkum prováděn, a změny tu jsou evidentní, přičemž i v dalších studiích jsou reportovány změny oproti předchozím měřením (Ingersoll, 2001; OECD, 2005 aj.).

⁵ Viz slovníková definice: „drop-out – ten, kdo se vymkl ze sociálního prostředí, do kterého byl dosud začleněn“ (<http://azslovník.cz/drop-out>).

Dále hraje roli sociální prostředí škol, v němž byl sběr dat realizován, a etnická příslušnost populace žáků, kteří je navštěvují: na významně vyšší drop-out ve školách s větším podílem žáků z nízkopříjmových rodin, menšinových komunit či tzv. městských škol ukázaly zejména studie z USA (Smith & Ingersoll, 2004; Stockard & Lehman, 2004; Landford, Loeb & Wycokoff, 2002; Hanushek, Kain, & Rivkin, 2004; Ingersoll, 2001). Např. Haycocková (2000) cituje starší zprávu National Center for Educational Statistics (1998), která uvádí, že fluktuace učitelů na školách s převážně barevnou žákovskou populací je oproti většinové populaci až dvojnásobná. Obdobně byly zaznamenány rozdíly mezi drop-outem v soukromých a státních školách.

Ukazatele míry drop-outu se liší v závislosti na věku a zkušenostech (OECD, 2005; Hanushek et al., 2004; Ingersoll, 2001), ale rovněž na stupni vzdělávání, v němž učitelé působí, a také na oboru vzdělávání (Smithers & Robinson, 2004; OECD, 2005; Henke, Zahn & Carroll, 2001; Ingersoll, 2001). Metaanalýza Borman a Dowlingové (2008), která pracovala s výsledky šesti studií, naznačila, že pravděpodobnost odchodu z profese je v USA u učitelů matematiky a přírodních věd dvakrát větší než v ostatních oborech vzdělávání. Nedostatek učitelů určitých vzdělávacích oborů jako dlouhodobý problém ve Velké Británii a dalších zemích reportuje rovněž přehledová studie Smithers a Robinsonové (2004).

Není tomu jinak ani v České republice – v rámci mimořádného šetření k dopadům novely zákona o pedagogických pra-

covnicích (MŠMT, 2015) byly zjišťovány učitelské kategorie a konkrétní aprobace/specializace, které jsou z pohledu škol považovány za dlouhodobě nedostatkové. Kromě obecných kategorií, k nimž se řadí učitelé 1. stupně základních škol (17,1 %) a učitelé mateřských škol (15,1 %), školy nejčastěji uváděly jako nedostatkové následující aprobace/specializace:

- učitelé anglického jazyka (16,2 %),
- učitelé fyziky / fyzikálních oborů (8,5 %),
- učitelé informatiky / informatických oborů (6,8 %),
- učitelé matematiky / matematických oborů (5,3 %),
- učitelé hudební výchovy / hudebního oboru (4,8 %),
- učitelé chemie / chemických oborů (4,2 %),
- učitelé tělesné výchovy / tělesné kultury, tělovýchovy a sportu (3,8 %),
- učitelé výtvarné výchovy / výtvarného oboru (3,7 %),
- učitelé německého jazyka (3,1 %).

Právě na tyto skupiny učitelů by se měl výzkum drop-outu v České republice zvláště zaměřit.

3.2.2 Výsledky analýzy

Z analýzy jednoznačně vyplývá, že profesní skupinou nejvýznamněji ohroženou drop-outem jsou začínající učitelé. Tento fakt přesvědčivě dokládají všechny analyzované zdroje (pro přehled OECD, 2005; Guarino et al., 2006; Borman & Dowling, 2008; Struyven & Vanthourouth, 2014). I když se míra drop-outu u začínajících učitelů s přibývajícím profesním zkušeností



liší v různých kulturních rámcích, analýza (např. Ingersoll, 2001; Stokking et al., 2003) naznačuje, že obecně platí, že k obratu dochází po pěti letech výkonu profese.

Jak již bylo výše uvedeno, na základě analýzy studií nelze jednoznačně uvést přesná čísla o míře drop-outu začínajících učitelů v jednotlivých zemích. Uváděná data jsou někdy diametrálně odlišná, např. pro SRN se čísla pohybují v rozmezí od 5 % (Cooper & Alvarado, 2006; OECD, 2005) až po 50 % (Struyven & Vanthournouth, 2014). Obdobně jako ve studii OECD (2005) je možné pouze identifikovat země, resp. vzdělávací systémy, které jsou drop-outem noviců v učitelské profesi ohroženy ve vysoké míře, a naopak země, které jsou z hlediska „udržení“ (*retention*) začínajících učitelů v profesi poměrně úspěšné. Uvedeny jsou pouze země, u nichž se data ve sledovaných studiích významně nerozcházejí (srov. Stokking et al., 2003).

Vysoký drop-out začínajících učitelů:

- USA 39–50 % (Darling-Hammond, 2000; Ingersoll, 2001; Ingersoll & Smith, 2003; Johnson & Birkeland, 2004; Smethem, 2007)
- Velká Británie 35 % (Sturman, Chermie & Cashen, 2005)
- Austrálie 20–50 % (Manuel, 2003; Buchanan et al., 2013)

O jaký „pohyb“ na pracovním trhu se jedná, naznačují data ze studie Johnsonové et al. (2005, s. 5): v období publikování studie podle autorů ročně opouští americké školy či se přesouvá do jiné instituce 450 tisíc učitelů, tj. jedna šestina celkového počtu učitelů. O něco starší studie

(Ingersoll, 2001; NCTAF, 2003) uvádějí podstatně vyšší údaje – až jednu třetinu z celkového počtu učitelů. Pro srovnání – roční počet absolventů přípravného vzdělávání učitelů činil 150 tisíc.

Nízký drop-out začínajících učitelů

(dle Cooper & Alvarado, 2006; OECD, 2005; Luekens et al., 2004):

- Japonsko 3 %
- Jižní Korea 3 %
- Finsko 7 %
- Taiwan 1,3 %

Údaje k drop-outu začínajících učitelů v České republice se v analyzovaných studiích neobjevily.

Zajímavá jsou data, která dávají do souvislosti kvalitu učitelů a jejich vztah k drop-outu. Řada studií naznačuje, že absolventi s výbornými studijními výsledky s větší pravděpodobností nenastupují do škol, ale hledají uplatnění v jiných profesích (Davis, 2001; Sanders, 2001; Cooper & Alvarado, 2006; OECD, 2005). Kvalita učitele byla přitom posuzována na základě různých indikátorů, např. skóre ACT (tj. standardizované testy připravenosti ke studiu na terciární úrovni; Podgursky, Monroe & Watson, 2004), absolvování studia na prestižních institucích (Podgursky et al., 2004; Lankford et al., 2002), umístění v nejvyšším kvartilu v přijímacím řízení na terciární instituce (Henke et al., 2000) apod. Co se týká učitelů, kteří do škol nastoupili, i zde výzkum signalizuje, že kvalitnější či efektivnější učitelé (měřeno výsledky učení žáků) s větší pravděpodobností odcházejí ze školství (Cochran-Smith et al., 2012; Boyd et al., 2009). Studie OECD (2005)

i další autoři (např. Tricarico et al., 2015, s. 239) přitom důrazně upozorňují, že cílem není nulový drop-out začínajících učitelů, ale udržení kvalitních/efektivních učitelů v profesi. Poukazují na rozdíl mezi pouhým přežíváním a úspěchem (*survival* vs. *success*, Yendol-Hoppey et al., 2009, s. 11, citováno v Tricario et al., 2015, s. 7) a pracují s pojmy *staying power* (schopnost vytrvat v náročných podmínkách) a *impact power* (schopnost pozitivně ovlivňovat procesy a výsledky učení žáků).

3.3 Příčiny drop-outu / objektivní determinanty

Druhá výzkumná otázka, s níž jsme přistupovali k analýze, se ptala po příčinách drop-outu noviců v učitelské profesi. Záměrně jsme se přitom omezili na objektivní determinanty drop-outu, které jsou klíčové pro tvorbu a implementaci opatření směřujících k prevenci tohoto jevu. Přístupujeme k nim s vědomím, že subjektivní (vnitřní) determinanty nepochybně ovlivňují socializaci začínajících učitelů zcela zásadním způsobem, hrají podstatnou roli v percepci kontextů jejich profesní iniciace a socializace. Objektivní determinanty však lze považovat za ty, jež jsou ovlivnitelné vzdělávací politikou a zaměstnavateli začínajících učitelů, a jejich výzkum tedy může významně přispět k redukci nežádoucích odchodů kvalifikovaných začínajících učitelů.

Pro prezentaci výsledků analýzy objektivních determinantů socializace jako prediktorů drop-outu se jako přínosná jeví konceptualizace Pollarda (1982), kte-

rý uvažoval o třech rovinách socializace učitelů. Interaktivní rovina se týká přímého působení učitele ve třídě a interakcí se žáky, zahrnuje problematiku kvality žáků, žákovské kázně apod. Na rovině institucionální, tj. z hlediska uznávaných mravů, procedur a rituálů učitelského povolání, které ovšem novic vnímá prizmatem konkrétní organizace – školy, vstupují do hry faktory jako kultura a klima školy, leadership a interakce a vztahy a míra spolupráce s kolegy. Na začátku profesní dráhy je velmi podstatné uvádění do praxe (indukce), mentoring a podpora profesního rozvoje. Třetí rovinou podle Pollarda je rovina kulturní, do níž patří jak komunita blízka škole včetně rodičů, tak i širší kulturní, společenský a politický kontext. Faktory spadající do této nejširší roviny nejsou ovlivnitelné ze strany profese nebo zaměstnavatelů, takže jsou méně otevřené organizační změně (Jaramillo et al., 2012). Patří mezi ně vlivy globalizace, imigrace, demografické faktory, ekonomické a environmentální faktory – slovy Clandininové (2009) „pohyblivá sociální krajina“ (*shifting social landscape*), dále vliv státu a vzdělávací politiky.

K těmto třem rovinám kontextu profesní socializace dle Pollarda (1982) je třeba doplnit vliv pregraduálního vzdělávání učitelů. Darling-Hammondová a její kolegové (1999, s. 200–201) upozornili, že učitelé s delším vzděláním se cítí lépe připraveni na působení ve školství a méně často odcházejí. Naopak učitelé s nejméně důkladným vzděláním opouštějí školství nejčastěji (s. 208–209). Tato zjištění jsou důrazným argumentem proti pokusům snižovat vstupní požadavky



na učitele, které se v české vzdělávací politice periodicky objevují – dokládají, že tato cesta k zajištění dostatečného počtu formálně kvalifikovaných učitelů je velmi krátkozrakým opatřením.

Z uvedené strukturace výzkumného pole je zřejmé, že se jedná o „velké téma“ – každému z faktorů, které mohou fungovat jako objektivní determinanty drop-outu, je věnována řada samostatných studií, které přitom reflektují různé kulturní rámce. Přehledy nabízejí studie Bormana a Dowlingové (2008); Guarinové et al. (2006), Johnsonové et al. (2005).

Výsledky naší analýzy do značné míry korespondují se závěry těchto přehledových studií. Na interaktivní rovině jsou jako objektivní determinanty drop-outu začínajících učitelů uváděny především:

- velikost třídy, tj. počet žáků ve třídě (Darling-Hammond, 2006);
- nedobré vztahy se žáky (Luekens et al., 2004);
- kázeňské problémy (Ingersoll, 2001);
- nedostatečná motivace žáků, nezáměr o učení a špatné výsledky (Tye & O'Brien, 2002);
- zvyšující se diverzita žákovské populace a obtížné řešení situací, které přináší (Harfitt, 2015).

Na rovině školy z analýzy jako prediktory drop-outu vystoupily:

- určité sociodemografické charakteristiky školy (sociálně či ekonomicky slabá, etnický menšinová žákovská populace apod.; Ladd, 2011; Allensworth, Ponisciak & Mazzeo, 2009; Smith & Ingersoll, 2004; Hanushek et al., 2004; Ingersoll, 2001);

- ekologické charakteristiky školy, tj. nedostatečné vybavení, prostorové zabezpečení, infrastruktura (Higgins et al., 2005);
- velká pracovní zátěž, vysoké úvazky (Elfers, Plecki & Knapp, 2006);
- leadership a klima/kultura školy, především autoritativní nebo naopak slabé vedení školy, absence kolegiálních vztahů a spolupráce, odlišná hodnotová orientace (Allensworth et al., 2009; McCormack, Gore & Thomas, 2006);
- nedostatek profesního respektu a uznání (Elfers et al., 2006, Day & Gu, 2007; Day & Smethem, 2009);
- vnímaný nedostatek podpory, a to jak podpory administrativní (Liu & Meyer, 2005, Tye & O'Brien, 2002), tak v oblasti profesních aktivit jako plánování, sdílení zdrojů, přístup k online materiálům (House of Representatives, 2007);
- příležitosti k dalšímu profesnímu rozvoji, jeho podpora, absence či nedostatečná kvalita mentoringu (Ingersoll & Kralik, 2004).

Často bývá mezi objektivní determinanty drop-outu řazena také absence programů uvádění do praxe. Hammernessová a Matsková (2012) si však povšimly, že výzkum v této oblasti neposkytuje jednoznačné závěry. Zatímco mnohé studie reportují pozitivní vliv programů uvádění do praxe, jiné studie toto zjištění nepotvrzují (Glazerman et al., 2010). Současná šetření hledají objasnění daného jevu ve vztahu mezi kontextem školy a programem uvádění do praxe (Wechsler et al., 2010; Ingersoll & Strong, 2011).

Poslední rovinou je podle Pollarda (1982) rovina kulturní, tj. vliv širšího

kontextu na setrvání začínajícího učitele ve školství nebo jeho odchod ze školy či z profese. V analyzovaných studiích jsou vyzdvíženy zejména následující příčiny drop-outu začínajících učitelů:

- nedostatek spolupráce a podpory ze strany rodičů, jejich nepřátelský postoj, nerealistická / příliš vysoká očekávání rodičů (Allensworth et al., 2009; Ladd, 2011; Tye & O'Brien, 2002);
- širší sociokulturní klima, tj. klesající společenská hodnota vzdělání a vzdělávání, nízká prestiž učitelské profese (Wang, 2011);
- finanční ohodnocení: jak konstatují Guarinová et al. (2006), prakticky všechny výzkumy identifikovaly konzistentní korelaci vyšších platů s nižší mírou odchodů z profese (Podgursky et al., 2004; Hanushek et al., 2004; Stockard & Lehman, 2004; Ingersoll, 2001);
- společenské změny a s nimi spojený nárůst nároků na učitele (globalizace, imigrace, demografické změny, ekonomické problémy, změny životního prostředí; Clandinin, 2009);
- vzdělávací politika / neoliberální trendy ve vzdělávání: manažerismus, tlak na akontabilitu, výkon, standardizace (Day & Gu, 2010; Clandinin, 2009; Darling-Hammond & Sykes, 2003; Tye & O'Brien, 2002);
- kontinuální vzdělávací/kurikulární reformy a zejména jejich implementace na úrovni školy a profesní komunity (Harfit, 2015).

Síla vlivu identifikovaných exogenních faktorů na míru drop-outu se v čase

mění a je kulturně podmíněná. Klassen a Anderson (2009) v rámci výzkumu pracovní spokojenosti učitelů v Anglii porovnávali výsledky dosažené v letech 1962 a 2007 a zjistili, že učitelé v roce 2007 hodnotili svoji pracovní spokojenost významně níže. Zdroje nespokojenosti přitom vnímali významně odlišně: zatímco v roce 1962 k nim řadili především institucionální vlivy (plat, vybavení škol, špatné mezilidské vztahy), v roce 2007 se jejich nespokojenost vztahovala hlavně k interaktivní rovině socializace (chování a postoje žáků, časová náročnost výuky).

4. DISKUSE A ZÁVĚRY

V literárním přehledu studií drop-outu začínajících učitelů v různých kulturních rámcích jsme se pokusili odpovědět na dvě výzkumné otázky spojené s tímto fenoménem. Analýza studií publikovaných (zejména) v letech 2000–2015 byla zaměřena (1) na míru drop-outu začínajících učitelů v různých kulturních rámcích a (2) na faktory, které drop-out způsobují, zejména na kontextuální proměnné – tzv. objektivní determinanty profesní dráhy v učitelství.

Ačkoli velká četnost studií, které jsou problematice drop-outu noviců v učitelské profesi věnovány, svědčí o její důležitosti, v průběhu analýzy se ukázalo, že dosud přetrvávají významné limity současného stavu poznání v dané oblasti, na které poukázali Borman a Dowlingová (2008, s. 399–400). Konstatovali, že:

- odborná literatura včetně empirického výzkumu je nesystematická, současný stav poznání je výsledkem nekoordino-



vaných sběrů a analýz dat, jež jsou zaměřeny na širokou paletu dílčích aspektů. Chybí syntéza, dosud nemáme k dispozici soubor kumulativní evidence;

- informace o národní míře drop-outu jsou sporadické, jsou zároveň ovlivněny nekonzistencí při vzorkování, postupech sběru dat i analytických procedurách;
- postrádáme longitudinální výzkumy drop-outu;
- i přes postupně se prohlubující vzhled do problematiky drop-outu je zatím málo rigorózních studií a chybí i strategie řízení takových iniciativ.

Zároveň by bylo třeba zohlednit fakt, že drop-out v učitelství je komplexním interdisciplinárním problémem, který kromě teorie učitelské profese a vzdělávací politiky přesahuje do oblastí psychologie, personalistiky a řízení lidských zdrojů, a pokud jde o analýzu příčin změny zaměstnání, též do příslušných oblastí sociologie. Karsenti a Collin (2013, s. 141) se domnívají, že pro další empirický výzkum bude nezbytné vyvinout koncepční rámec, který bude jak interdisciplinární, tak dostatečně citlivý pro specifika učitelské profese.

Tato omezení, zejména fragmentarizace výzkumného pole a nekonzistence výzkumů, nám umožnila formulovat odpovědi na naše výzkumné otázky pouze na poměrně obecné rovině. Přesto věříme, že se podařilo splnit hlavní cíl studie, a to otevřít téma drop-outu začínajících učitelů i v České republice a vnést ho do našeho současného pedagogického diskursu.

Důsledky drop-outu začínajících učitelů, zejména v zemích, kde je jeho míra vysoká, jsou totiž nedozírné. Projevují se

výrazně v rovině ekonomické, tj. v podobě vysokých finančních nákladů spojených s odchody začínajících učitelů a s nutností zabezpečit jejich náhradu. Např. v USA dosáhly tyto náklady astronomických výšek: Borman a Dowlingová (2008) odhadli celkovou ztrátu způsobenou v roce 2001 odchody učitelů z profese na 2,2 miliardy dolarů. Dílčí údaje z jednotlivých amerických států tento odhad podporují. Pro ilustraci lze uvést stát Texas, kde v roce 2000 odhadl Texas Center for Educational Research náklady na zajištění náhrad za odcházející učitele na 329 milionů až 2,1 miliardy dolarů. Podobné údaje přinesly i další odhady, např. ACORN studie v Chicagu (Johnson et al., 2005).

Další, v dlouhodobém horizontu možná závažnější ztráty představuje vliv drop-outu na kvalitu vzdělávání, a to jak z hlediska fungování školy, tak z hlediska kvality a účinnosti výuky ve školní třídě. Školy s malou stabilitou sboru (tj. s vysokým drop-outem) mají menší šanci vytvořit bezpečné klima podporující vzájemnou důvěru a spolupráci mezi učiteli, dlouhodobě a systematicky pracovat na zkvalitňování kurikula. Navíc školy s vysokou fluktuací (Cooper & Alvarado, 2006) mají typicky nejmenší počet zájemců o místa (Guin, 2004). Nahrazování nezkušených učitelů jinými začínajícími učiteli vede ke stabilně slabé kvalitě výuky – profesní rozvoj je záležitostí času a zkušenosti (Hanushek et al., 2004). Kromě toho kvalitní učitelé mají tendenci ze škol s touto charakteristikou odejít jinam či opustit profesi (Guin, 2004). O emoční stabilitě, bezpečném klimatu, konzistenci



nároků na žáky či o škole jako prostoru pro spolupráci učitelů s žáky na profesionální úrovni pak lze jen těžko hovořit.

Z hlediska českého prostředí se jako klíčová jeví potřeba sledovat statistická data týkající se drop-outu učitelů v různých stadiích profesní kariéry, zejména pak učitelů začínajících. Pozornost českého pedagogického výzkumu se následně bude moci konkrétněji zaměřit na jednotlivé příčiny a prediktory drop-outu. Bez přesných kvantitativních dat je značně omezena možnost zkoumat podrobněji fenomén drop-outu a vést odbornou diskusi.

Socializace začínajících učitelů na základních školách v několika regionech České republiky je v současné době předmětem výzkumu v rámci tříletého projektu GA ČR, který je realizován na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity. Ambicí projektu je zmapování ochoty začínajících učitelů na základních školách setrvat ve školství / ve škole a posléze podrobnější kvalitativně orientované zkoumání faktorů, které ovlivňují rozhodnutí učitelů setrvat či odejít ze školy či ze školství.

Tato studie vznikla v rámci projektu Grantové agentury ČR „Jaký význam má kontext: objektivní determinanty socializace začínajících učitelů“ (GA15 12956S).

LITERATURA

- Allensworth, E., Ponisciak, S., & Mazzeo, C. (2009). *The schools teachers leave: Teacher mobility in Chicago Public Schools*. Chicago: University of Chicago.
- Aspfors, J., & Bondas, T. (2013). Caring about caring: newly qualified teachers' experiences of their relationships within the school community. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 19(3), 243–259.
- Battersby, D. (1981). Beginning teachers: a review of research. *Australian Journal of Teacher Education*, 6(2), 25–39. Dostupné z <http://ro.ecu.edu.au/ajte/vol6/iss2/3>
- Berliner, D. (1995). Teacher expertise. In L. W. Anderson (Ed.), *International encyclopaedia of teaching and teacher education* (46–52). Oxford: Elsevier Science.
- Billingsley, B. S. (1993). Teacher retention and attrition in special and general education: a critical review of the literature. *Journal of Special Education*, 27, 137–174.
- Bobbitt, S. A., Faupel, E., & Burns, S. (1991). *Characteristics of stayers, movers, and leavers: Results from the Teacher Follow-up Survey, 1988–1989* (NCES 91-128). Washington, DC: U.S. Department of Education, Office of Educational Research and Improvement.
- Borman, G. D., & Dowling, N. M. (2008). Teacher attrition and retention: A meta-analytic and narrative review of the research. *Review of Educational Research*, 78(3), 367–409.
- Boyd, D. J., Grossman, P. L., Lankford, H., Loeb, S., & Wyckoff, J. H. (2009). *Who leaves? Teacher attrition and student achievement*. CALDER Working Paper 23. Washington, DC: The Urban Institute.



- Buchanan, J., Prescott, A., Schuck, S., Aubusson, P., Burke, P., & Louviere, J. (2013). Teacher retention and attrition: Views of early career teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 38(3), 112–139.
- Burke, P. F., Aubusson, P. J., et al. (2015). How do early career teachers value different types of support? A scale-adjusted latent class choice model. *Teaching and Teacher Education*, 47, 241–253.
- Burke, P. F., Schuck, S., Aubusson, P., Buchanan, J., Louviere, J. J., & Prescott, A. (2013). Why do early career teachers choose to remain in the profession? The use of best–worst scaling to quantify key factors. *International Journal of Educational Research*, 62, 259–268.
- Clandinin, J. (2009). Attending to changing landscapes: Shaping the interwoven identities of teachers and teacher educators, *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 37(2), 141–154.
- Cochran-Smith, M., McQuillan, P., Mitchell, K., et al. (2012) A longitudinal study of teaching practice and early career decisions: A cautionary tale. *American Educational Research Journal*, 49(5), 844–880.
- Coleman, J. S., Campbell, E. Q., Hobson, C.J., McPartland, J., Mood, A. M., Weinfeld, F.D., et al. (1996). *Equality of educational opportunity*. Washington, D.C.: Government Printing Office.
- Cooper, J. M., & Alvarado, A. (2006). Preparation, recruitment, and retention of teachers. *Educational Policy Series #5*. Dostupné z www.smec.curtin.edu.au/iae/5_Cooper_web_151206.pdf
- Craig, C. (2014) From stories of staying to stories of leaving: A US beginning teacher's experience. *Journal of Curriculum Studies*, 46(1), 95–115.
- Darling-Hammond, L. (2000). *Solving the dilemmas of teacher supply, demands and standards: How can we ensure a competent, caring, and qualified teacher for every child*. New York: National Commission on Teaching and America's Future.
- Darling-Hammond, L. (2006). *Securing the right to learn: Policy and practice for powerful teaching and learning*. DeWitt Wallace-Reader's Digest Distinguished Lecture. Dostupné z www.bu.edu/journalofeducation/files/2011/06/BUJOE-189.1+2DarlingHammond.pdf.
- Darling-Hammond, L., Berry, B., Haselkorn, D., & Fidler, E. (1999). Teacher recruitment, selection, and induction. In L. Darling-Hammond & G. Sykes, G. (Eds.), *Teaching as the learning profession: handbook of policy and practice* (s. 183–222). San Francisco: Jossey-Bass.
- Darling-Hammond, L., & Sykes, G. (Eds.) (1999). *Teaching as the learning profession: handbook of policy and practice*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Darling-Hammond, L., & Sykes, G. (2003). Wanted: A national teacher supply policy for education: The right way to meet the “highly qualified teacher” challenge. *Education Policy Analysis Archives*, 11(3). Dostupné z <http://lepaa.asu.edu/epaa/v11n33/>
- Davis, H. A. (2001). The quality and impact of relationships between elementary school students and teachers. *Contemporary Educational Psychology*, 26, 431–453.



- Day, C., & Gu, Q. (2007). Variations in the conditions for teachers' professional learning and development: Sustaining commitment and effectiveness over a career. *Oxford Review of Education*, 33, 423–443.
- Day, C., & Gu, Q. (2010). *The new lives of teachers*. Oxon: Routledge.
- Day, C. & Smethem, L. (2009). The effects of reform: Have teachers really lost their sense of professionalism? *Journal of Educational Change*, 10(2–3), 141–157.
- Dinham, S., & Scott, C. (1998). *An international comparative study of teacher satisfaction, motivation, and health: Australia, England, and New Zealand*. Paper presented at the AERA, San Diego, CA.
- Elfers, A. M., Plecki, M. L., & Knapp, M. S. (2006). Teacher mobility: Looking more closely at “the movers” within a state system. *Peabody Journal of Education*, 81(3), 94–12.
- Eurydice (2002a). *The teaching profession in Europe: Profile, trends and concerns. Report I. Initial training and transition to working life of teachers in general lower secondary education*. Brussels: Eurydice European Unit.
- Eurydice (2002b). *The teaching profession in Europe: Profile, trends and concerns. Report II. Teacher supply and demand at general lower secondary level*. Brussels: Eurydice European Unit.
- Eurydice (2003). *The teaching profession in Europe: Profile, trends and concerns. Report III. Working conditions and pay in general lower secondary education*. Brussels: Eurydice European Unit.
- Eurydice (2004). *The teaching profession in Europe: Profile, trends and concerns. Report III. Keeping teaching attractive for the 21st century*. Brussels: Eurydice European Unit.
- Fantilli, D. A., & McDougall, M. D. (2009). A study of novice teachers: Challenges and supports in the first years. *Teaching and Teacher Education*, 25, 814–825
- Fwu, B., & Wang, H. (2002). The social status of teachers in Taiwan. *Comparative Education*, 38(2), 211–224.
- Glazerman, S., Isenberg, E, Dolfin, S., Bleeker, M., Grider, A. M., & Jacobus, M. (2010). *Impacts of comprehensive teacher induction: Final results from a randomized controlled study (NCEE 2010-4028)*. Washington, DC: National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education.
- Goldhaber, D., & Anthony, E. (2004). *Can teacher quality be effectively assessed?* Washington: University of Washington.
- Guarino, C. M., Santibanez, L., & Daley, G. A. (2006). Teacher recruitment and retention: A review of the recent empirical literature. *Review of Educational Research*, 76(2), 173–208.
- Guarino, C. M., Santibanez, L., Daley, G. A., & Brewer, D. J. (2004). *A review of the research literature on teacher recruitment and retention*. Santa Monica, CA: RAND Corporation.
- Guin, K. (2004). Chronic teacher turnover in urban elementary schools. *Education Policy Analysis Archives*, 12(24). Dostupné z [http:// epaa.asu.edu/epaa/v12n42/](http://epaa.asu.edu/epaa/v12n42/)



- Hammerness, K., & Matsko, K. K. (2012). When context has content: A case study of new teacher induction in the University of Chicago's Urban Teacher Education Program. *Urban Education*, XX(X), 1–28.
- Hanushek, E. A. (1992). The trade-off between child quantity and quality. *Journal of Political Economy*, 100, 84–117.
- Hanushek, E. A., Kain, J. F., & Rivkin, S. G. (2004). Why public schools lose teachers. *Journal of Human Resources*, 39(2), 326–354.
- Harfitt, G. J. (2015). From attrition to retention: A narrative inquiry of why beginning teachers leave and then rejoin the profession. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 43(1), 22–35.
- Hattie, J. A. C. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London – New York: Routledge, Taylor & Francis.
- Haycock, K. (2000). *Good teaching matters: How well-qualified teachers can close the gap*. Dostupné z http://sites.harvard.edu/fs/docs/icb.topic104592.files/Haycock_Teachers_Matter.pdf
- Henke, R., Chen, X., Geis, S., & Knepper, P. (2000). *Progress through the teacher pipeline: 1992–93 college graduates and elementary/secondary teaching as of 1997*. Washington, DC: National Center for Education Statistics.
- Henke, R., Zahn, L., & Carroll, C. (2001). *Attrition of new teachers among recent college graduates: Comparing occupational stability among 1992–1993 college graduates who taught and those who worked in other occupations*. Washington, DC: National Center for Education Statistics.
- Higgins, S., Hall, E., Wall, K., Woolner, P., & McCaughey, C. (2005). *The impact of school environments: A literature review*. Newcastle: The University of Newcastle. Dostupné z www.ncl.ac.uk/cflat/news/DCReport.pdf
- Hong Ji, Y. (2012). Why do some beginning teachers leave the school, and others stay? Understanding teacher resilience through psychological lenses. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 18(4), 417–440.
- House of Commons Education and Skills Committee (2004). *Secondary education: Teacher retention and recruitment*. Fifth Report of Session 2003–04. Volumes I and II. HC 1057-1 and HC 1057-11. London: The Stationery Office.
- House of Representatives Standing Committee on Education and Vocational Training (2007). *Top of the class. Report on the inquiry into teacher education*. Canberra: House of Representatives Publishing Unit. Dostupné z www.aphref.aph.gov.au_house_committee_evt_teachereduc_report_front.pdf
- Hsiou-Huai, W., & Fwu, B. (2014). “Once hired, seldom gone”: The deliberation process of beginning teachers in Taiwan in deciding to stay in teaching. *Teaching and Teacher Education*, 37, 108–118.
- Huberman, M. (1993). *The lives of teachers*. London: Cassell; New York: Teachers' College Press.
- Ingersoll, R. M. (2001). *Teacher turnover, teacher shortages, and the organization of schools* (No. R-01-1). Seattle: University of Washington.



- Ingersoll, R. M. (2002). The teacher shortage: A case of wrong diagnosis and wrong prescription. *NASSP Bulletin*, 86(631), 16–30. Dostupné z www.principals.org/news/bltn_teachshort0602.html
- Ingersoll, R. M., & Smith, T. M. (2003). The wrong solution to the teacher shortage. *Educational Leadership*, 60, 30–33.
- Ingersoll, R., & Kralik, J. M. (2004). *The impact of mentoring on teacher retention: What the research says*. Denver, CO: Education Commission of the State.
- Ingersoll, R., & Strong, M. (2011). The impact of induction and mentoring for beginning teachers: A critical review of the research. *Review of Educational Research*, 81(2), 201–233.
- Jaramillo, F., Mulki, J. P., Onyemah, V., & Pesquera, M. R. (2012). Salesperson Resistance to Change: an Empirical Investigation of Antecedents and Outcomes. *International Journal of Bank Marketing*, 30(7), 548–566.
- Johnson, S. M., Berg, J. H., & Donaldson, M. L. (2005). *Who stays in teaching and why: A review of the literature on teacher retention*. Boston: Harvard Graduate School of Education, Project on the Next Generation of Teachers.
- Johnson, S. M., & Birkeland, S. E. (2004). Pursuing a ‘sense of success’: new teachers explain their career decisions. *American Educational Research Journal*, 40, 581–617.
- Karsenti, T., & Collin, S. (2013). Why are new teachers leaving the profession? Results of a Canada-Wide Survey. *Education*, 3(3), 141–149.
- Kersaint, G., Lewis, J., Potter, R., & Meisels, G. (2007). Why teachers leave: Factors that influence retention and resignation. *Teaching and Teacher Education*, 23, 775–794.
- Klassen, R. M., & Anderson, C. J. K. (2009). How times change: Secondary teachers’ job satisfaction and dissatisfaction in 1962 and 2007. *British Educational Research Journal*, 35(5), 745–759.
- Koucký, J., Ryška, R., & Zelenka, M. (2014). *Reflexe vzdělání a uplatnění absolventů vysokých škol. Výsledky šetření REFLEX 2013*. Praha: Pedagogická fakulta UK.
- Kyriakides, L., Creemers, B. P. M., & Antoniou, P. (2009). Teacher behaviour and student outcomes: Suggestions for research on teacher training and professional development. *Teaching and Teacher Education*, 25(1), 12–23.
- Ladd, H. F. (2011). Teachers’ perceptions of their working conditions. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 33(2), 235–261.
- Lankford, M., Loeb, S., & Wyckoff, J. (2002). Teacher sorting and the plight of urban schools: A descriptive analysis. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 24(1), 37–62.
- Le Cornu, R. (2013). Building Early Career Teacher Resilience: The Role of Relationships. *Australian Journal of Teacher Education*. Dostupné z <http://ro.ecu.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1992&context=ajte>
- Lindqvist, P., Nordanger, U. K., & Carlsson, R. (2014). Teacher attrition the first five years – A multifaceted image. *Teaching and Teacher Education*, 40, 94–103.



- Liu, X. S., & Meyer, J. P. (2005). Teachers' perceptions of their jobs: A multilevel analysis of the teacher follow-up survey for 1994–95. *Teachers College Record*, 107(5), 985.
- Luekens, M. T., Lyter, D. M., & Fox, E. E. (2004). *Teacher attrition and mobility: Results from the teacher follow-up survey, 2000–2001*. Washington, D.C.: U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics.
- Manuel, J. (2003). Such are the ambitions of youth: Exploring issues of retention and attrition of early career teachers in NSW. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 31(2), 139–151.
- Mareš, J. (2013). Přehledové studie: jejich typologie, funkce a způsob vytváření. *Pedagogická orientace*, 23(4), 427–454.
- McCormack, A., Gore, J., & Thomas, K. (2006). Early career teacher professional learning. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 34(1), 95–113.
- Macdonald, D. (1999). Teacher attrition: a review of literature. *Teaching and Teacher Education*, 15, 835–848.
- MŠMT (2015). *Analýza výsledků mimořádného šetření k dopadům novely zákona o pedagogických pracovnících*. Praha: MŠMT.
- NCTAF (2003). National Commission on Teaching and America's Future. *No dream denied: A pledge to America's children*. Washington, D.C. Dostupné z www.nctaf.org
- OECD (2005). *Teachers matter: Attracting, developing and retaining effective teachers*. Directorate for Education, Employment, Labour and Social Affairs, Education and Training Division. Paris: OECD.
- Ouyang, M., & Paprock, K. (2006). *Teacher job satisfaction and retention: A comparison study between the US and China*. Paper presented at the Academy of Human Resource Development international conference, Columbus, OH.
- Pařízek, V. (1994). *Obecná pedagogika*. Praha: Pedagogická fakulta UK.
- Píšová, M., Najvar, P., Janík, T., Hanušová, S., Kostková, K., Janíková, V., et al. (2011). *Teorie a výzkum expertnosti v učitelské profesi*. Brno: MU.
- Podgursky, M., Monroe, R., & Watson, D. (2004). The academic quality of public school teachers: An analysis of entry and exit behavior. *Economics of Education Review*, 23, 507–518.
- 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.
- Pollard, A. (1982). A model of classroom coping strategies. *British Journal of Sociology of Education*, 3, 19–37.
- Rhodes, C., Nevill, A., & Allan, J. (2004). Valuing and supporting teachers. A survey of teacher satisfaction, dissatisfaction, morale and retention in an English local education authority. *Research in Education*, 71, 67–80
- Rivkin, S. G., Hanushek, E. A., & Kain, J. F. (2005). Teachers, schools, and academic achievement. *Econometrica*, 73(2), 417–458.
- Rockoff, J. E. (2004). The impact of individual teachers on student achievement: Evidence from panel data. *American Economic Review*, 94(2), 247–252.



- Rots, I., Aelterman, A., & Devos, G. (2014). Teacher education graduates' choice (not) to enter the teaching profession: Does teacher education matter? *European Journal of Teacher Education, 37*(3), 279–294.
- Rots, I., Kelchtermans, G., & Aelterman, A. (2011). Learning (not) to become a teacher: A qualitative analysis of the job entrance issue. *Teaching and Teacher Education, 28*(1), 1–10.
- Rowan, B., Correnti, R., & Miller, R. J. (2002). *What large-scale, survey research tells us about teacher effects on student achievement: Insights from the prospectus study of elementary schools*. CPRE Research Reports. Dostupné z http://repository.upenn.edu/cpre_researchreports/31
- Sanders, W. (2001). *The effect of teachers on student achievement*. Keynote address at the Project STARS Institute, Williamsburg, VA.
- Sanders, W., & Rivers, J. C. (1996). *Cumulative and residual effects of teachers on future academic achievement*. Knoxville: University of Tennessee, Value-Added Research and Assessment Center.
- Smethem, L. (2007). Retention and intention in teaching careers: Will the new generation stay? *Teachers and Teaching: Theory and Practice, 13*, 465–480.
- Smith, T. M., & Ingersoll, R. M. (2004). What are the effects of induction and mentoring on beginning teacher turnover? *American Educational Research Journal, 41*, 681–714.
- Smithers, A., & Robinson, P. (2004). *Teacher turnover, wastage and destinations*. DFES Publications.
- Spilková, V. (2016). Přístupy české vzdělávací politiky po roce 1989: Deprofesionalizace učitelství a učitelského vzdělávání? *Pedagogika, 4*(66), 368–384.
- Stockard, J., & Lehman, M. (2004). Influences on the satisfaction and retention of 1st-year teachers: The importance of effective school management. *Educational Administration Quarterly, 40*(5), 742–771.
- Stokking, K., Leenders, F., De Jong, J., & Van Tartwijk, J. (2003). From student to teacher: Reducing practice shock and early dropout in the teaching profession. *European Journal of Teacher Education, 26*(3), 329–350.
- Struyven, K., & Vanthournout, G. (2014). Teachers' exit decisions: An investigation into the reasons why newly qualified teachers fail to enter the teaching profession or why those who do enter do not continue teaching. *Teaching and Teacher Education, 43*, 37–45.
- Sturman, M. C., Cheramie, R. A., & Cashen, L. H. (2005). The impact of job complexity and performance measurement on the temporal consistency, stability, and test-retest reliability of employee job performance ratings. *Journal of Applied Psychology, 90*(2), 269–283.
- Štech, S. (2007). Profesionalita učitele v neo-liberální době: Esej o paradoxní situaci učitelství. *Pedagogika, 57*(4), 326–337.
- Tricarico, K. M., Jacobs, J., & Yendol-Hoppey, D. (2015). Reflection on their first five years of teaching: understanding staying and impact power. *Teachers and Teaching: Theory and Practice, 21*(3), 237–259.



- Tye, B. B., & O'Brien, L. (2002). Why are experienced teachers leaving the profession? *Phi Delta Kappan*, 84, 24–32.
- Valli, R., & Meriläinen, M. (2010). *Walking along towards the new profession*. ICERI2010 Proceedings, 6307–6315.
- Wang, H. H. (2011). Testing the waters: A qualitative study of graduate-level science intern teachers' motivations for entry into teaching in Taiwan. *US-China Education Review*, B3, 401–412.
- Wechsler, M. E., Caspary, K., Humphrey, D. C., & Matsko, K. K. (2010). *Examining the effects of new teacher induction*. Menlo Park, CA: SRI International. Dostupné z www.siu.edu/ierc/projects/pdf/SRI_Examining_Effects_of_Induction_April_2010.pdf
- Williams, P. (1979). *Planning teacher demand and supply*. Paris: UNESCO. Institute for Education Planning.

Doc. PhDr. Michaela Píšová, M.A., Ph.D.

e-mail: pisova.mich@gmail.com

Doc. Mgr. Světlana Hanušová, Ph.D.,

Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta; e-mail: hanusova@ped.muni.cz

PÍŠOVÁ, M., HANUŠOVÁ, S. Novice Teachers and Drop-Out

One of the factors influencing the quality of education is teacher shortage, caused, among other factors, also by an increasing rate of attrition of qualified teachers who drop-out from teaching profession or from their schools. The most vulnerable professional group are novice teachers. The text offers a literature review of studies focusing on novice teacher drop-out in different cultural contexts. The analysis of the studies aimed at (1) rate of novice teacher drop-out and (2) factors that cause drop-out, especially contextual variables, so-called objective determinants of teacher career path. The results can be informative for Czech experts, educational research and educational policy that have not paid too much attention to drop-out so far. The aim of the text is to initiate professional discussion and research concerning novice teacher drop-out in the Czech Republic.

Keywords: review of literature, teachers and drop-out, novice teacher, drop-out rate, objective determinants of drop-out.