



PEDAGOGICKÁ
FAKULTA
Univerzita Karlova

Květen 2022

Odchody učitelů z profese

Podkladová přehledová studie textů zaměřených na
odchody učitelů z profese

Studie

Yvona Kostecká



EVROPSKÁ UNIE
Evropské strukturální a investiční fondy
Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY



EVROPSKÁ UNIE
Evropské strukturální a investiční fondy
Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání



PEDAGOGICKÁ
FAKULTA
Univerzita Karlova



„Tento výstup lze použít v souladu s licenčními podmínkami Creative Commons BY 4.0 International (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/legalcode>)“

Důvody nedostatku učitelů

Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy řeší v období od dubna 2020 do prosince 2022 projekt *Důvody nenastoupení absolventů pedagogických fakult do profese učitele / pedagogického pracovníka*, který je reakcí na nedostatek učitelů v českém školství. Proto ho zkráceně nazýváme **Důvody nedostatku učitelů**.

Cílem projektu je analyzovat vývoj, současnou situaci, rozsah a dynamiku, nedostatku učitelů v českém školství a jeho důvody a porovnat je se situací v zahraničí. Například tedy zda, do jaké míry a proč absolventi pedagogických fakult a učitelských studijních programů na ostatních fakultách nenastupují k výkonu povolání, na které byli v průběhu svého vzdělávání připravováni. Nebo zda, do jaké míry a proč z profese učitele brzy odcházejí. Zároveň je ovšem cílem projektu identifikovat významné bariéry a faktory, které k nedostatku učitelů vedou, a to na různých úrovních:

- a) na individuální úrovni samotných učitelů či studentů připravujících se na profesní dráhu učitele;
- b) na úrovni vysokých škol a fakult, které studenty ke vstupu do učitelské profese připravují;
- c) na úrovni (především) základních a středních škol jako zaměstnavatelů učitelů;
- d) na úrovni státu zodpovědného (prostřednictvím ministerstva) za zajištění učitelů a péči o ně;
- e) na úrovni společenských předpokladů a podmínek pro výkon učitelského povolání.

Na základě analýz primárních i sekundárních zdrojů informací a dat, kvalitativních a kvantitativních šetření, rešerší zahraniční a domácí literatury a rozborů vybraných vzdělávacích politik, budou v rámci projektu navrženy krátkodobé kroky i dlouhodobější opatření a strategie, které:

- 1) vytvoří předpoklady pro to, aby mezi poptávkou a nabídkou učitelů a pedagogických pracovníků na pracovním trhu v budoucnu již nenastávaly podobné výkyvy a nerovnováhy;
- 2) omezí nenastupování příslušných absolventů do povolání učitele a případně přispějí k návratu části těch, kteří již působí v jiných odvětvích a povoláních.

Odchody učitelů z profese

**Podkladová přehledová studie textů zaměřených na
odchody učitelů z profese**

Studie

Yvona Kostecká

Květen 2022

Obsah

Shrnutí	5
Úvod	7
Definování klíčových pojmů	8
Přehled odborné literatury	11
Problematika fluktuace učitelů	11
Odchody učitelů z profese	13
Situace v České republice	17
Měření odchodů učitelů z profese	17
Konceptualizace odchodů učitelů ze škol / profese, vytváření koncepčních rámců	18
Teoretické rámce vysvětlující odchody učitelů z profese	22
Metodologie výzkumu	37
Stanovení výzkumného cíle, definování výzkumné otázky	37
Design výzkumu	38
Vyhledávání zdrojových dokumentů	38
Výsledky analýzy dat	41
Přehledové studie – shrnutí klíčových zjištění jednotlivých studií	41
Nové koncepční rámce	41
Shrnutí klíčových výsledků vybraných přehledových studií	54
Empirické studie – přehled klíčových zjištění jednotlivých studií	65
Vliv faktorů vázaných na osobu učitele, na školu a externích faktorů	65
Co nám výzkum sděluje o učitelích, kteří opustili profesi	98
Politických strategie pro zlepšení udržení učitelů v profesi identifikované na základě rešerše literatury	98
Obecné trendy ve výzkumu zaměřeném na fluktuaci učitelů a jejich odchody z profese	104
Limity studie	109
Shrnutí klíčových zjištění – závěrečná diskuze	110
Příloha: Tabulka I: Studie z databáze WoS vstupující do analýzy	112
Literatura	120

Shrnutí

Problematika fluktuace učitelů a jejich odchodů z profese je v odborných textech stále více akcentovanou problematikou. Důvodem jsou snahy národních politik a ekonomik o dosažení globální konkurenceschopnosti, blahobytu a ekonomické prosperity (Dima a kol., 2018) a zároveň rovnítko, které se klade mezi dosahováním těchto cílů a kvalitou vzdělávacích systémů (Hanushek, Woessmann, 2020). Je totiž zřejmé, že jakékoliv pokusy o zlepšování kvality vzdělávání musí začít budováním kvalitní, stabilní a dostatečně robustní učitelské základny (OECD, 2019). Tato skutečnost je ovšem pro mnoho ekonomik obrovským úskalím, protože řada zemí aktuálně bojuje s nedostatkem kvalitních učitelů, a to především z důvodů jejich fluktuace a dobrovolných odchodů z profese. To vytváří tlak na politiky a výzkumné pracovníky, aby porozuměli situaci na trhu práce učitelů a našli vhodné mechanismy k udržení kvalitních učitelů v profesi (např. Carver-Thomas, Darling-Hammond, 2017; García, Weiss, 2020; Nguyen, 2018; Nguyen, Springer, 2021; Sutch a kol., 2019; Van den Borre a kol., 2021).

V České republice není problematice odchodů učitelů z profese věnována pozornost, jakou by si tato problematika zasloužila. Jak upozorňuje Hanušová a kol. (2017), chybí státem garantované statistiky i odpovídající výzkum, a to navzdory tomu, že je nedostatek učitelů patrný již dnes a předpokládá se, že se situace bude dále zhoršovat (ibid.).

Cílem této studie je zmapovat závěry současného mezinárodního výzkumu zaměřeného na problematiku odchodů učitelů z profese a identifikovat determinanty, které odchodu učitelů z profese ovlivňují. Abychom naplnili cíl výzkumu a postihli jej v jeho komplexnosti, budeme při analýze mezinárodních studií zaměřených na problematiku odchodů učitelů z profese hledat odpovědi především na tyto výzkumné otázky: jakým směrem se ubírá současný výzkum zaměřený na danou problematiku, jaké důvody vedou učitele k tomu, aby opustili učitelskou profesi, respektive jaké jsou charakteristiky učitelů, kteří nejčastěji odcházejí, charakteristiky škol, které učitelé opouštějí, a jaký vliv mají na odchody učitelů z profese externí faktory. Zároveň se v odborné literatuře budeme snažit identifikovat slibné politické nástroje, které mohou být schopné pozitivně ovlivnit složení učitelské pracovní síly, snížit míru předčasných odchodů učitelů z profese a zvýšit pravděpodobnost jejich setrvání v profesi (Sutch a kol., 2016).

Vzhledem k tomu, že problematika odchodů učitelů z profese je v českém odborném diskurzu relativně málo probádanou tématikou, byla pro výzkum zvolena metoda literárního přehledu (Mareš, 2013), respektive systematického přehledu literatury (*systematic literature review – SLR*), která je založena na systematickém shromažďování a syntéze předchozích výzkumů (Snyder, 2019) a je-li dobře vedená, vytváří pevný základ pro prohlubování znalostí a usnadňuje vývoj teorie (Websterová, Watson, 2002), ale je také velmi dobrým teoretickým základem pro následný primární výzkum. Jak uvádí Snyderová (2019): „Integrací poznatků a pohledů z mnoha empirických zjištění může přehled literatury řešit výzkumné otázky s takovou silou, jakou nemá žádná studie.“ V rámci analýzy jsme pracovali s 69 mezinárodními studiemi publikovanými v časopisech zařazených do databáze Web of Science (WoS).

Zjištěné informace mohou posloužit jako vstupní informace pro následná šetření v dané oblasti a mohou být podkladovými údaji pro decizní sféru. Je však potřeba upozornit, že i když mezinárodní zkušenosti mohou být významným zdrojem informací a efektivních příkladů „dobré praxe“, jsou zpravidla kulturně podmíněné, založené na jiných modelech chování učitelů v odlišných vzdělávacích kontextech. Není tedy možné jejich závěry bez kritického posouzení zobecňovat na všechny kulturní kontexty a vzdělávací systémy. Zároveň je potřeba reflektovat, že předčasné odchody učitelů z profese jsou osobními rozhodnutími jedinců, která je někdy velmi složité předvídat, protože jsou výsledkem působení velkého množství faktorů na mnoha úrovních (individuálních, profesních, školních, národních apod.). Pro hlubší porozumění danému fenoménu je tedy potřeba analyzovat řadu národních databází a zejména longitudinálních dat o kariérních postupech učitelů, aplikovat ekonomické teorie trhu práce se zaměřením na trhy práce učitelů apod. (podrobněji viz např. Nguyen a Springer, 2021).

Studie je rozdělená do pěti hlavních kapitol: úvodu, přehledu odborné literatury (zaměřeného na problematiku fluktuace učitelů, odchodů učitelů z profese, situaci v České republice, měření odchodů učitelů z profese, vytváření koncepčních a teoretických rámců), metodologii výzkumu (obsahující stanovení výzkumného cíle, definování výzkumné otázky, design výzkumu, vyhledávání zdrojových dokumentů), výsledky analýzy dat (přehledových a empirických studií) a shrnutí klíčových zjištění. Studie přináší řadu zajímavým zjištění o faktorech ovlivňujících odchody učitelů z profese a slibných politikách, které mohou pomoci učitele v profesi udržet. Je podkladem pro následné empirické analýzy. Vzhledem k cíli, ke kterému studie vznikla, se snažíme informace uvedené ve sledovaných studiích vytěžit více, než bychom činili, jednalo-li by se o monografii či článek.

Úvod

Globální konkurenceschopnost je v posledních letech jedním z hlavních cílů zemí na celém světě a zároveň hlavním faktorem při hodnocení zemí a regionů z hlediska jejich schopností vytvářet blahobyt a prosperitu (Dima a kol., 2018). Je také důležitou prioritou Evropské unie, což dokumentuje Římská smlouva, následně i Amsterdamská a Lisabonská smlouva, ale také Strategie EU pro vzdělávání a odbornou přípravu do roku 2020 (ibid.). Obecně se předpokládá, že důležitou úlohu v dosažení konkurenceschopností zemí hraje vzdělávání. Podle Hanusheka a Woessmanna (2020) zmiňuje odborná literatura tři základní mechanismy, kterými vzdělávání ovlivňuje ekonomický růst: (1) zvyšuje lidský kapitál vlastní pracovní síly, což se pozitivně promítá do produktivity práce; (2) zvyšuje inovační kapacitu ekonomiky a vede k vývoji nových technologií, produktů a procesů podporujících ekonomický růst; (3) usnadňuje šíření a přenos znalostí potřebných k pochopení a zpracování nových informací k jejich úspěšné implementaci do nových technologií. Nicméně Hanushek a Woessmann (2020) upozorňují, že při kladení rovnítka mezi vzděláváním a ekonomickými výsledky je nutno brát v potaz kvalitu poskytovaného vzdělávání, protože školní výuka neprodukuje ve všech zemích stejné kognitivní dovednosti, a navíc je potřeba reflektovat i skutečnost, že děti získávají vědomosti i dovednosti z jiných zdrojů (rodina, vrstevníci apod.).

I když rétorika spojující kvalitu vzdělávání s ekonomickou prosperitou zemí není zdaleka novým fenoménem (West, 2012) a je již dlouhodobě podporována řadou empirických studií (Hanushek 2016; Hanushek, Kimko, 2000; Hanushek, Woessmann, 2012, 2019; Lindqvist, Nordänger, Carlsson, 2014), je otázkou, nakolik je decizní sférou v plném rozsahu uvědomována. Nejrůznější výzkumy naznačují, že si některé společnosti dostatečně neváží klíčových aktérů všech vzdělávacích systémů – učitelů, neuvědomují si sílu jejich vlivu na vzdělání populace a tím i na budoucnost národů, přestože existuje řada empirických studií, které dokazují, že jsou učitelé nejdůležitějším faktorem školy, který přispívá k úspěchu a spokojenosti dětí (Darling-Hammond, 2000; Viac, Fraser, 2020). Navzdory tomu učitelé mívají v některých zemích v komparaci s jinými profesemi relativně nízký status, nižší relativní platy, pracují v náročných a stresujících pracovních prostředích, jsou přetěžováni nepedagogickými činnostmi (např. administrativou), mají nízkou míru autonomie v práci a jejich odborné dovednosti mnohdy nejsou brány v potaz (Asbury, Kim, 2020; Allegretto, Mishel, 2016, 2018; Buchanan, 2010; Collie, Martin, 2017; Collie, Shapka, Perry, 2012; Index 2018; García, Weiss, 2019c,d, 2020; Hakanen, Bakker, Schaufeli, 2006; Viac, Fraser, 2020).

Přítom na klíčovou roli učitelů ve vzdělávacích systémech upozorňuje celá řada studií (Ainley, Carstens, 2018; Coleman a kol., 1966; Bangs, MacBeath, 2012; Borman, Dowling, 2008; OECD, 2019; OECD, 2020; Viac, Fraser, 2020). Například Schleicher v úvodu zprávy OECD o výsledcích mezinárodní šetření TALIS 2018¹ (OECD, 2019) uvádí: „kvalita vzdělávacího systému nikdy nemůže překročit kvalitu jeho učitelů“. Naopak, existence kvalitní a stabilní učitelské základny je nutnou podmínkou pro budování kvalitního vzdělávacího systému a měla by být v centru každého pokusu o zlepšení kvality vzdělávání (ibid.). Obdobně situaci vnímá i Gabrielová, která v předmluvě publikace *Teachers in Europe* vydávané Evropskou komisí (European Commission, 2021, s. 3) učí-

¹ Teaching and Learning International Survey.

tele označuje jako pracovníky v první linii. Současně dodává, že: „*mít motivované učitele je jedním ze základních předpokladů úspěšného vzdělávacího systému*“. Na vliv učitelů na kvalitu vzdělávacích systémů, a tím i zprostředkovaně na budoucnost jednotlivých národů, je však upozorňováno dlouhodobě. Například Riley a kol. (1999) již v roce 1999 v textu pro americké ministerstvo školství uvedli, že „*učitelství je profese, která formuje budoucnost národa a dovednosti (...) budoucí pracovní síly*“. Navíc mnohé naznačuje, že se vliv učitelů na vzdělávání bude dále zvyšovat. Například výše zmíněný Schleicher (OECD, 2019) zmiňuje, že se aktuální industriální model školního vzdělávání přizpůsobuje rychle se vyvíjícímu světu pouze pomalu. Předpokládá, že v budoucnu ani nejlepší ministr školství nebude moci uspokojit potřeby milionů studentů, statisíce učitelů a desítek tisíc škol. Domnívá se, že klíčovým úkolem bude stavět na odborných znalostech učitelů a ředitelů škol a zapojit je do navrhování excelentních politik a efektivních vzdělávacích postupů (OECD, 2019), což by dále vedlo k dalšímu zvýšení vlivu učitelů na vzdělávání.

Přestože řada studií poukazuje na velký a stále rostoucí význam učitelů při budování kvalitních vzdělávacích systémů a tím nepřímo na zajištění konkurenceschopnosti národních ekonomik, v mnoha zemích se v posledních letech stále zvětšují problémy s přilákáním, rozvojem a udržením nejlepších učitelů, což způsobuje jejich nedostatek a má negativní dopady na budování kvalitní a dostatečně robustní učitelské základny. Není tedy divu, že se mnoho zemí vytváří politiky s cílem přilákat jedince do učitelské profese a v profesi je udržet (Foster, 2018; See a kol., 2020). Zároveň tato situace motivuje výzkumné pracovníky k intenzivnější práci vedoucí k porozumění situace na trhu práce učitelů s cílem lépe řešit jejich nerovnoměrné rozmístění a kvalitu (Nguye, Springer, 2021). Navzdory tomu, že ředitelé škol, stejně tak jako politici, mohou být v pokušení nedostatek učitelů řešit primárně cílením na strategie jejich nábory, za efektivnější přístup se považuje pochopení důvodů jejich fluktuace a dobrovolných odchodů z profese (Carver-Thomas, Darling-Hammond, 2017). Udržení učitelů v profesi je považováno za klíčový krok vedoucí k omezení a řešení nedostatku učitelů, protože náborů dalších a dalších učitelů jsou méně užitečné, pokud velký počet z nich brzy odejde (Sutcher a kol., 2019).

Definování klíčových pojmů

Odborná literatura zaměřená na problematiku odchodů učitelů ze škol/profese je v důsledku odlišných cílů výzkumů a kontextů, do kterých jsou zasazeny, zatížena určitou terminologickou nejednotností a neukotveností. Macdonaldová (1999) v tomto kontextu dokonce udává, že pochopení rozsahu a povahy odchodů učitelů je zatemněno definičními a metodologickými problémy. Definování klíčových pojmů je proto zásadním krokem, který musí předcházet jakémukoli výzkumu v dané oblasti (Bailey a kol., 2021).

Jedním z klíčových zastřešujících pojmů, který se v odborné literatuře běžně požívá v souvislosti s odchody učitelů z profese, ale také v souvislosti s jejich přesuny v rámci škol, školních obvodů, států a oblastí vzdělávání, je termín fluktuace učitelů – v anglosaské odborné literatuře označovaná jako *teacher turnover*. Nicméně obdobně jako jiné termíny v této oblasti, i tento termín je různými autory používán a definován s jistou mírou variability (Hutchings, 2005). Hanušová a kol. (2017) upozorňují, že zatímco Ingersoll (2001) pod tímto termínem rozumí odchody učitelů z jejich učitelských míst, Smithers a Robinsonová (2005) jej vnímají mnohem širěji. V jejich

pojetí fluktuace představuje jak podíl učitelů opouštějících profesi učitele, což označují termínem odkazujícím na plýtvání učitelskou pracovní silou – *wastage*, tak podíl učitelů přecházejících z jedné školy na jinou, pro tuto situaci zavedli termín – *moveage*. I když pojem *moveage* byl do odborné literatury zaveden Smithersem a Robinsonovou (2005), termín *wastage* byl již v souvislosti s odchody učitelů používán dlouho předtím, viz např. Williams (1979) a Macdonaldová (1999), kteří obdobně jako Smithers a Robinsonová (2005) mezi fluktuaci zahrnují jak (*wastage*) tak tzv. laterální pohyby učitelů v rámci školských systémů.

Obdobnou terminologii jako Smithers a Robinsonová (2005) používají i další autoři (Hutchings, 2005; Manning, 2017; Moon, 2007; Weldon, 2018). Například Hutchingsová (2005) definuje míru fluktuace učitelů jako procento učitelů opouštějících danou školu z celkového počtu učitelů školy a upozorňuje, že ji lze počítat pro každou skupinu učitelů zvlášť (pracujících na plný/částečný úvazek, na dobu určitou/neurčitou). Manningová (2017) za fluktuaci považuje celkový počet učitelů, kteří rezignovali na místa ve své škole, nebo jim skončily smlouvy. Termínem *wastage* pak označuje jedince, kteří opustili profesi, a to včetně těch, kteří odešli do důchodu, a za *moveage* označuje jedince, kteří přešli do jiných státních škol.

Mírně odlišnou terminologii, ale v duchu terminologie Smithers a Robinson (2005), používá Behrstock-Sherrattová (2016), která za fluktuaci učitelů považuje míru výměny učitelů vznikající důsledkem mobility učitelů (*teacher mobility*) a jejich odchodů z profese, což označuje za *teacher attrition*. Přitom mobilitu učitelů definuje jako počet nebo procento učitelů, kteří opustí školu nebo školský obvod, aby učili v jiné škole nebo obvodě. Odchody učitelů z profese pak definuje jako počet nebo procento učitelů, kteří v daném roce opustí profesi. Také dle Coopera a Alvaradové (2006) existují dva druhy fluktuace učitelů: migrace (*migration*) a odchody z profese (*attrition*). Zatímco migrace podle výše uvedených autorů znamená přechod učitele z jedné školy na jinou, což se v praxi nepromítá do celkové trvalé ztráty učitelů, odchod učitele z profese znamená, že učitel přijal práci mimo učitelskou profesi, nebo z profese odchází z osobních důvodů, zdravotních důvodů, či z důvodu stěhování rodiny, nebo odchodu do důchodu.

Jiní autoři rozlišují jiné dva typy fluktuace v závislosti na tom, kdo inicioval proces odchodu učitele ze školy, a to nedobrovolnou fluktuaci učitelů (*involuntary turnover*) a dobrovolnou fluktuaci (*voluntary turnover*) (An, 2019; Carver-Thomas, Darling-Hammond, 2017; Hausknecht, Trevor, 2011). Dobrovolná fluktuace je pak nejčastěji vnímána jako rozhodnutí zaměstnance ukončit svůj vztah s organizací, zatímco nedobrovolná fluktuace je stav, kdy je zaměstnanec propuštěn, nebo s ním není prodloužená spolupráce. Naproti tomu Struyvenová a Vanthouroutová (2014) odlišují odchody z učitelské profese z vlastního rozhodnutí (*personal choice*) a z přirozených příčin (*natural causes*) jako je odchod do důchodu, mateřská dovolená, rezignace, dočasná dovolená nebo přerušování kariéry. Přitom odchody učitelů z přirozených příčin označují v souladu s definicemi, které uvádí Williams (1979) a Macdonaldová (1999), termínem – *wastage*.

Určitou nejednotnost lze zaznamenat i v používání již výše zmíněného termínu: *attrition*. Tento termín se v českém odborném prostředí často překládá jako odchod (učitelů) z profese (viz Hanušová a kol., 2017), ale bylo by možné jej překládat také jako atrici, neboli ztrátu učitelů. Nicméně Grissmer a Kirby (1987) upozorňují, že neexistuje pouze jedna vhodná definice tohoto termínu, protože záleží na kontextu, ve kterém se používá. Například Smithers (1990) ztotožňuje termín *wastage* s termínem *attrition*. Naproti tomu Billingsleyová a Bettini-

ové (2019), které se zabývají problematikou učitelů speciální pedagogiky, definují různé typy odchodů – *attrition* (*leaving, moving, transferring, intent*). Přitom *moving* definují jako přesun učitele na stejnou pozici na jiné škole, *transferring* jako přechod na jinou učitelskou pozici (např. z pozice speciálního pedagoga na pozici učitele všeobecně vzdělávacích předmětů), *intent* jako plán v určitém časovém horizontu setrvat, nebo odejít ze školy/profese a *leaving* definují jako odchod z učitelské profese.

V odborné literatuře se v souvislosti s odchody učitelů ze škol/profese často používají i další pojmy, které označují různé kategorie učitelů v závislosti na tom, zda setrvávají ve škole, odešli na jinou školu, opustili profesi, vrátili se k výuce: *stayers, movers, leavers, returners* apod. Za *stayers* bývají označováni učitelé, kteří v době sběru dat, stejně tak jako v předcházejícím školním roce², vyučovali ve stejné škole³. Za *movers* bývají označováni učitelé, kteří v době sběru dat působili na jiné škole než v předcházejícím školním roce. Za *returners* bývají označováni učitelé, kteří v době sběru dat vyučovali ve škole, ale v předcházejícím roce nepůsobili v učitelské profesi. Za *leavers* bývají označováni učitelé, kteří v době sběru nepůsobili v učitelské profesi, zatímco v předchozím roce vyučovali, podrobněji viz (Bailey a kol., 2021; Billingsley, 1993; Bobbitt, 1994; Gray, Taie, 2015; Hanušová a kol., 2017; Henry, Bastian, Fortner, 2011). Glazer (2018a,b) používá termín *invested leavers*, aby označil jako speciální skupinu zkušených plně certifikovaných učitelů, kteří z profese odcházejí poté, co do ní již mnoho investovali.

Snaha o udržení učitelů v profesi se v odborné literatuře označuje jako *retention*. Na základě informací o počtu jedinců jednotlivých kategorií (*stayers, movers, leavers*) Baileyová a kol. (2021) určují míru retence (*retention rate*) jako procento učitelů, kteří zůstávají – jsou *stayers*, míru odchodů (*attrition rate*) jako procento učitelů, kteří odešli – jsou *leavers* a míru mobility (*mobility rate*) jako procento učitelů, kteří se přestěhovali – jsou *movers*. Politické snahy o retenci učitelů definuje Kelchtermans (2017) jako potřebu udržet v profesi dobré učitele, kteří by učitelství opustili „ze špatných důvodů“. Odchody učitelů z profese a snahy o jejich udržení v profesi pak vnímá ve vztahu problém a výzva (*ibid.*).

V českém vzdělávacím prostředí se v souvislosti s odchody učitelů ze škol, či z profese, a tím „ztráty“ kvalifikovaných odborníků“ nejčastěji používá anglický termín *drop-out* (Píšová, Hanušová, 2016; Hanušová a kol., 2017).

2 Nemusí se jednat o rozmezí jednoho školního roku. Například Baileyová a kol. (2021) mluví o časovém rámci, který může být různě dlouhý (např. jeden rok, tři roky, pět let).

3 Boe (1990) v tomto ohledu používá termín, který odkazuje na to, že se tyto učitele podařilo zcela udržet v profesi (*absolute retention*).

Přehled odborné literatury

Problematika fluktuace učitelů

Fluktuace učitelů je mnohými považována za jednu z hlavních příčin nedostatku učitelů. I když většina profesí vykazuje určitou míru fluktuace, Ingersoll, Merrillová a May (2016) se snaží prokázat, že v případě učitelů je fluktuace obzvláště vysoká. Naproti tomu Hanushek, Rivkin a Schiman (2016), ale také Harris a Adams (2007), dokumentují, že se míra fluktuace učitelů významně neliší od míry fluktuace pracovníků v jiných obdobných profesích. K obdobnému závěru dochází také Federičová (2021), která zkoumala míru fluktuace učitelů v evropských zemích a zjistila, že míra fluktuace učitelů v Evropě významně variuje a pohybuje se od cca 15 % ročně v zemích jižní Evropy (Itálie, Španělsko, Řecko a Portugalsko) až po cca 37 % v zemích severní Evropy (Švédsko, Dánsko). Ve východní Evropě, do které autorka zařadila kromě Slovenska, Slovinska a Polska také Českou republiku, se míra fluktuace učitelů pohybovala zhruba kolem 27 % (obdobně jako míra fluktuace zdravotních sester a sociálních pracovníků). Nicméně Federičová (2021) zároveň identifikovala, že navzdory tomu, že se míra fluktuace učitelů v evropských zemích a regionech zdá vysoká, není specifická jen pro tuto profesi, ale odráží charakteristiky konkrétních vzdělávacích systémů a trhů práce. Učitelé v Evropě přitom opouštějí učitelství přibližně stejnou rychlostí jako ostatní pracovníci svoji práci v obdobných profesích (ibid.). Nejčastěji podle Federičové (2021) z profese zcela odcházejí začínající učitelé do 5 let praxe (zhruba 45 %). První roky tedy hrají klíčovou roli v tom, zda učitelé odejdou, či zůstanou. Nicméně učitelkou profesi opouštějí ve větší míře i učitelé do 40 let věku, svobodní jedinci a muži, ale také jedinci s nižším vzděláním, respektive bez terciálního vzdělání (ibid.).

I když je v mnoha profesích fluktuace obecně považována za relativně pozitivní jev, který umožňuje spárovat volné pracovní pozice s vhodnými kandidáty (Federičová, 2021), v případě učitelé profese není vnímána jednoznačně pozitivně, protože jsou na ní vázány tzv. skryté náklady (Sorensen a Ladd, 2020). Například Carver-Thomas a Darling-Hammond (2017) se domnívají, že fluktuace učitelů je pro školy problematická jak v případě, že opouštějí profesi, tak i v případě, že přecházejí na jinou školu, ale zůstávají v profesi, protože v obou případech může přispívat k nerovnováze na trhu práce učitelů a prohlubovat rozdíly mezi školami, a to navzdory tomu, že část fluktuace může být teoreticky pro školy i učitele prospěšná, protože umožňuje spárovat vhodné školy a jejich žáky s vhodnými učiteli. Existuje řada studií, které poukazují na to, že fluktuace učitelů je doprovázena celou řadou negativních jevů – negativně ovlivňuje efektivitu škol, které musí věnovat významné časové i finanční zdroje na najímání a integraci nových jedinců do organizace a kultury školy (Darling-Hammond, Sykes, 2003; García, Weiss, 2020), má negativní dopad na kvalitu výuky a akademické výsledky studentů (Borman, Dowling, 2008; Henry, Redding, 2020; Podolsky, Kini, 2016; Ronfeldt, Loeb, Wyckoff, 2013; Sutch, Darling-Hammond, Carver-Thomas, 2019), nepříznivě působí na rovnost v přístupu ke kvalitnímu vzdělávání (Boe, Cook, 2006; García, Weiss, 2020; Ingersoll, 2001), limituje spolupráci učitelů, (Guin, 2004), snižuje pracovní morálku zůstávajících učitelů (Williams, 2003), negativně ovlivňuje kvalitu a efektivitu pedagogických pracovníků (Feng, Sass, 2017; Sorensen, Ladd, 2020) a kvalitu vzdělání

učitelské populace například tím, že obavy z odchodů učitelů v některých zemích vedou ke snížení standardů pro vstup jedinců do profese (Sutcher, Darling-Hammond, Carver-Thomas, 2016), nebo vedou k otevření různě kvalitních a zrychlených alternativních cest k učitelské profesi (Henry a kol., 2014)⁴. Fluktuace učitelů také vede ke snižování podílu zkušenějších učitelů, kteří mají delší praxi (ibid.). Je také finančně nákladná, protože odcházející učitele je potřeba nahradit jinými kvalifikovanými učiteli (Watlington a kol., 2010). Jak upozorňují García a Weiss (2020), ale také další výzkumníci (Boe, Cook, Sunderland, 2008), finanční prostředky, které by mohly být užitečně a efektivně využity v jiných oblastech vzdělávání, musí být v důsledku neplánovaných odchodů učitelů využity na kompenzaci tohoto problému⁵. Fluktuace učitelů i jejich odchody z profese jsou tak do jisté míry politickým problémem, který má důsledky pro mnoho zúčastněných stran (Vagi, Pivovarova, 2016).

Naproti tomu mírně odlišně vnímají situaci s fluktuací učitelů jiné studie. Například Hanushek a kol. (2016) se domnívají, že navzdory tomu, že se v odborných diskuzích často spojuje vysoká míra fluktuace s řadou negativních jevů, jako je nižší průměrná kvalita učitelů, nižší kvalita výuky, menší míra spolupráci učitelů navzájem (viz např. Ronfeldt, Loeb, Wyckoff, 2013), ve skutečnosti nelze tyto mechanismy jednoduše rozlišit. Autoři naopak dokumentují, že učitelé, kteří opouštějí státní školy v Texasu, jsou v průměru méně efektivní než ti, kteří zůstávají. Domnívají se tedy, že politiky, které by vedly k universálnímu snižování míry fluktuace učitelů, a to bez ohledu na jejich kvalitu, by mohly být problematickým krokem. Naopak doporučují zaměřit se zejména na politiky určené ke snižování fluktuace zkušených a efektivních učitelů a učitelů ve školách s nízkým výkonem. Skutečnost, že efektivní učitelé pravděpodobněji ve své škole zůstávají, potvrzují i některé jiné studie, viz Goldhaber, Grossová a Player (2011).

Je ovšem potřeba upozornit na další charakteristiku fluktuace učitelů, a to skutečnost, že nebývá v populaci indikována rovnoměrně. Naopak, některé skupiny učitelů jsou tímto jevem zasaženy více. Jak upozorňuje řada studií, důležitým prediktorem fluktuace učitelů jsou jejich osobní charakteristiky (např. pohlaví, věk, rasa, rodinný stav, počet dětí) a profesní charakteristiky (např. dosažené vzdělání, pedagogické zkušenosti, učitelské dovednosti), které se mění v průběhu jejich profesní dráhy (Borman, Dowling, 2008). Klíčovými moderátory v celém procesu jsou také atributy škol, ve kterých učitelé působí – organizační pravidla školy, složení studentů, finanční zdroje školy na výuku a platy učitelů a pracovní podmínky učitelů, tedy charakteristiky, které lze cílenými politikami ovlivnit (Borman, Dowling 2008). Obecně se má za to, že se fluktuace více týká začínajících učitelů, učitelů, kteří neabsolvovali komplexní přípravu pro vstup do profese, nebo do učitelství vstoupili alternativními cestami, ale také učitelů, kteří mají lepší možnosti výdělků mimo učitelskou profesi (například učitelé předmětů STEM), učitelů s odlišnou barvou pleti, učitelů ve školách s vyšším zastoupením dětí se specifickými vzdělávacími potřebami, dětí patřících k menšinám, dětí z rodin s nižším socioekonomickým statutem etc. (Dolton, van der Klaauw, 1999; Federovičová, 2021; García, Weiss, 2020;

⁴ V odborné literatuře neexistuje jednoznačná shoda na tom, zda učitelé, kteří vstupují do učitelské profese alternativními cestami, jsou méně efektivní než jejich kolegové, kteří do profese vstupují tradičními cestami (srovnej Henry a kol., 2014; Kane, Rockoff, Staiger, 2008), nicméně panuje shoda na tom, že učitelé, kteří přicházejí do profese alternativními cestami, tuto profesi s vyšší pravděpodobností opouštějí (Redding, Henry, 2019).

⁵ Carver-Thomas a Darling-Hammond (2017) zmiňují, že na zaplnění jednoho učitelského místa je ve Spojených státech potřeba vynaložit více než 20 tisíc USD.

Goldhaber, 2015; Chingos, West, 2012; Ingersoll, Merrill, Stuckey, 2014; Murnane, Steele, 2007; Sutchter a kol., 2016).

I když je fluktuace učitelů pro společnost do jisté míry rizikovým faktorem, „nejproblematičtější složkou fluktuace je odchod z profese, protože představuje redukci učitelské síly, což vyžaduje kompenzační příliv náhradních učitelů“ (Boe, Bobbitt, Cook, 1997, s. 377)

Odchody učitelů z profese

Obecně se předpokládá, že hlavním účelem učitelského vzdělání je umožnit absolventům pracovat jako kompetentní a kvalifikovaní učitelé (Carlsson, Lindqvist, Nordänger, 2019). Nicméně, jak upozorňují některé studie, mnoho z nedávno promováných učitelů se rozhodne nenastoupit do učitelské profese (Luekens, Lyter, Fox, 2004), nebo vstup do profese odkládají⁶, učení na určitou dobu přerušují (Lindqvist, Nordänger, Carlsson, 2014), případně po nastoupení do profese tuto profesi předčasně opouštějí (Cooper, Alvarado, 2006; Newberry, Allsop 2017). Ingersoll a kol. (2014) dokumentují, že ve Spojených státech opustí svoje třídy ještě před pátým rokem působení v profesi téměř polovina všech učitelů veřejných škol, a že učení není pro většinu jedinců dlouhodobým zaměstnáním, ale stává se dočasnou prací. Nicméně odchody učitelů z profese nejsou problémem pouze ve Spojených státech, ale stávají se chronickým problémem, kterému čelí mnoho jiných vzdělávacích systémů (Liu, 2021) a zároveň závažným finančním problémem, protože kompenzace tohoto jevu je spojena s vysokými finančními náklady (Breux, Wong, 2003; Synar, Maiden, 2012). Kromě toho jsou odchody učitelů z profese zdrojem nestability učitelských sborů, obrovskou výzvou pro řízení škol a mají negativní dopady na výsledky samotných žáků a studentů (Ronfeldt a kol., 2013) a udržení kvality a rovnosti ve vzdělávání (Liu, 2021). Z výše uvedených důvodů se záležitosti nábory, ale především pak udržení učitelů v profesi, stávají vysokou prioritou řady vzdělávacích systémů s cílem pomoci dětem a mladým lidem zajistit co nejlepší příležitosti ke vzdělávání (Gordon, 2020).

Proč však učitelé opouštějí svoji profesi? Současný výzkum nabízí řadu vysvětlení, které často zkoumá z perspektivy začínajících učitelů, kteří mají tendenci profesi opustit během prvních několika let po vstupu do profese, a to mnohdy z racionálních důvodů, po zohlednění situace na trhu práce, v závislosti na své kvalifikaci, pocitu spokojenosti s prací, v závislosti na míře prožívaného stresu, pocitu kompetence, sebevědomí, pocitu zapadnutí do kolektivu a organizace školy (Albulescu, Tuşer, Sulea, 2018; Barbieri, Rossetti, Sestito, 2011; Skaalvika a Skaalvika, 2016). Jak upozorňují Vagi a Pivovarova (2016), za odchody učitelů z profese stojí také nesoulad s jejich počátečním učitelským umístěním, kdy nižší úroveň dovedností začína-

⁶ Dle zjištění Kirbyové, Grissera a Hudsonové (1991) pouze 52 % začínajících učitelů získalo ve Spojených státech titul rok před vstupem do učitelství, čtvrtina jedinců vstoupila do učitelské profese s ročním zpožděním a další čtvrtina do dvou a více let po získání bakalářského titulu. Důvody pro odklad vstupu absolventů učitelských programů do učitelské profese mohou být různé, absolventi mohou zvažovat pokračování v magisterském studiu, mohou pracovat mimo školství, případně zůstat v domácnosti a plnit své rodinné povinnosti. Odklad vstupu do profese může být způsoben také situací na trhu práce, snahou o naplnění všech certifikačních požadavků apod. (ibid.).

jící učitelů je činí méně zaměstnatelnými na žádoucích pozicích, ale také špatné pracovní podmínky⁷, slabé akademické výsledků studentů a demografické a socioekonomické rozdíly mezi učiteli a studenty, které učí (Vagi, Pivovarova, 2016). Clandinin a kol. (2015) na základě analýzy rozhovorů se začínajícími učiteli o jejich osobních i profesních životech ukázali, že významnou roli v jejich úvahách o odchodu hrála podpora začínajícím učitelům, pocit sounáležitosti s kulturou školy; napětí spojené s pracovními smlouvami; představa, že začínající učitelé udělají cokoli, vyvažování pracovního a osobního života, obava, aby je učení „nepohltilo“ a otázka, zda takto mohou dál pokračovat. Zároveň Clandinin a kol. (2015) upozorňují na další faktory, které stojí za odchody učitelů z profese, které se objevují v odborné literatuře, a to syndrom vyhoření, odolnost učitelů a jejich demografické charakteristiky. Carver-Thomas a Darling-Hammond (2017) odchody učitelů z profese rozdělili do několika kategorií, a to na odchody z osobních důvodů (např. snaha najít práci v menší dojížděkové vzdálenosti, těhotenství, péče o dítě, zdraví, péče o rodinu), z důvodu změny kariéry; z důvodu odchodu do důchodů, z finančních důvodů a z důvodu nespokojeností učitelů (nespokojenost se způsobem hodnocení, nesouhlas se zavedením systému odpovědností učitelů za výsledky žáků, nespokojenost s administrativní zátěží, nespokojenost s učitelskou kariérou, nespokojenost s pracovními podmínkami). Naproti tomu Buchanan (2010) identifikoval čtyři klíčové důvody odchodů učitelů z profese, a to výši platu, míru pracovního vytížení, pracovní podmínky učitelů a prestiž učitelského povolání. Pracovní podmínky učitelů zmiňují jako jeden z klíčových prediktorů odchodu učitelů také Geiger a Pivovarova (2018), a to společně s nízkým platem, nedostatečnou kvalitou učitelských programů a vysokým pracovním zatížením.

Některé studie dávají do souvislosti odchody učitelů z profese s jejich učitelskou přípravou a cestami, jejichž prostřednictvím vstupují do této profese (Boyd, Grossman, Lankford, Loeb, & Wyckoff, 2006; Boyd a kol., 2006a,b, 2011b; Redding, Smith, 2016). U učitelů, kteří vstoupí do profese prostřednictvím zrychlených nebo alternativních programů učitelské přípravy⁸, je v průměru pravděpodobnější, že opustí svůj první učitelský post, ale i učitelskou profesi, v porovnání s učiteli vzešlých z tradičních učitelských programů. Nicméně z dat není zřejmé, zda tento vztah odráží skutečnost, že učitelé vstupující do profese alternativními cestami, jsou umisťováni do náročnějších škol nebo nejsou dostatečně připraveni na zvládání požadavků, které na ně klade jejich práce (Vagi, Pivovarova, 2016).

Zároveň je potřeba upozornit, že odchody učitelů zpravidla nejsou výsledkem okamžitých rozhodnutí, ale určitou dobu zrajícím procesem (Clandinin, Downey, Huber, 2009; Day, Gu, 2009; Gallant, Riley, 2014). Clandinin a kol. (2009) v tomto kontextu přirovnávají učitele k jedincům čekajícím na autobusové zastávce na svůj

7 Existuje hypotéza, že učitelé alespoň částečně zakládají svá rozhodnutí o ukončení pracovního poměru na pracovních podmínkách svých škol. Špatné pracovní podmínky byly významným důvodem odchodů učitelů ze zaměstnání např. v Polsku, Estonsku, Francii a Nizozemsku (European Union, 2013). Pracovní podmínky však nejsou snadno měřitelné, protože mnoho faktorů, které tvoří pracovní prostředí učitelů, může být nepozorováno (Omenn Strunk, Robinson, 2006). Například Omennová Strunková a Robinson (2006) při měření pracovních podmínek škol počítali s kvantifikovatelnými aspekty pracovního prostředí včetně měření rasového složení studentů a učitelského sboru, míry chudoby a (městského/vesnického) prostředí školy.

8 Učitelé, kteří se k učitelství dostali některými z alternativních cest, byli v některých studiích identifikováni jako efektivnější než učitelé z tradičních programů (Xu, Hannaway a Taylor 2011), v jiných výzkumech stejně efektivní jako absolventi tradičních programů (Whitford, Zhang a Katsiyannis 2017).

autobus, až je odveze na nové místo, čímž upozorňují, že úvahy o odchodech učitelů z profese začínají dlouho předtím, než k nim skutečně dojde. Gallantová a Riley (2014) navíc upozorňují, že navzdory tomu, že řada studií poukazuje na prvotní optimismus začínajících učitelů, po určité době se tento optimismus začíná měnit v deziluzi odcházejících učitelů. Nicméně podotýkají, že tento přerod z jednoho stavu do druhého není v odborné literatuře dostatečně podrobně popsán (ibid.), protože řada studií se zaměřuje na identifikaci individuálních a kontextových faktorů, které stojí za odchodem učitelů z profese, ale nesledují holisticky životy samotných učitelů (Clandinin a kol., 2015). Gallantová a Riley (2014) v rámci své studie identifikovali čtyři klíčové fáze odchodu začínajících učitelů z profese, a to: vstup do profese spojený s optimismem – získávání zkušeností – fáze před odchodem z profese spojená se značnou deziluzí – odchod z profese. Odcházející učitelé udávali, že se cítili zklamání z ředitelů škol i přístupů zkušenějších kolegů, pociťovali nedostatek emoční podpory a měli pocit, že školní kultura brání jejich osobnímu a profesnímu rozvoji. Zároveň ztratili naději, že se situace může změnit (ibid.).

Ačkoli mnoho tvůrců politik tvrdí, že odchody začínajících učitelů z profese budou neúnosně vysoké, pokud se školy nestanou podpůrnějším pracovním prostředím nebo univerzity nepřipraví učitele na situaci ve skutečných třídách, Wayne (2000) naopak ukazuje, že významnou úlohu v odchodech učitelů z profese nehraje jejich nespokojenost s prací, ale osobní a rodinné důvody, tedy faktory, které nesouvisí s charakteristikami škol, vzdělávacích systémů a s kvalitou přípravných programů pro učitele, ale s životním cyklem učitelů. Mnoho učitelů totiž v začátku své profesní kariéry stojí před rozhodnutími, zda si založit rodinu a mít dítě. Například Kirbyová a Grissmer (1993) zjistili, že relativně vysoké procento učitelů opouští svoji profesi z rodinných důvodů, ženy především z důvodu těhotenství. Zároveň bylo zjištěno, že učitelé, kteří mají děti, s mnohem vyšší pravděpodobností opouští svoji profesi. Existují také důkazy, které naznačují, že se učitelé po určité době vrací zpět do školství (Borman and N. Maritza Dowling, 2008). Obdobně jako Wayne (2000) vidí situaci Kirbyová a Grissmer (1993), kteří rovněž upozornili, že při posuzování odchodů učitelů z profese je potřeba brát v potaz také životní cykly učitelů, které souvisí s jejich rodinným stavem a změnami v rodinném stavu.

K zajímavým závěrům dochází také Glazer (2018a,b), který se místo populace začínajících učitelů zaměřuje na populaci plně certifikovaných (kvalifikovaných) učitelů, kteří ve školství již přečkali obtížné období začátků a rozhodli se profesi upustit až poté, co do této kariéry již mnoho investovali. Z jejich výpovědí vyplývá, že na jejich odchody je třeba nahlížet zcela jinou optikou, než na odchody začínajících učitelů. Jak upozorňuje Glazer (2018a,b), jejich příběhy do určité míry zpochybňují představu, že se učitelství stává dočasným povoláním pouze v důsledku měnícího se pracovního prostředí, změn v organizacích a zaměstnáních apod. Naopak, z výpovědí těchto jedinců vyplývá, že zvýšená míra odchodů zkušených učitelů z profese může souviset s výhradami učitelů k různým vzdělávacím politikám a způsobům jejich realizace. Na jejich odchod z profese lze tak pohlížet jako na určité vyjádření odmítnutí vykonávat práci určitými způsoby nebo za určitých podmínek. Tento do jisté míry nový pohled na odchody zkušenějších učitelů z profese může pomoci lépe porozumět důvodům jejich úbytku (ibid.). Tato zjištění jsou také v souladu se závěry Dunnové a kol. (2017), kteří zkoumají nový fenomén, který se objevuje ve Spojených státech v reakci na současnou vzdělávací politiku, a to zveřejňování rezignačních dopisů učitelů na jejich učitelské posty. První rezignační dopis přečetla ve svém videu zveřejněném na platformě *YouTube* Ellie Rubensteinová, která se tímto způsobem chtěla podělit o svůj osobní a profesní příběh a vysvětlit, co ji vedlo k rezignaci. Její video se okamžitě stalo „virálním“ a jejímu příkladu následovala řada dalších učitelů (Dunn a kol., 2017). Rezignační dopisy učitelé zveřejňovali na svých blozích, ale i prostřednictvím celostátních zpravodajských

kanálů jako jsou *The Huffington Post* a *The Washington Post* (ibid.). Nicméně, jak upozorňují Dunnová a kol. (2017), aby bylo možné porozumět důvodům učitelů k rezignaci a odchodu z profese, je potřeba pochopit kontext, ve kterém v současné době probíhá vzdělávání v amerických školách, protože většina důvodů, které učitelé ve svých rezignačních dopisech uváděli, dle Dunnové a kol. (2017) explicitně či implicitně souvisela se současnou neoliberální politikou, která upřednostňuje privatizaci, konkurenceschopnost a deregulaci, zaměřuje se na zlepšování efektivity vzdělávání, zavádí konkurenci ve vzdělávání (např. prostřednictvím testování), a to vše za paralelního snižování výdajů na vzdělávání z veřejných zdrojů a omezování vlivu učitelů na vzdělávání (Tatto, 2007, citováno z Dunn a kol., 2017). Odcházející učitelé řadu neoliberálních prvků ve vzdělávání považovali za omezující a poškozující učení dětí a studentů. Dunnová a kol. (2017) zveřejňování rezignačních dopisů s důvody odchodů učitelů z profese považují za jednu z forem participativní demokracie, kdy učitelé jednají jako angažovaní občané, kteří se snaží reagovat na problémy ve veřejné sféře, které dle jejich vnímání omezují jejich výuku a brzdí učení jejich žáků a studentů. Zároveň učitelé uváděli, že jsou paradoxně schopni lépe bojovat za učitelskou profesi a žáky a studenty zvenčí, než tomu bylo zevnitř – v době, kdy v této profesi působili. Za zajímavou Dunnová a kol. (2017) považují také skutečnost, že řada učitelů i po odchodu z profese dále působí v oblasti vzdělávání – pracuje v zájmovém vzdělávání, na vysokých školách, píšou knihy, realizují přednášky a udržují kontakty se svými studenty. Tato skutečnost ukazuje na prolínání pracovních a osobních identit učitelů a na silné spojení těchto jedinců s profesí, a to navzdory tomu, že ji opustili, což svědčí o slabší institucionální identitě těchto jedinců, ale o silné afinitní identitě založené na sdílených zkušenostech s ostatními v afinitní skupině – učiteli – aktivisty a učitelů, kteří veřejně rezignovali (ibid.). Zároveň Dunnová a kol. (2017) upozorňují, že veřejné rezignační dopisy učitelů a jejich pozdější veřejná vystoupení svědčí o nedostatku hlasu a vlivu, který pocítovali při tvorbě vzdělávacích politik a jejich implementací, což dle autorů dokazuje, že učitelům musí být umožněno zapojovat se do participativní demokracie pravidelněji, že musí být věnována větší pozornost jejich nápadům, aby neměli pocit, že nemají jinou možnost než rezignovat a následně veřejně vystupovat, aby byl jejich hlas slyšen.

Mají investice do vzdělávání učitelů význam? Skutečnost, že ne všichni absolventi učitelských přípravných programů stráví v učitelské profesi celou svoji profesní kariéru, vyvolává diskuzi a dokonce to do jisté míry vede ke zpochybňování kvality a způsobilosti učitelského vzdělání (Carlssona a kol., 2019; Lindqvist, Nordäng, 2018). Podle Carlssona a kol. (2019) tato skutečnost ovšem neznamená, že bylo učitelské vzdělávání z hlediska efektivity neúspěšnou investicí. Autoři se naopak domnívají, že problém spočívá v definování termínu „*attrition*“, který de facto rozděluje jedince na ty, kteří pracují na pozici učitele a ty, kteří na této pozici nepracují. Toto měřítko ovšem nelze považovat za dostatečně vhodné k tomu, aby bylo možné posoudit, zda bylo vzdělávání učitelů efektivní, či nikoli. Na základě podrobné analýzy informací o pracovním životě 87 švédských absolventů učitelských programů totiž Carlsson a kol. (2019) došli k závěru, že by bylo lépe místo podílů učitelů opouštějících učitelství po určitém počtu let, sledovat dobu, kterou absolventi učitelských programů stráví v průběhu své kariéry ve vzdělávacím prostředí.

O tom, že absolvování učitelského vzdělání nemusí ztratit význam pro oblast vzdělávání ani v případě, že absolventi nenastoupí do učitelské profese, nebo ji předčasně opustí, svědčí studie Currie-Knighta (2020). Currie-Knight (2020) analyzoval psané a zvukové výpovědi osmi učitelů, kteří opustili oblast konvenční školní výuky, a to především z důvodu nespokojenosti se systémovými faktory povinného vzdělávání a dospěl k závěru, že pro učitele neexistuje pouze binární volba, a to setrvat, nebo odejít. Navzdory svým odchodům totiž nezanechali vzdělávací dráhy úplně, naopak, došli k závěru, že ke vzdělávání může docházet i mimo tradiční vzdělávací instituce, zakládali nebo

pracovali v alternativních výukových centech, které lépe vyhovovaly jejich představám o sebe-řízeném vzdělávání, čímž de-facto zaujali jakýsi střední prostor mezi tradiční výukou a odchodem z oblasti vzdělávání.

I když má řada států v současné době problémy s přilákáním a udržení učitelů v profesi, nejedná se o univerzální problém všech států. Jak upozorňuje zpráva OECD (2019), především vysoce výkonné vzdělávací systémy umí s těmito výzvami pracovat a k učitelství přilákat velmi schopné jedince tím, že jim nabízejí atraktivní kariérní příležitosti, ale zároveň ví, jak ve škole/profesi držet kvalitní učitele (Barber a Mourshed, 2007) a mohou se tak stát příklady „dobré praxe“. Mezi v tomto směru úspěšné jurisdikce patří zejména Finsko, Singapur a Ontario v Kanadě, v nichž je velmi nízká míra fluktuace pohybující se v rozmezí 3–4 %⁹ (Carver-Thomas, Darling-Hammond, 2017). Aby bylo možné se poučit z dobré praxe a implementovat politiky, jejichž cílem by bylo předcházet fluktuaci učitelů, je potřeba v první fázi identifikovat příčiny odchodů učitelů ze škol/profese, respektive identifikovat faktory, které učitele k opuštění škol/profese vedou.

Situace v České republice

V České republice není problematika odchodů učitelů z profese věnována pozornost, jakou by si tato problematika zasloužila. Jak upozorňuje Hanušová a kol. (2017), chybí státům garantované statistiky i odpovídající výzkum, a to navzdory tomu, že je nedostatek učitelů patrný již dnes a předpokládá se, že se situace bude dále zhoršovat (ibid.). Za problematiku považují výše zmínění autoři také situaci, kdy si vysoké procento absolventů pedagogických fakult hledá práci mimo školství, což považují za drop-out ještě před zahájením kariéry učitele (ibid.).

V pozdějším textu Hanušová a kol. (2020) upozorňují, že má Česká republika pravděpodobně jednu z nejvyšších měr předčasných odchodů začínajících učitelů (65 % zůstávajících) ze zemí OECD. Doporučují proto zahájit shromažďování oficiálních statistik předčasných odchodů učitelů z profese a zahájit preventivní opatření k řešení tohoto jevu. Na základě výsledků realizovaných výzkumů doporučují decizní sféře, ředitelům škol a vzdělavatelům učitelů základní opatření ke zmírnění míry předčasných odchodů začínajících učitelů z profese. Za klíčové považují zejména (a) garanci kvalitní pregraduální přípravy učitelů zaměřené na realitu profese a (b) zintenzivnění a systematizaci podpory začínajícím učitelům, včetně jejich profesního rozvoje (ibid.). To vše s uznáním významu kolegiální a komunitní dimenze učitelské profese a s podporou vzdělávací politiky na státní úrovni (ibid.).

Měření odchodů učitelů z profese

Jak lze identifikovat míru odchodů učitelů z profese? Přesná měření odchodů učitelů z profese jsou klíčovými podkladovými informacemi k plánování a ke stanovování politických cílů (Kirby, Grissmer, 1993). Tato měření

⁹ Nicméně některé studie ukazují, že určité problémy s nedostatkem učitelů má i Finsko (Heikkinen, Jokinen, Tynjälä, 2012) a Kanada (Fantilli, McDougall, 2009).

mohou pomoci identifikovat, kolik nových učitelů je třeba každoročně najmout, ale i realizovat odhady jejich případného budoucího nedostatku (ibid.). Důležitost měření odchodů učitelů z profese Kirbyová a Grissmer (1993) dokumentují poukazem na skutečnosti, že ve Spojených státech je každoročně více než 70 procent nových učitelů přijímáno k tomu, aby nahradili odcházející učitele, zatímco pouze 30 procent je zapotřebí k uspokojení potřeb souvisejících s rozšiřováním počtu zapsaných žáků a studentů, snižováním velikosti tříd a zaváděním nových vzdělávacích programů. Zároveň ovšem autoři upozorňují, že realizovat přesná měření a činit důvěryhodné předpovědi je velmi náročné, protože v průběhu času dochází k rychlým změnám v důvodech, které učitele k těmto krokům vedou, závisí tedy na demografickém složení učitelské pracovní síly, alternativních pracovních příležitostech na trzích práce, dostupnosti dalších příležitostí v rámci samotné učitelské profese, ale také na klimatu školy a konkrétních personálních politikách včetně platů učitelů, velikosti tříd a struktury systému odchodu učitelů do důchodu apod. (Kirby, Grissmer, 1993). Je-li míra odchodů učitelů z profese přesně měřena a interpretována, může zároveň poskytovat dobré ukazatele pro posouzení relativní přiměřenosti úrovně platů a pracovních podmínek učitelů, protože nízké platy a špatné pracovní podmínky pravděpodobně povedou k vyšší míře odchodů učitelů z profese a budou ukazovat na potřebu implementace nápravných politik (ibid.). Výše zmínění autoři zároveň upozorňují, že případné odlišné míry odchodů učitelů v rámci jednotlivých předmětů mohou poukázat na limity jednotného systému odměňování učitelů a mohou vést k úvahám k zavedení rozdílů v odměňování, které by dostatečně kompenzovaly vysoce uplatnitelné dovednosti, protože v opačném případě vzdělávací systémy riskují vysokou fluktuaci u učitelů ve vysoce uplatnitelných oborech, ale také možné zhoršení kvality výuky v daných oblastech.

I když se tradičně odchody učitelů z profese definují jako podíl učitelů, kteří v daném roce opustí profesi – *annual attrition*, Kirbyová a Grissmer (1993) zavádějí termíny dočasné a trvalé odchody z profese (*temporary and permanent attrition*). Důvodem je skutečnost, že jejich analýzy ukázaly, že jedna čtvrtina až jedna třetina těch, kteří v daném roce profesi opustí, se v následujících letech vrací zpět. V ročních odchodech učitelů z profese tak zohledňují dočasné odchody učitelů, čímž dostávají trvalé odchody z profese. Učitelé, kteří se později vrátili k profesi, se tak nezapočítávají do ztráty v roce, kdy odešli (ibid.).

Konceptualizace odchodů učitelů ze škol/profese, vytváření koncepčních rámců

Bývá zvykem, že přehledy literatury realizované formou výzkumu přezkoumávají, kriticky analyzují a syntetizují závěry reprezentativní literatury daného tématu integrovaným způsobem a zároveň generují nové rámce a perspektivy daného tématu (Torraco, 2005). Zatímco přehledové studie o novém fenoménu zpravidla vedou k vytvoření počáteční holistické konceptualizaci fenoménu, revize již existujícího tématu vedou k novému porozumění a re-konceptualizaci (ibid.). Přehledy literatury tak mnohdy vytvářejí nové modely, **koncepční rámce** nebo jiná jedinečná pojetí problematiky založené na důvěrné znalosti tématu (Torraco, 2005). Výsledkem pak zpravidla bývá vytváření nových poznatků či perspektiv, i když literární přehledy samozřejmě shrnují i výsledky předchozích výzkumů (ibid.). Proces vytváření koncepčních rámců je podobný indukčnímu procesu, při kterém se spojují malé jednotlivé části, např. dílčí koncepty, v jeden celek. „*Koncepční rámec tedy může být definován jako konečný výsledek vzniklý spojením řady souvisejících konceptů k vysvětlení nebo předpovědi*

dané události nebo k širšímu pochopení jevu“ (Imenda, 2014, s. 189). Vytváření koncepčních rámců je klíčové pro poznávání problematiky.

Fáze vývoje koncepčních rámců odchodů učitelů dle Nguyena (2018) a Nguyena a Springera (2021)

Nguyen (2018) a Nguyen a Springer (2021), kteří se zabývali problematikou vývoje koncepčních rámců odchodů učitelů z profese a jejich fluktuací, vývoj těchto rámců kategorizovali do tří vývojových fází, podrobněji viz obrázek 1:

1. Fáze budování teoretických základů
2. Sektorově specifická aplikační fáze
3. Fáze propojení výzkumu s politikou a praxí

Obrázek 1 Vývoj koncepčních rámců fluktuace učitelů

Foundation Building Phase			Sector-specific Phase		Research, Practice, and Policy
<i>MS (1958)</i>	<i>PS (1973)</i>	<i>CT (1986)</i>	<i>GSB (2006)</i>	<i>BD (2008)</i>	<i>Nguyen & Springer (2021)</i>
Decisions to Participate	Job Satisfaction	Personal Correlates	Teacher Characteristics	Personal Factors	Personal Factors
Decisions to Produce	Organizational Factors	Work Correlates	Teacher Qualifications	Teacher Characteristics	Teacher Characteristics
	Work Environment	External Correlates	Psychological Factors	Teacher Qualifications	Teacher Qualifications
	Job Content			School Factors	School Factors
	Personal Factors			School Org. Characteristics	School Org. Characteristics
				School Resources	School Resources
				Student Body Charact.	Student Body Characteristics
					Relational Demography
					External/Policy Factors
					Accountability
					Workforce
					School Improvement

Zdroj: převzato z Nguyena a Springera (2021).

Poznámky: *MS (1958)* znamená March, Simon (1958). *PS (1973)* znamená Porter, Steers (1973). *CT (1986)* znamená Cotton, Tuttle (1986). *GSB (2006)* znamená Guarino, Santibañez, Daley, 2006. *BD (2008)* znamená Borman, Dowling, 2008.

Fáze budování teoretických základů

Nguyen a Springer (2021) uvádějí, že problematika fluktuace zaměstnanců byla poprvé systematicky zdokumentována v 50. letech 20. století. Za klíčový katalyzátor považují práce Marcha a Simona (1958) zaměřené na teorii organizace, i když připouštějí, že většímu odbornému zájmu se obecná problematika fluktuace

zaměstnanců začala těšit až v 70. letech 20. století. Autoři uvádějí, že v roce 1973 byla publikována vlivná přehledová studie Portera a Steerse (1973), která z původně jedné komponenty označované jako *spokojenost s prací* vyčlenili 5 klíčových kategorií (*spokojenost s prací, organizační faktory, bezprostřední pracovní prostředí, náplň práce a osobní faktory*). Přitom pravděpodobnost fluktuace byla pro každou z těchto kategorií chápána jako vztah mezi očekáváním zaměstnance, co od organizace obdrží a tím, co skutečně získal (Nguyen, Springer, 2021). Ovšem vytvářením koncepčních modelů fluktuace se věnovala celá řada dalších autorů (např. Bluedorn, 1982; Cotton, Tuttle, 1986; Mobley a kol., 1979; Rubenstein a kol., 2017). Nguyen a Springer (2021) upozorňují, že např. Cotton a Tuttle (1986) uspořádali determinanty fluktuace zaměstnanců do tří kategorií: (1) *faktory vázané na osobu*, (2) *faktory vázané na práci* a (3) *externí faktory*. Přitom mezi faktory vázané na osobu řadili charakteristiky zaměstnanců související s fluktuací jako je věk, pohlaví, vzdělání, rodinný stav, počet vyživovaných osob a schopnosti. Mezi faktory vázané na práci zahrnuli proměnné související s pracovištěm jako je pracovní spokojenost, spokojenost s platem a za externí faktory považovali faktory existující nezávisle na jednotlivci nebo pracovišti, tedy faktory jako je míra nezaměstnanosti, přítomnost odborů apod. Zároveň došli k závěru, že důležitými prediktory fluktuace jsou odborový status, plat a úroveň vzdělání (ibid.).

Sektorově specifická aplikační fáze

Nguyen a Springer (2021) udávají, že na fázi budování teoretických základů navazovala tzv. sektorově specifická aplikační fáze, která spočívala v přizpůsobení obecných poznatků o fluktuaci zaměstnanců konkrétní situaci učitelů. Autoři studie prozkoumali dva v odborné literatuře nejčastěji uváděné koncepční rámce fluktuace učitelů, a to návrh koncepčního rámce Guarinové, Santibanezové a Daleyové (2006) a Bormana a Dowlingové (2008). Nguyen a Springer (2021) shrnují, že Guarinová a kol. (2006) předložili koncepční rámec založený na *ekonomické teorii trhu práce o nabídce a poptávce*, zatímco studii Bormana a Dowlingové (2008) lze považovat za komplexní meta-analýzu trajektorií učitelské kariéry založené na 34 empirických studiích obsahujících 63 mediátorů odchodů učitelů klasifikovaných do pěti kategorií: *charakteristiky učitelů (věk, pohlaví, rasa/etnická příslušnost)*, *kvalifikace učitelů (vzdělání učitelů, certifikaci, zkušenosti, schopnosti, oblast specializace)*, *organizační charakteristiky školy (místo školy, pracovní prostředí)*, *školní zdroje (průměrná velikost tříd, dostupnost učebních materiálů)*, *složení studentů (demografické, socioekonomické, rasové/etnické složení)*. I když Nguyen a Springer (2021) hodnotí práci Bormana a Dowlingové (2008) velmi pozitivně, domnívají se, že za určitou slabinu lze považovat skutečnost, že autoři dostatečně nevyužili poznatky plynoucí z literatury o fluktuaci zaměstnanců obecně, ale také to, že jejich koncepční rámec nebere v úvahu některé další aspekty, které mohou ovlivnit fluktuaci učitelů, a to především zlepšování školy a politiku odpovědnosti škol (za výsledky žáků), což jsou ovšem faktory, které byly do studií o fluktuaci učitelů začleněny teprve nedávno a jsou určujícím rysem třetí fáze vývoje koncepčních rámců (ibid.).

Fáze propojení výzkumu s politikou a praxí

Poslední fáze vývoje koncepčních rámců fluktuace učitelů je charakteristická významným úsilím o zlepšení kvality pracovní síly učitelů. Tyto snahy jsou doprovázeny vyšší dostupností longitudinálních dat, které umožňují větší množství sledovaných proměnných, které slouží ke studiu fluktuace, a to zejména tzv. *externích faktorů* (Nguyen, Springer, 2021). V literatuře o fluktuaci učitelů lze v současné době identifikovat čtyři nové klíčové trendy, a to sledování vlivu *relační demografie, odpovědnosti školy, zlepšování školy a pracovní síly* (ibid.). Přitom všechny tyto faktory jsou nezbytné pro pochopení aktuálních determinantů ovlivňujících rozhodnutí o fluktuaci učitelů a zlepšení pracovní síly učitelů.

Shrnutí výsledků nejcitovanějších přehledových studií: Guarin a kol. (2006); Borman, Dowling (2008)

Guarinová a kol. (2006) zjišťovaly vliv charakteristik jednotlivců, kteří vstupují do učitelské profese a zůstávají v ní, charakteristiky škol a obvodů, které jsou úspěšné v získávání a udržení učitelů, a efektivní politiky, které přispívají k náboru a udržení učitelů v profesi. Autorky zjistily, že míra fluktuace a odchodů učitelů z profese souvisí s počtem let strávených v profesi a věkem učitele, respektive, že fluktuací jsou nejvíce ohroženy dvě skupiny učitelů, a to učitelé na začátku profesní kariéry, respektive v prvních letech v profesi a zároveň zkušení učitelé, kteří se blíží důchodovému věku. Distribuce odchodů učitelů z profese v závislosti na jejich věku a délce setrvání v profesi tak odpovídá písmenu ve tvaru „U“ – je vysoká na začátku a na konci učitelské kariéry (Kirby, Grissmer, 1993). Zároveň na základě analýzy empirických studií autorky došly k závěru, že významnou roli hraje také gender učitelů, jejich rasa/etnicita, schopnosti, psychologické faktory, ale také zaměření či specializace učitelů. Např. vyšší míru odchodů z profese lze sledovat u učitelů přírodovědných předmětů, učitelů matematiky a učitelů s vyššími naměřenými akademickými dovednostmi, ale také u žen a příslušníků menšin. Pokud jde o charakteristiky škol a obvodů, které souvisejí s nábořem a mírou udržení učitelů, autorky zjistily, že vyšší míru odchodů učitelů lze sledovat ve školách s vyšším podílem menšinových studentů, studentů s nižšími příjmy a studentů se slabšími akademickými výsledky. Vyšší míru odchodů lze také pozorovat v městských školních obvodech, oproti příměstským obvodům a venkovským obvodům. Zároveň ve veřejných školách byla schopnost udržení učitelů vyšší než v soukromých školách. Kromě toho autoři identifikovali, že vyšší platy souvisely s nižší mírou odchodů učitelů, a že učitelé reagovali i na platy mimo svůj školní obvod a mimo svoji profesi. Pokud učitelé projevovali nespokojenost se svým platem, bylo u nich možné sledovat vyšší míru pravděpodobnosti odchodu z profese a nižší míru angažovanosti ve výuce. Ohledně politik zaměřených na další vzdělávání učitelů bylo zjištěno, že školy, které poskytovaly mentorské vedení a programy uvádění učitelů do praxe, měly nižší míru fluktuace mezi začínajícími učiteli stejně tak jako školy s vyšší mírou autonomie učitelů a vyšší mírou jejich podpory. Bylo také zjištěno, že politika přenesení odpovědnosti za výsledky žáků na učitele může vést k vyšší míře odchodů učitelů, a to především ve školách s nízkým výkonem. Naproti tomu nebyly shledány jednoznačné empirické důkazy o tom, jakým způsobem ovlivňuje nábor a udržení učitelů v profesi jejich pregraduální vzdělávání (ibid.). Guarinová a kol. (2006) na základě analýzy empirických studií došly k závěru, že učitelé preferují vyšší platy, lepší pracovní podmínky a mají tendenci přecházet na jiné učitelské pozice nebo do jiných zaměstnání, a to i mimo

učitelství, pokud jim tato profese tyto možnosti nenabízí. Možnosti nábora a schopnost udržení učitelů ve školách tedy závisí na atraktivitě učitelské profese ve vztahu k dostupným alternativním příležitostem.

Borman a Dowlingová (2008) v rámci meta-analýzy přehledových studií docházejí ke čtyřem klíčovým zjištěním, a to že (a) odchody učitelů ze škol nelze nutně považovat za „zdravou“ fluktuaci; (b) míra odchodů učitelů se mění v závislosti na osobnostních a profesních charakteristikách jednotlivců, které se proměňují v průběhu jejich života a kariérní dráhy; (c) míra odchodů učitelů je silněji ovlivněna charakteristikami pracovních podmínek učitelů, než se dříve v literatuře uvádělo; (d) odchody učitelů jsou problémem, který lze řešit prostřednictvím politik a iniciativ. Zároveň autoři upozorňují, že je k porozumění problematice potřeba lepších longitudinálních dat o kariérních drahách učitelů.

Teoretické rámce vysvětlující odchody učitelů z profese

„Teoretický rámec je ... aplikací teorie nebo souboru pojmů čerpaných z jedné a téže teorie, aby nabídla vysvětlení události nebo vrhla nějaké světlo na konkrétní fenomén nebo výzkumný problém“ (Imenda, 2014). V některých studiích se mylně používají termíny koncepční rámec a teoretický rámec jako synonyma, jedná se ovšem o dva různé konstrukty (ibid.). I když cílem vytváření koncepčních i teoretických rámců je činit výsledky výzkumu smyslupnějšími, přijatelnějšími pro vytváření teoretických konstrukcí a zobecňování, k vytváření koncepčních rámců se přistupuje induktivními přístupy, naopak teorie a teoretické rámce se používají v případě revize literatury deduktivním přístupem (Imenda, 2014).

Stejně jako v případě koncepčních, tak také v případě teoretických rámců chybí v literatuře komplexní rámec, který by dokázal objasnit odchody učitelů v celé jejich rozmanitosti. V současné době existuje v zásadě pouze několik dílčích teorií, které z určitého úhlu pohledu zdůvodňují odchody učitelů z profese a pomáhají tím vytvářet teoretický rámec pro porozumění danému fenoménu. Ucelenější soubory teorií nabízí např. studie Kirbyové a Grissmer (1993), Masonové a Matasové (2015), Vagi a Pivovarové (2016) a Omenn Strunkové a Robinsons (2006), které uvádějí jak samotné teorie, tak jejich popisy, viz dále v textu.

Dle Kirbyové a Grissmera (1993) může hrát důležitou roli při explanaci odchodů učitelů **teorie lidského kapitálu** (*human capital theory*). „Lidským kapitálem“ lze dle Beckera (1964) označit schopnosti, dovednosti a odpovídající motivaci tyto schopnosti a dovednosti uplatnit. Jak uvádí Kirbyová a Grissmer (1993), základním principem teorie lidského kapitálu (ve vztahu k volbě povolání) je skutečnost, že jedinec během svého profesního života neustále systematicky hodnotí a porovnává čisté peněžní i nepeněžní benefity různých potenciálních typů zaměstnání a činí rozhodnutí, zda vstoupit do zaměstnání, zůstat v něm, či toto zaměstnání opustit. Přitom mezi finanční benefity zmínění autoři řadí nejen očekávaný příjem, ale také možnosti povýšení a další možné finanční výhody zaměstnání atd. Naproti tomu mezi nefinanční benefity autoři zahrnují pracovní podmínky, podporu kolegů a nadřízených, slučitelnost pracovních závazků s potřebami rodin a trávením volného času. Zároveň Kirbyová a Grissmer upozorňují, že v případě učitelské profese hraje roli také dostupnost potřebných materiálů, postoje studentů k učení, podpora rodičů atd. Dle teorie lidského kapitálu by si racionálně uvažující jedinci měli

vybírat ta povolání, která maximalizují jejich čisté zisky. Zůstáváním v profesi jedinec akumuluje svůj lidský kapitál, který se promítá do jeho mzdového ohodnocení (ibid.). Podle Kirbyové a Grissmera (1993) existují dva typy lidského kapitálu: *generický*, který lze poměrně snadno transformovat do jiných povolání, a *specifický*, který je relevantní pouze pro danou profesi. Čím větší je objem specifického lidského kapitálu, tím menší je pravděpodobnost, že jednotlivec bude zvažovat odchod z profese. Přitom mezi specifický lidský kapitál je možné počítat i specifické znalosti, status seniority v systému, specifika důchodového systému apod. (ibid.). Právě toto jsou dle Kirbyové a Grissmera (1993) některé z hlavních důvodů, proč jsou odchody učitelů z profese mnohem pravděpodobnější na začátku kariéry než v polovině kariéry, protože větší množství specifického lidského kapitálu, který člověk nashromáždí s věkem nebo zkušenostmi, má tendenci působit jako překážka pro odchod z povolání. Nicméně jak Kirbyová a Grissmer (1993) uvádějí, teorie lidského kapitálu poskytuje jenom jedno z možných vysvětlení pro spletitou problematiku odchodů učitelů z profese. Přitom naznačují, že jiné teorie odchodů učitelů z profese nemusí být nutně konkurenční, ale mohou zastávat komplementární roli.

Teorie lidského kapitálu je do určité míry v souladu s **ekonomickou teorií trhu práce o nabídce a poptávce** (*economic labor market theory of supply and demand*), která předpokládá, že učitelé zůstanou ve svých současných školách tak dlouho, dokud jim učitelství přináší největší výhody z možných alternativních pracovních příležitostí, které mají k dispozici (Guarino, Santibañez, Daley, 2006). Na obdobných principech je postavena také **teorie mzdových příležitostí** (*opportunity wage theory*). Tato teorie vychází z předpokladu, že se jedinci snaží optimalizovat svoje mzdové příležitosti. Omenn Strunková a Robinson (2006) používají tuto teorii k vysvětlení odchodů učitelů ze škol/profese. Vycházejí totiž z výsledků řady studií (viz např. Baugh, Stone, 1982; Hanushek a kol., 2002; Stinebrickner, 1998a,b), které dochází k závěru, že čím vyšší jsou platy učitelů, tím nižší je pravděpodobnost jejich odchodů. Na to, že platy učitelů hrají roli, ukazují i mnohem aktuálnější studie. Například García a Weiss (2019c, 2020) srovnávaly platy učitelů, kteří zůstali v profesi s těmi, kteří odešli. Ti, kteří odešli, měli průměrný plat nižší než ti, kteří zůstali, což naznačuje, že plat přispívá k odchodům učitelů z profese a tím i k jejich nedostatku. Na souvislost mezi platy učitelů a jejich odchody ukazuje také studie Ondricha, Pasové a Yingera (2008), kteří vyzdvihují význam relativních platů učitelů. Autoři zjistili, že rozhodnutí učitelů setrvat či odejít významně ovlivňuje výše jejich platů v relaci s platy jiných absolventů vysokých škol působících v neučitelských profesích. Naproti tomu z jiných studií vyplývá odlišná citlivost učitelů k výši platů v závislosti na jejich oborovém zaměření. Například učitelé přírodovědných předmětů a speciální pedagogiky mohou získat relativně vysoké mzdy mimo učitelskou profesi, proto musí být jejich „nepeněžní“ benefity spojené s vykonáváním učitelské profese dostatečně vysoké k tomu, aby je udržely v profesi (Omenn Strunk, Robinson, 2006). Zároveň lze předpokládat, že k udržení těchto učitelů bude potřeba vynaložit vyšší mzdové náklady a nepeněžní benefity (ibid.).

Kirbyová a Grissmer (1993) ovšem uvádějí i další teorie pro možnou explanaci odchodů učitelů, viz např. **teorie nejistoty** / **teorie neúplných informací** (*theory of uncertainty / incomplete information*). Podle Kirbyové a Grissmera (1993) je hlavním omezením teorie lidského kapitálu skutečnost, že předpokládá, že jednotlivec má dokonalé informace o platu, benefitech a nepeněžních výhodách práce. Ve skutečnosti je však proces hledání a přijetí zaměstnání veden v prostředí nejistoty (ibid.). Zaměstnanci, ale ani zaměstnavatelé, nemají úplné znalosti o sobě navzájem, ale ani o jiných alternativách zaměstnání. Předčasné odchody z profese tak lze dle Kirbyové a Grissmera (1993) vysvětlit jako důsledek získání **nových** informací o současném zaměstnání týkající

se jeho nákladů a přínosů v porovnání s alternativními zaměstnáními. Každou práci lze dle Kirbyové a Grissmera poznávat na dvou úrovních: na základě charakteristik, které lze pozorovat, aniž bychom práci skutečně zažili, a na základě charakteristik, které jsou zjevné až po osobních zkušenostech s prací. Bez osobní zkušenosti lze identifikovat charakteristiky práce jako je mzda, lokalita, typ školy, benefity; zatímco bez osobní zkušenosti nelze identifikovat složení studentů, pracovní vytížení, čas strávený mimoškolními aktivitami, míru podpory kolegů a ředitelů škol atd. (ibid.). Autoři studie upozorňují, že akceptace jakékoli práce je podmíněčná. Například pokud jedinec na základě osobních zkušeností shledá, že očekávané charakteristiky práce se ve skutečnosti nacházejí pod kritickou úrovní, kterou je ochoten akceptovat, v práci skončí. Obdobně autoři vidí i situaci zaměstnavatele, který není v době přijetí zaměstnance do zaměstnání vždy dokonale informován o všech důležitých vlastnostech, které mohou mít vliv na výkon práce. Pokud se v průběhu zaměstnání ukáže, že výkon nebo charakter učitele je pro školu nepřijatelný, škola jej propustí. Teorie nejistoty (neúplných informací) předpokládá, že čím větší je počet atributů, které nelze plně poznat bez osobní zkušenosti, tím pravděpodobnější bude odchod z profese (ibid.). Zároveň Kirbyová a Grissmer (1993) upozorňují, že tento model dobře vysvětluje, proč nově vystudovaní učitelé s větší pravděpodobností odcházejí z učitelství než učitelé, kteří přežijí počáteční období. S touto teorií do určité míry souvisí i **teorie nedobrovolných odchodů učitelů**, která předpokládá, že odchody učitelů z profese mohou být iniciovány nejen učiteli, ale také jejich zaměstnavateli v důsledku jejich špatných pracovních výkonů, úbytku energie, nemocí apod. Při přijímání učitelů je totiž škola vystavena stejnému druhu nejistoty a neúplných informací jako samotní učitelé (Kirby, Grissmer, 1993).

Kirbyová a Grissmer (1993) upozorňují také na potenciální přínos **teorie životních cyklů učitelů**, která vychází z představy, že prvotní rozhodnutí jedinců přijmout konkrétní zaměstnání je podmíněno jejich stávajícím rodinným stavem a volbou místa bydlení. Změna rodinného stavu (svatba, narození dítěte) či změna místa bydlení však může způsobit, že jednotlivec přehodnotí své rozhodnutí. Přitom je potřeba si uvědomit, že pravděpodobnost změny rodinného stavu nebo bydliště bývá u jedinců v rané fázi kariéry poměrně vysoká (ibid.).

O explanaci odchodů učitelů prostřednictvím různých teoretických rámců se pokusily také Masonová a Matasová (2015). Autorky v odborné literatuře vyhledávaly důvody, které učitele vedou k rozhodnutí opustit profesi, a explanaci těchto rozhodnutí na čtyřech stávajících teoretických rámcích (teorii lidského kapitálu, teorii sociálního kapitálu, teorii strukturálního kapitálu a teorii pozitivního psychologického kapitálu) a jejich syntézu (teoretického modelu čtyř kapitálů). Za velmi důležitou teorii pro explanaci odchodů učitelů považují obdobně jako Kirbyová a Grissmer (1993) teorii lidského kapitálu, i když jejich pohled na lidský kapitál je odlišný. Autorky s odkazem na práci Boyda, Lankforda, Loebovou a Wyckoffa (2005) dokumentují, že více kvalifikovaní učitelé, tedy učitelé s vyšší úrovní lidského kapitálu, mají tendenci být efektivnější a je pravděpodobnější, že zůstanou ve svém zaměstnání, protože mají dovednosti a znalosti, aby se vyrovnali s požadavky svých pozic. Zároveň Masonová a Matasová (2015) na základě rešerše literatury upozorňují, že pro rozvoj lidského kapitálu učitelů je zásadní: (a) kvalita a povaha pregraduálního vzdělání, (b) odborné znalosti a dovednosti nezbytné pro výuku v moderním a složitém školním prostředí a v neposlední řadě (c) možnosti relevantního kontinuálního profesního rozvoje učitelů. Autorky odkazují na studii Masonové (2010), která zjistila, že řada učitelů jazyků opustila učitelskou profesi, protože se necítili dostatečně připraveni být specialisty na jazyky. Autorky rovněž odkazují na další studie (Ashiedu, Scott-Ladd, 2012; Ewing, Smith, 2003; Frid a kol., 2008; Manuel, 2003), které dokumentují význam vzdělání učitelů pro snížení pravděpodobnosti jejich odchodů z profese.

Významnou úlohu v explanaci odchodů učitelů z profese dle Masonové a Matasové (2015) hraje také **teorie sociálního kapitálu**. Autorky vnímají sociální kapitál v souladu s definicí Putnama (2000, s. 19) jako: „...rysy společenské organizace, např. sítě, normy a důvěra, které zajišťují koordinaci a spolupráci, vedoucí ke společnému prospěchu.“ Zároveň udávají, že jsou všechny definice sociálního kapitálu postaveny na předpokladu, že lidské vztahy jsou cenné. Masonové a Matasové (2015) poukazují na studii Leanové (2010), která dokumentuje, že školy, které mají silný sociální kapitál představovaný pevnými vztahy a vzájemnou podporou, dosahují lepších akademických výsledků studentů a umí lépe udržet svoje zaměstnance. Přitom sociální kapitál ve školním kontextu bývá ztotožňován s klimatem důvěry ve škole, pro které je charakteristická vzájemná komunikace učitelů, sdílení norem a silná shoda na vnímání kultury školy (ibid.). V průběhu rešerše odborné literatury Masonová a Matasová (2015) identifikovaly pět témat, která souvisela se sociálním kapitálem a měla vliv na rozhodnutí učitelů zůstat, nebo odejít. Prvním tématem byla „**kvalita vzájemných vztahů členů školní komunity**“, a to jak kvalita vztahů mezi kolegy, studenty, tak i kvalita vztahů s vedoucími pracovníky škol. V některých případech, především pak v menšinových školách v domorodých komunitách, byla důležitá i kvalita vztahů členů širší komunity. Druhým, a třetím úzce souvisejícím tématem identifikovaným autorkami byla „**kvalita vedení školy a kultura školy**“, která bývá do značné míry určována vedením školy. I když se kultura školy buduje dlouhodobě, nově přichodí učitelé jsou schopni ji okamžitě identifikovat (ibid.). Školy se špatnou kulturou se mohou potýkat se šikanou, špatným chováním studentů a mohou trpět zvýšeným rizikem odchodů učitelů. Čtvrtým identifikovaným tématem byla „**existence, kvalita a povaha formální a neformální podpory**“ učitelů, především pak začínajících učitelů, a to formou mentoringu či adaptačních programů apod. Jak uvádí Masonová a Matasová (2015) termín „podpora učitelů“ je v literatuře používán velmi široce a zpravidla není přesně definován. I když učitelé často mluví o nedostatku podpory, není úplně zřejmé, co tímto termínem přesně označují. Přitom autorky upozorňují, s odkazem na Buchanana a kol. (2013), že nedostatek podpory se může u učitelů projevat pocity izolace. Posledním, pátým, tématem, je „**problematika prestiže učitelské profese a hodnota, kterou učitelům jako profesionálům školy připisují**“.

Masonová a Matasová (2015) při explanaci odchodů učitelů považují za užitečnou také **teorii strukturálního kapitálu** (*structural capital theory*). Uvádějí, že zatímco faktory lidského a sociálního kapitálu jsou obecně považovány za „*faktory učitele*“, významná část literatury o odchodech učitelů se zabývá rolí, kterou v odchodech učitelů ze škol hraje kontext, ve kterém učitelé pracují. Autorky (s. 57) s odkazem na studii Edvinssona a Malonea (1997, s. 11) upozorňují, že zatímco lidský a sociální kapitál odkazuje na jednotlivce a skupiny v rámci společnosti, strukturální kapitál byl definován jako „*vše, co zůstane v kanceláři, když zaměstnanci odejdou domů*“. Ve škole pak strukturální kapitál zahrnuje veškerou infrastrukturu včetně budov, technického vybavení, ale také školní postupy, procesy, zásady, management školní třídy a chování studentů (Mason, Matas, 2015). Strukturální kapitál zároveň zahrnuje postupy a procesy jmenování učitelů, jejich přesunu, odměňování a povýšení, stejně tak jako i osnovy a administrativní postupy (ibid.). V průběhu rešerše odborné literatury Masonová a Matasová (2015) identifikovaly čtyři témata, která souvisela se strukturálním kapitálem a měla vliv na rozhodnutí učitelů zůstat, nebo odejít. Prvním tématem byla „**povaha a komplexita učitelských rolí**“, která vedla učitele k předčasným odchodům z profese. Druhým identifikovaným tématem byly „**pracovní podmínky učitelů**“. Do této skupiny autorky řadily problematiku související s celkovou pracovní zátěží učitelů, jejich administrativní zátěží, zvýšenou úrovní odpovědností učitelů za výsledky žáků, ale také podmínky pracovních smluv učitelů včetně pracovní nejistoty, kdy byly především začínajícím učitelům v Austrálii nabízeny krátkodobé pracovní smlouvy,

případně učitelé byli zaměstnáváni v oborech, které neodpovídaly jejich aprobaci apod. Masonová a Matasová (2015) s odkazem na studii Sharplinové (2014) dokumentují, že nesprávně zařazený učitel bude s vyšší pravděpodobností nespokojený a opustí profesi. Tyto domněnky potvrzuje i řada dalších studií, Masonová a Matasová (2015) například upozorňují na studii Handala a kol. (2013), kteří docházejí k závěru, že výuka mimo obor specializace je pro učitele matematiky a přírodních věd velkým problémem. Určitým problémem se ukázala i výše platu učitelů, i když plat nebyl považován za silný prediktor odchodu učitele z profese. Třetím tématem byly „resortní politiky“. Jako diskutabilní někteří učitelé vnímali implementaci a změny vládou řízených vln reforem a iniciativ, které učitelé dle jejich vyjádření zbytečně zatěžují. Poslední oblastí byly „školní zdroje a vybavení“, respektive kvalita školního vybavení.

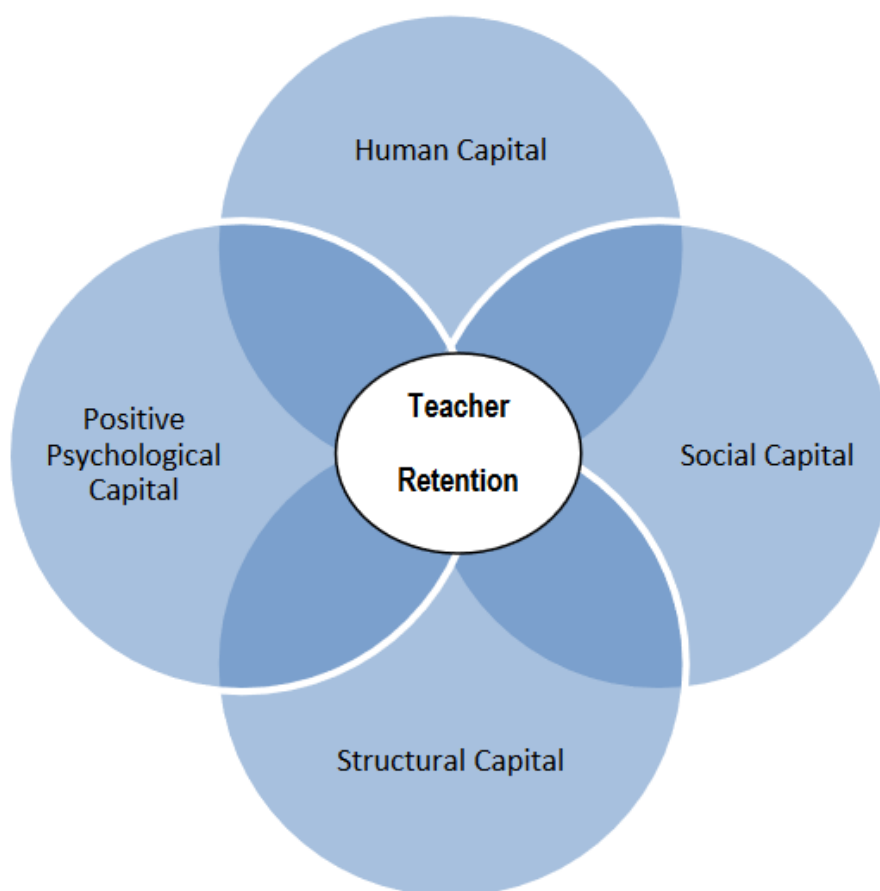
Masonová a Matasová (2015) se ve své studii věnovaly i popisu vlivu **teorie pozitivního psychologického kapitálu** (*positive psychological capital theory*) na chování, výkon a zejména fluktuaci učitelů. Pozitivní psychologie se zaměřuje na optimální lidské fungování s cílem pomoci lidem žít více produktivní a smysluplné životy a naplňovat potenciál, který je v lidských bytostech obsažen (Seligman, 2002). Naproti tomu pozitivní psychologický kapitál Masonová a Matasová (2015) definují v souladu se studií Goldsmith a kol. (1997, s. 815) jako „ty osobnostní rysy jedince, o kterých psychologové věří, že přispívají k jeho produktivitě“. Zároveň autorky při popisu vlivu pozitivního psychologického kapitálu na chování, výkon a fluktuaci zaměstnanců odkazují na studii Aveyho a kol. (2011), kteří v rozsáhlé metaanalýze více než 12 000 zaměstnanců zjistili korelaci mezi silným pozitivním psychologickým kapitálem a žádoucími postoji, chováním a výkonem zaměstnanců. Naopak, zaměstnanci s nízkým psychologickým kapitálem vykazovali negativní postoje, chování, výkon a vyšší míru fluktuace. Masonová a Matasová (2015) upozorňují, že v mezinárodní literatuře o odchodech učitelů z profese narůstá počet studií psychologického charakteru, které se zabývají vlivem interních psychologických faktorů a stavů, jako je odvaha, angažovanost, motivace, odolnost, spokojenost, odhodlání na udržení učitelů v profesi. Naopak omezení činnosti bylo ve studiích identifikováno jako katalyzátor předčasného odchodu z učitelské profese. Masonová a Matasová (2015) tak docházejí k závěru, že interní/vnitřní faktory jednotlivce hrají roli jak při volbě povolání, tak v rozhodování, zda setrvat, či odejít, a je tedy důležité je nepřehlížet, protože při vytváření teoretických modelů odchodů učitelů z profese mohou tyto interní faktory hrát důležitou roli.

Masonová a Matasová (2015) závěrem studie deklarují, že odchody učitelů z profese jsou složitým a komplexním jevem s mnoha proměnnými, který jej paralelně ovlivňují. Z těchto důvodů docházejí k závěru, že neexistuje jediný faktor, který by mohl odchody učitelů z profese nebo jejich udržení v profesi vysvětlit. Navrhují tedy nový teoretický model, ve kterém je udržení učitelů v profesi průnikem působení lidského, sociálního, strukturálního a pozitivně psychologického kapitálu, tzv. **teoretický model čtyř kapitálů** (*four-capital theoretical model*). Předpokládají, že tento komplexní model bude neocenitelným nástrojem pro dokumentaci a pochopení odchodů učitelů z profese a jejich udržení v profesi holistickým způsobem. Zároveň dodávají, že bez silného lidského, sociálního, strukturálního a pozitivně psychologického kapitálu nebudou moci ani začínající učitelé s vysokou úrovní lidského kapitálu schopni naplnit svůj plný potenciál a profesně se rozvíjet a stát se lepšími učiteli ve vzdělávacím kontextu, ve kterém působí (ibid.), viz model I.

Problematice teoretických rámců se věnovali také Vagi a Pivovarová (2016), kteří na základě kritické rešerše odborné literatury došli k závěru, že odborná literatura zaměřená na mobilitu učitelů používá relativně málo teo-

retických rámců, které jsou schopny pokrýt všechny klíčové oblasti problematiky. Dokazují, že žádná ze současných teorií mobility učitelů není schopna adekvátně zohlednit celou řadu faktorů na úrovni učitelů a škol, které s vysokou

Model I Teoretický model udržení učitelů v profesi založený na vlivu čtyř kapitálů



Zdroj: převzato z Masonové a Matasové (2015)

pravděpodobností profesní rozhodování učitelů ovlivňují. Autoři udávají, že studie, které byly v rámci rešerše literatury nalezeny, byly spíše motivovány pragmatickou touhou identifikovat praktická řešení problémů v reálném světě a věnovaly pouze malou pozornost vývoji nebo zdokonalování zobecňujících teorií. Zároveň poukazují na skutečnost, že studie, které explicitně používaly teoretický rámec, nejčastěji vycházely z teorie organizace, zatímco pouze malá část čerpala z jiných teorií. Zároveň Vagi a Pivovarová (2016) naznačují, že mnoho teoretických rámců, se kterými studie pracují, upřednostňuje jeden aspekt mobility učitelů před všemi ostatními. Např. teorie organizace (*organizational theory*) se zaměřuje především na vliv institucionálních charakteristik, ale vliv individuálních charakteristik zpravidla umenšuje. Naproti tomu teorie plánovaného chování (*theory of planned behavior*) vyzdvihuje záměry a přesvědčení učitelů, ale nepřikládá velkou váhu prostředím, ve kterých učitelé působí (Vagi, Pivovarova, 2019). Teorie očekávaného užitku (*expected utility theory*) v tomto ohledu nabízí dle autorů studie vyváženější přístup,

protože předpokládá, že se učitelé rozhodují pracovat v dané škole s cílem maximalizovat svůj potenciál. Za teorie, které nejlépe vyvažují vliv charakteristik jedince a jeho prostředí, autoři považují teorii rasové hrozby (*racial threat theory*) a profesní sebedůvěry / (sebe)vnímané efektivity (*self-efficacy theory*). V následujících částech textu proběhne jednotlivé teorie, o kterých se Vagi a Pivovarová zmiňují.

Vagi a Pivovarová (2016) upozorňují, že výzkumníci ve svých studiích nejčastěji pracují s **teorií organizace** (*organizational theory*), která vychází z předpokladu, že sociální a organizační kontexty, ve kterých lidé pracují, ovlivňují téměř každý aspekt jejich pracovního života. Samotná teorie organizace vznikla během průmyslové revoluce s cílem pochopit, jak mohou organizace maximalizovat svoji produkci. Přitom nejstarší, tzv. klasické teorie, byly založeny na myšlence hierarchické struktury, autokratické správy, řetězení velení, dílčí kontrole apod. (Ferdous, 2017). Na organizace bylo pohlíženo jako na stroje, které vznikly proto, aby dosahovaly svých cílů. Zaměstnanci byli vnímáni jako části těchto strojů, respektive reflexivní nástroje ovlivnitelné vedením nebo zaměstnavateli (ibid.). Efektivita organizací se dle klasických teorií odvíjela od efektivity jejich lidských zdrojů. Tyto teorie se ze své podstaty zaměřovaly především na strukturální a technologické aspekty organizací, na dělbu práce a rozsah kontroly. Předpokládaly, že existuje pouze jeden nejlepší způsob, jak strukturovat dělbu práce, aby bylo dosaženo maximalizace produktivity (Chand, Chakrabarty, Roy, 2012; Sullivan, 2009). Zároveň předpokládaly se, že organizace jsou uzavřené systémy, které neinteragují s vnějším prostředím. Jednou z nejstarších klasických teorií je vědecká teorie řízení (*scientific management theory*), kterou zpopularizovaly práce Fredericka W. Taylora (Myška, Hrubá, 2014). Taylor identifikoval soubor kroků, které mají vést ke zvýšení výkonnosti organizace, a to: určení nejlepšího způsobu výkonu práce, výběr vhodných pracovníků, jejich výcvik, sledování jejich práce, stanovení úkolové mzdy a přesunutí veškeré zodpovědnosti na manažery (ibid.). I když tyto postupy skutečně zvyšovaly produktivitu, jejich slabou stránkou byla skutečnost, že takto organizovaná práce byla pro většinu zaměstnanců nepříjemná, vyčerpávající a vedla k jejich nespokojenosti (Myška, Hrubá, 2014).

Se zvyšováním produkce a rozvojem úrovně vzdělání ve společnosti docházelo ke stále častějším konfliktům zaměstnanců s organizacemi, a to především v důsledku příliš hierarchických struktur organizací a tvrdých principů podporovaných klasickými teoriemi. Tyto konflikty vedly k revizi klasických teorií organizace a vzniku nových, tzv. neoklasických teorií, které věnovaly mnohem více pozornosti potřebám zaměstnanců a předpokládaly, že by organizace a lidé měli vytvářet symbiotický vztah, protože organizace jsou závislé na nápadech a práci zaměstnanců a pracovníci vyžadují platy a pracovní příležitosti (Ferdous, 2017; Vagi, Pivovarová, 2016). Jedním z významných představitelů neoklasických teorií je Elton Mayo – zakladatel **teorie lidských vztahů** (*human relations*). Mayo došel k závěru, že pro úspěšné fungování organizací a zvýšení výkonnosti zaměstnanců jsou důležité interpersonální vztahy na pracovišti a spokojenost zaměstnanců s prací a pracovním prostředím (Myška, Hrubá, 2014). Zjistil, že spokojený pracovník podává lepší výkon, doporučoval tedy, aby se na pracovištích podporovala pozitivní atmosféra, zaměstnancům bylo poskytováno mnohem více svobody a aby byl systém sankcí nahrazen odpovědností za vykonané úkoly (ibid.). Zároveň dokázal, že v případě kladných vztahů zaměstnanců s vedením, kdy vedení se zaměstnanci zacházelo s přiměřenou úctou a respektem, oceňovalo práci zaměstnanců a umožňovalo jim spoluúčast na rozhodování, odváděli zaměstnanci výrazně lepší výkony (Myška, Hrubá, 2014).

V současné době neexistuje jedna teorie organizace, která by uspokojivě vysvětlovala fungování organizací (Myška, Hrubá, 2014). Nicméně pro zvyšování efektivity práce a řízení organizací je velmi důležité znát tzv. organizační chování

zaměstnanců (*organizational behavior*). V rámci tohoto tématu jsou studována podtémata jako: vliv organizace a její filosofie na chování lidí, individuální rozdíly mezi lidmi na pracovišti, dosahování organizačních cílů prostřednictvím lidí, organizační kultura, systém členění rolí a moci v organizaci, politika organizace, konflikty a vztahy mezi lidmi, motivování lidského chování, fungování skupina a jejich dynamika, vztahy na pracovištích, řízení lidí, komunikace uvnitř organizace, kariéra zaměstnanců, rozvoj pracovníků, rozvoj organizace jako celku (Myška, Hrubá, 2014, s. 24).

Otázkou je, zda lze předpovědět, která organizace bude úspěšná. Waterman, Peters, Phillips v roce 1980 publikovali text s názvem: *Structure Is Not Organization*, ve kterém představili **McKinseyho model 7S** – nástroj, který pomáhá hodnotit well-being a budoucí úspěch organizací¹⁰. Svůj text autoři uvedli odkazem na belgického surrealistického malíře *Reného Magritte*, který namaloval sérii dýmek, kterou pojmenovat *Ceci n'est pas une pipe – toto není dýmka*. Waterman, Peters a Phillips (1980) tímto demonstrovali, že stejně tak jako obrázek věci není věc, tak struktura organizace není organizací, ale představuje pouze jeden z klíčových faktorů organizace. McKinseyho model 7S předpokládá, že na každou společnost je možno nahlížet jako na soubor sedmi klíčových vnitřních faktorů organizace začínajících v angličtině písmenem „S“, které se vzájemně silně ovlivňují, a na jejichž základě je možno určit, zda má organizace strukturální podporu k tomu, aby byla úspěšná, viz obrázek 2.

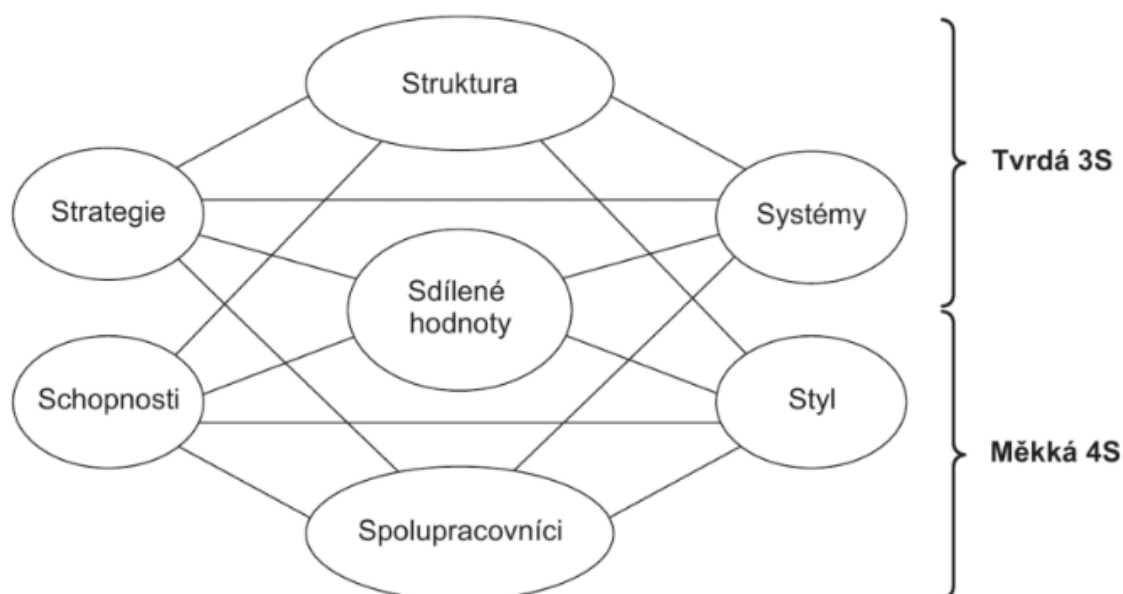
Přitom faktory lze rozdělit do dvou základních skupin, a to na faktory, které představují tzv. „Tvrdé S“: *strategie společnosti, struktura společnosti a systémy, které společnost využívá* – informace k těmto faktorům jsou zpravidla ve firemních dokumentech jednoduše dohledatelné a změny v těchto oblastech bývají jednodušší proveditelné. Naproti tomu faktory, které bývají označovány jako „Měkké S“ – *styl manažerské práce, spolupracovníci, schopnosti a sdílené hodnoty*, bývají obtížněji identifikovatelné (neobjevují se ve firemních dokumentech) a případné změny v této oblasti jsou hůře realizovatelné, viz obrázek 2 (Mallya, 2007) a jsou kulturně podmíněné (Doole, Lowe, 2008):

1. **strategie společnosti (strategy)** – podávají informace o tom, jakým způsobem společnost dosahuje svých vizí, reaguje na hrozby a příležitosti (Mallya, 2007);
2. **struktura společnosti (structure)** – představuje obsahovou a funkční náplň organizačního uspořádání – nadřízenost, podřízenost, spolupráce, kontrolní mechanismy, sdílení informací apod. (Keřkovský, Vykypěl, 2006);
3. **systémy řízení, které společnost využívá (systems)** – jedná se o formální a neformální prostředky, procedury a systémy, které slouží k řízení aktivit společnosti (Keřkovský, Vykypěl, 2006; Mallya, 2007);
4. **styl manažerské práce (style)** – ukazují na přístup managementu k řízení a řešení problémů (Keřkovský, Vykypěl, 2006);
5. **spolupracovníci (staff)** – jedná se jak o jedince, kteří se podílejí na řízení, tak o běžné zaměstnance, jejich vzájemné vztahy, ale také jejich funkce, aspirace, motivace, chování vůči firmě (Keřkovský, Vykypěl, 2006), nicméně spolupracovníky lze chápat také jako lidské zdroje s potřebou jejich rozvoje (Mallya, 2007);

¹⁰ McKinseyho model 7S následně zpopularizoval Waterman a Peters (1982) v publikaci s názvem *In search of excellence: Lessons from America's best-run companies*.

6. **schopnosti** (*skills*) – lze definovat jako profesní zdatnost pracovního kolektivu (Keřkovský, Vykypěl, 2006), ale také jako profesionální znalosti a kompetence uvnitř organizace (Mallya, 2007);
7. **sdílené hodnoty** (*shared values*) – jsou základními hodnotami společnosti, jsou to ideje a principy respektované pracovníky společnosti (Keřkovský, Vykypěl, 2006) a přímo souvisí s vizí organizace (Mallya, 2007), jedná se o podnikovou kulturu a etiku společnosti apod.

Obrázek 2 McKinseyho model 7S



Zdroj: převzato z Mallya (2007)

Za významnou Vagi a Pivovarová (2016) považují také **teorii očekávaného užítku** (*expected utility theory*), která je standardním stavebním kamenem moderní ekonomické teorie (Škapa, Vémola, 2012). Základy této teorie položil v polovině 18. století Daniel Bernoulli (Bernoulli, 1738), axiomy a nutné a postačující podmínky pro tuto teorii byly navrženy v polovině 20. století Johnem von Neumannem a Oskarem Morgensternem (Škapa, Vémola, 2012). Teorie očekávaného užítku, nebo též zkráceně teorie užítku, je považována za deskriptivní a normativní ekonomickou teorii rozhodování v situacích, které zahrnují riziko (ibid.). Jak uvádí Vagi a Pivovarová (2016), pojem užítku – jako měřítka spokojenosti – je v ekonomii klíčovým prvkem teorie racionální volby (*rational choice theory*), která vychází z neoklasické ekonomie a tvoří normativní rámec pro porozumění sociálnímu a ekonomickému chování lidí. Teorie racionální volby předpokládá, „že se jedinec rozhoduje racionálně a volí vždy takovou možnost, která je mu nejvíce k užítku. Snaží se tedy dosáhnout co nejlepších výsledků s co nejmenšími náklady.“ (Institut politického marketingu, 2013). S teorií očekávaného užítku pracují i studie zaměřené na problematiku odchodů učitelů ze škol/profese, které odchody učitelů vnímají v kontextu snah učitelů o maximalizaci jejich užítku a spokojenosti, a to prostřednictvím rozhodnutí setrvat, či odejít (Feng, 2014). Teorie očekávaného

užitku totiž, obdobně jako teorie organizace a teorie racionální volby, modeluje lidské chování způsobem, který lze zobecnit na různé kontexty (Vagi, Pivovarova, 2016). Nicméně je potřeba zdůraznit, že v kontextu této teorie se očekává, že jedinci mají vyjasněné a konzistentní preference.

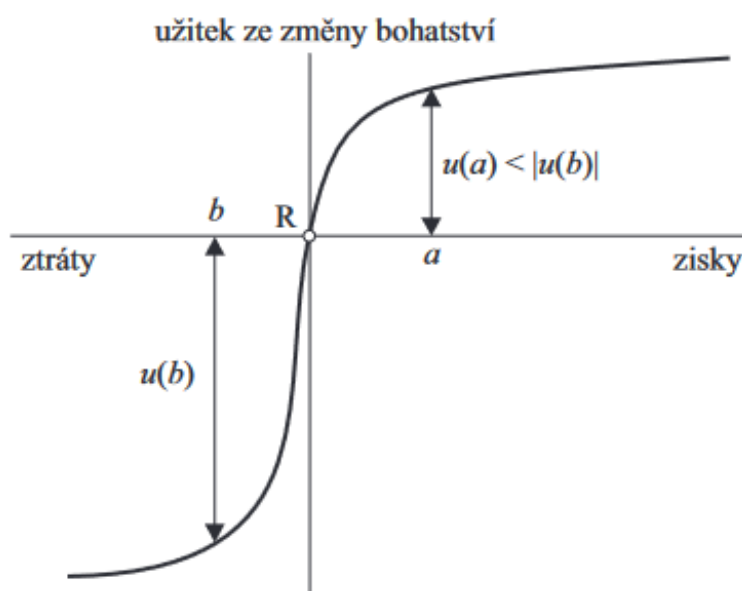
Jak uvádí Škapa a Vémola (2012), v rámci teorie očekávaného užítku je vztah k riziku stanovován tvarem tzv. *užitkové funkce*, která je konkávní v případě člověka, který je averzní vůči riziku a konvexní v případě jedince vyhledávajícího riziko. S užitkovou funkcí se často pracuje i ve studiích zaměřených na problematiku výběru školy a odchodů učitelů ze škol/profese (Vagi, Pivovarova, 2016). Například Omennová Strunková a Robinson (2006) předpokládají, že učitelé jsou racionální aktéři, kteří se rozhodují o své kariéře způsobem, který jim pomáhá maximalizovat jejich užitek. Vagi a Pivovarova (2016) odkazují na studii Hanusheka a kol. (2004), kteří udávají, že při výběru školy učitelé postupují racionálně, a to tak, že si nejprve na základě svých individuálních preferencí a charakteristik práce vyberou skupinu škol. Po porovnání dostupných možností si následně z této skupiny potenciálních škol vyberou školu, která jim aktuálně přináší nejvyšší hodnotu očekávaného užítku. Přitom autoři očekávanou hodnotu užítku modelují jako funkci platu, demografických charakteristik studentů, personální politiky školy, rodinných charakteristik učitelů, individuálních a demografických charakteristik učitelů, alternativních příležitostí a nákladů spojených se změnou školy. Zároveň ve své studii poukazují na dynamickou povahu očekávaného užítku v čase, a to v důsledku změn ve škole, v dostupných příležitostech či osobních charakteristikách učitele, např. získání zkušeností apod. Vagi a Pivovarova (2016) uvádějí, že jak Hanushek a kol. (2004), tak Fengová (2009, 2014) ve svých studiích demonstrují, že je-li učitelům předloženo několik možností, vyberou si možnost, která jim přináší nejvyšší předpokládaný užitek. Přitom výše užítku se odvíjí od kombinace peněžních výhod (platů) a nepeněžních benefitů, např. pracovních podmínek. Různí učitelé se tedy rozhodují různě v závislosti na svých osobních preferencích: více zaměřených na peněžní či nepeněžní benefity (ibid.). Dle tohoto modelu mohou učitelé maximalizovat svůj užitek prostřednictvím jedné ze čtyř akcí: (1) zůstat na současné pozici v dané škole; (2) přestěhovat se do jiné školy ve stejném obvodu; (3) přestěhovat se do jiné školy v jiném obvodu; (4) odejít z profese (Vagi, Pivovarova, 2016). Jak uvádí autoři, Fengová rozšířila tradiční model očekávaného užítku v případě učitelů o další faktory, jako jsou platy učitelů v sousedních obvodech, platy jednotlivců v jiných profesích, pracovní podmínky v sousedních obvodech a rodinné charakteristiky. Vagi a Pivovarova (2016) zároveň upozorňují na studii Kuklaové-Acevedové (2009), která zkoumá profesní trajektorie učitelů jako funkci očekávaného užítku, a to od samého počátku jejich rozhodnutí vstoupit do učitelé profese. Podle autorky jedinci vstupují do učitelé profese, protože se rozhodli, že úroveň platů, další benefity, pracovní podmínky a spokojenost plynoucí z výuky jim poskytují ty nejlepší příležitosti ze všech dostupných profesních možností. Jakmile však učitelé vstoupí do pracovního procesu, neustále vyhodnocují, zda je jejich aktuální situace stále žádoucí možností z alternativ, které mají. V důsledku toho se učitelé v závislosti na dostupných alternativách rozhodují měnit povolání, přejít do školy s lepšími pracovními podmínkami nebo zůstat na stávající pozici (Vagi, Pivovarova, 2016). Obdobně autoři upozorňují na zjištění Kuklaové-Acevedové (2009) a Omennové Strunkové a Robinsona (2006), kteří předpokládají, že maximalizace užítku je u učitelů odvozena z kombinace jejich pracovních podmínek, osobních vlastností a mzdy, a že si jedinci vybrali toto povolání, protože věří, že jim nabízí maximální míru užítku ze všech možných povolání.

Daniel Kahneman a Amos Tversky na základě kritické analýzy teorie očekávaného užítku, především pak její schopnosti popsat rozhodování jedinců v situacích, která zahrnují jistou míru rizika, navrhli alternativní teorii,

kteřá představuje trochu jiný pohled na rozhodování lidí, a to **prospektivní teorii** (*prospect theory*), za kterou Daniel Kahneman získal Nobelovu cenu za ekonomii. Prospektivní teorie (2012) byla představena odborné veřejnosti Kahnemanem a Tverským v roce 1979 v článku s názvem *Prospect theory: An analysis of decision under risk*. Na rozdíl od teorie očekávaného užítku, nemá prospektivní teorie ambici být normativní teorií, ale jedná se o popisný model rozhodování v situacích, které zahrnují riziko, a to na základě skutečného chování lidí v reálném světě. Autoři teorie totiž zjistili, že v reálném světě se liší chování lidí od toho, co se očekává v rámci teorie očekávaného užítku. Jak uvádí Škapa a Vémola (2012, s. 101), na základě řady experimentů docházejí Kahneman a Tverský k těmto dílčím záměrům: (1) „Lidé nadhodnocují možnosti, které považují za jisté, i když pro ně nemusí být nejlepší.“; (2) „Lidé jsou ochotni se spokojit s přiměřenou hodnotou zisku, i když mají šanci vydělat víc.“; (3) „Lidé jsou ochotni podstoupit riziko, pokud mohou omezit své ztráty. Z toho vyplývá, že ztráty pro lidi mají větší váhu než ekvivalentní část zisku (konkrétně ze studií vyplývá, že lidé pocítují ztráty 2 až 2,5 krát citelněji než zisky).“; (4) „Lidé mají tendence k podceňování velkých pravděpodobností a k přeceňování pravděpodobností velmi malých.“ Na základě získaných poznatků Kahneman a Tverský doporučují v případě praktických aplikací pracovat s hodnotovou funkcí, místo funkce užítku, jak je tomu v případě teorie očekávaného užítku.

Kahneman a Tverský pokračovali dál v práci na prospektivní teorii, kterou následně empiricky i teoreticky zdokonalili a nazvali **kumulovanou prospektivní teorií** (*cumulative prospect theory*). Škapa a Vémola (2012) upozorňují, že prospektivní teorie do určité míry zpochybňuje tradiční pohled na ekonomii, a to, že se lidé rozhodují vždy racionálně a maximalizují svůj očekávaný užitek.

Obrázek 3 Hodnotová funkce Kahnemana a Tverského



Zdroj: Kahneman, Tversky (1979), převzato ze Škapy a Vémoly (2012)

Vagi a Pivovarová (2016) identifikovali, že výzkumníci v textech zaměřených na mobilitu učitelů pracovali také s teoretickým rámcem **teorie profesní sebedůvěry / (sebe)vnímané efektivity** (*self-efficacy theory*¹¹). Autoři s odkazem na Resnicka (2011) dokumentují, že podobně jako teorie očekávaného užítka a racionální volby, teorie profesní sebedůvěry předpokládá, že jsou individuální volby řízeny vnitřními přesvědčeními. Nicméně i když je přesvědčení o vlastních profesních schopnostech vnitřním přesvědčením jedince, je zároveň formováno prostřednictvím zkušeností získaných ve vnějším prostředí (ibid.). Jak uvádí Vagi a Pivovarová (2016, s. 7), Bandura (1997), autor konceptu self-efficacy, identifikoval čtyři faktory, které ovlivňují míru self-efficacy jedince, a to: (1) *přímou zkušenost* – zkušenost s tím, že je jedinec schopen dosáhnout výborného výkonu má pozitivní vliv na jeho self-efficacy, zatímco selhání má negativní vliv; (2) *zástupnou zkušenost* – úspěch či neúspěch jiné osoby ovlivňuje přesvědčení jedince o jeho vlastních schopnostech; (3) *sociální přesvědčení* – závislé na tom, je-li člověk ve své snaze dosáhnout určitého cíle povzbuzován či zrazován; (4) *fyziologické faktory* – např. stresové reakce, které mohou jedince vést k přesvědčení, že je více, či méně schopen dosáhnout svého cíle. Přitom se fyziologická zpětná vazba zpravidla koresponduje s dříve zastávaným přesvědčením jedince, a tím zvyšuje, či snižuje jeho pocit self-efficacy. Vagi a Pivovarová (2016) se však pozastavují nad tím, že navzdory tomu, že je koncept self-efficacy v psychologii velmi populární, existuje pouze několik málo studií zaměřených na odchody učitelů, které se touto problematikou zabývají. Odkazují pouze na studii Allensworthové a kol. (2009) a Laddové (2011). Laddová (2011), která se zabývala problematikou pracovních prostředí učitelů, dochází k závěru, že rozhodnutí učitelů zůstat, nebo odejít, pravděpodobně souvisí s jejich self-efficacy. Např. učitelé, kteří působí ve školách s vysokým podílem žáků pocházejících ze znevýhodněných prostředí, nebo žáků s problémy s učním, mohou být odrazováni od setrvávání ve škole, nemají-li dostatečné dovednosti a vzdělání pro práci s těmito skupinami a v daných prostředích, a to zvláště, necítí-li podporu vedení školy a čelí-li dalším problémům vyplývajícím z pracovního prostředí. Obdobně i Allensworthová a kol. (2009) tvrdí, že různé aspekty škol (např. schopnosti a chování studentů, podpora rodičů, profesní vztahy s kolegy a podpora vedení školy) ovlivňují self-efficacy učitelů. Autoři studie deklarují, že učitelé, kteří pracují ve školách s chytrými dětmi, které se chovají slušně, mají rodiče, kteří je podporují, a zároveň pracují ve školách, ve kterých panuje kultura spolupráce a podpory, budou s vyšší pravděpodobností pociťovat, že jsou úspěšní. V opačném případě se mohou cítit neúspěšní. Docházejí tak k závěru, že učitelé budou volit práci ve školách, ve kterých jsou příznivé pracovní podmínky, a ve kterých mají pocit, že budou svou práci moci vykonávat dobře.

Vagi a Pivovarová (2016) zmiňují také **teorii rasové hrozby** (*racial threat theory*), která se snaží vysvětlit, jak se formují a udržují praktiky založené na diskriminaci. Tato teorie je totiž založena na předpokladu konkurenčního boje o limitované zdroje a předpokladu, že většinové populaci vyhovují její vlastní privilegované pozice. S růstem rozmanitosti a velikosti menšinové populace, paralelně se zviditelňováním menšin, nabývá většinová populace pocit ohrožení a vytváří tlak na instituce sociální kontroly, aby zavedly tvrdší represivní opatření určená k ochraně svých pozic. Základy této teorie položil Blalock (1967): *Toward a Theory of Minority-Group Relations*. Vagi a Pivovarová (2016) s odkazem na práci Renzulliové a kol. (2011) ukazují na vztah mezi rasovým nesouladem mezi učiteli a studenty a mobilitou učitelů, respektive deklarují, že učitelé, kteří pracují v heterogenním školním prostředí, budou pravděpodobně s ohledem na rasu a další demografické charakteristiky, méně sociálně

¹¹ Termín self-efficacy byl zaveden do odborné literatury Bandurou (1997). Self-efficacy je definováno jako víra jedince ve svoje schopnosti se úspěšně chovat tak, aby dosáhl požadovaného výsledku (Vagi, Pivovarová, 2016).

integrování, a proto i méně spokojení se svou prací. Zároveň budou s vyšší pravděpodobností zažívat výhrůžky ze strany svých studentů.

Obdobnou problematikou jako teorie rasové hrozby se zabývá i **teorie relační demografie** (*theory of relational demography*). Nguyen (2018) s odkazem na studii Grissomové a kol. (2015) uvádí, že teorie relační demografie vychází z teorie reprezentativní byrokracie (*theory of representative bureaucracy*), která předpokládá, že různorodá pracovní síla ve veřejném prostoru může pomoci zajistit, aby byly v byrokratických rozhodovacích procesech zohledněny zájmy všech skupin včetně historicky znevýhodněných komunit, podrobněji viz Meier (2019). Nguyen (2018) na základě výsledků odborných studií (Tsui, Egan, O'Reilly, 1992; Tsui, O'Reilly, 1989) dokumentuje, že teorie relační demografie naznačuje, že jedinci porovnávají své vlastní demografické charakteristiky s demografickým složením sociální jednotky, aby zjistili, zda jsou podobní, nebo se liší. Čím větší identifikovaná podobnost jedince v demografických charakteristikách se sociální skupinou, ve které se nachází, tím pozitivněji budou jeho pracovní postoje a chování (ibid.). Vnímaná podobnost/odlišnost tak může ovlivňovat rozhodnutí setrvat v zaměstnání, nebo odejít. V literatuře zaměřené na odchody učitelů z profese v poslední době přibývá studií, které potvrzují, že učitele ovlivňuje složení jedinců, kteří je obklopují (Nguyen, 2018). Nguyen (2018) na základě výsledků empirických studií došel k závěru, že rasová/etnická/genderová shoda mezi učiteli a studenty, učiteli a řediteli a učiteli navzájem, je pozitivní jak pro studenty, tak pro učitele. Vycházel přitom např. ze studie Grissoma a Keizerové (2011), kteří zjistili, že v případě rasové shody mezi učitelem a ředitelem učitelé vykazovali vyšší míru spokojenosti s prací a nižší míru fluktuace. Zároveň autoři identifikovali, že rasová shoda ovlivňuje hmotné i nehmotné benefity, které učitelé dostávají. Zjistili ovšem některé znepokojivé skutečnosti – učitelé afroamerického původu dostávali pod vedením „bílých“ ředitelů mnohem menší příplatky, a to i v případě, že byli srovnatelní se svými „bílymi“ kolegy, se kterými pracovali na stejné škole. K obdobným závěrům došli i Grissom, Nicholson-Crottyová a Keiserová (2012), kteří zjistili, že gender ředitele ovlivňuje jak spojenost učitelů s prací, tak míru jejich fluktuace. Vliv relační demografie na spokojenost učitelů s prací zkoumá i řada dalších studií, viz Fairchildová a kol. (2012) a Stearnsová a kol. (2014).

Existuje také **teorie souladu jedince s prostředím** (*person-environment fit theory*), která se zaměřuje na interakci mezi charakteristikami jedince a prostředím, přičemž jedinec nejen ovlivňuje své prostředí, ale prostředí také ovlivňuje jedince. Tato teorie je výsledkem velkého množství výzkumu v rámci *industrial-organizational psychology*, která se zaměřovala na to, jak zaměstnanci interagují se svým pracovním prostředím s cílem porozumět faktorům, které vedou k jejich udržení a dosažení dalších žádoucích výsledků (Chatman, 1989). Například Kristof-Brownová, Zimmerman, Johnsonová (2005) a Hoffman a Woehr (2006) našli mírnou souvislost mezi udržením zaměstnanců a jejich souladem s různými typy prostředí.

Obdobně i **teorie sociální identity** (*social identity theory*) odvozuje identitu jedince z pro něj relevantních sociálních skupin (Tajfel a kol., 1971). Teorie se snaží interpretovat širokou škálu jevů skupinové dynamiky, jako je vztah jedince ke skupině, meziskupinové konflikty apod. (Capozza, Brown, 2000). Teorii sociální identity vytvořili v 70. a 80. letech 20. století Henri Tajfel a John Turner (McKeown a kol., 2016). Henri Tajfel, který byl polsko-židovského původu, v důsledku čehož během 2. světové války ztratil mnoho členů rodiny a přátel, se zaměřil na zkoumání otázky vzniku genocidy. Na rozdíl od původních předpokladů, že podmínkou

pro vznik předsudků a diskriminačního chování je existence individuálně osobnostního a sociálního napětí mezi skupinami (Sherif, 1956), Tajfel a kol. (1971), došli k závěru, že základní minimální podmínkou pocitu skupinové příslušnosti a upřednostňování své vlastní skupiny před jinou skupinou (in-group favoritism) s potenciální možností diskriminačního chování vůči jiným skupinám (out-group discrimination) je samotná „kategorizace“ jedinců do skupin.

Omennová Strunková a Robinson (2006), s odkazem na text Garciaové a Crockerové (2004) a Tajfela (1982) upozorňují, že dle teorie sociální identity se jedinci snaží udržet si pozitivní obraz o sobě spojený s jejich vlastní skupinovou identitou prostřednictvím minimalizace situací potenciálně poškozující jejich image a vyhýbáním se interakcí se členy jiných skupin a vyhledáváním interakcí se členy vlastní skupiny, což v kontextu zaměstnání může vést k preferování pracovních příležitostí, ve kterých jedinci mohou pracovat bok po boku s lidmi své vlastní skupiny (rasy / etnického původu). Autoři poukazují na výzkum Jacksonové (1991), která identifikovala vyšší míru spokojenosti a nižší míru fluktuační u pracovníků pracujících v kolektivech s homogenními charakteristikami. Lze tedy předpokládat, že (rasová/etnická) heterogenita zaměstnanců škol může zvyšovat napětí a snížit míru pracovní spokojenosti učitelů (Omenn Strunk, Robinson, 2006). Tuto domněnku autoři dokumentují výsledky výzkumu Bryka a Sneiderové (2002), kteří na případové studii sítí sociálních vztahů tvořících školní komunity chicagských základních škol došli k závěru, že každodenní sociální interakce mají významný vliv na tvorbu úspěšného vzdělávacího prostředí, které je zásadní pro fungování škol a silně predikuje výsledky studentů, a zároveň, že etnická a kulturní rozmanitost školní komunity může komplikovat pocitování vzájemného vztahu důvěry.

Problémem ovšem může nastat také v případě rasové/etnické/kulturní odlišnosti učitelů a jejich žáků/studentů. Omennová Strunková a Robinson (2006) odkazují na studii Gottlieba (1964), který zjistil, že postoje učitelů a jejich spojenost s prací se liší v závislosti na jejich rasových a kulturních odlišnostech. V rámci svého výzkumu identifikoval, že „bílé učitelé“, kteří byli vychováni ve středostavovské kultuře, která mimo jiné představovala „dobře vychované“ děti zvládající požadavky školy a ve vzdělávání angažované rodiče, po umístění do školy s vysokou mírou chudoby a vyšším podílem černošských žáků pociťovali tzv. „kulturní šok“. Zatímco černošští učitelé měli tendenci žáky v těchto školách vidět jako šťastné, energické a milující zábavu, „bílé učitelé“ měli tendenci je vnímat jako upovídané, líné a vzpurné. Skutečnost, že „černošští učitelé“ častěji pocházeli z obdobného prostředí jako žáci ve sledovaných školách, pravděpodobně vedlo k tomu, že měli mnohem realističtější očekávání, což se pozitivně promítalo i do jejich spokojenosti s prací. Zatímco „černošské učitele“ k nespokojenosti s prací vedla velikost tříd, špatné vybavení a chybějící osnovy, „bělošští učitelé“ si stěžovali na nedostatečné schopnosti žáků, jejich nízkou motivaci k učení, problémy s kázní a rodiče, kteří se o jejich vzdělání nezajímali. Prožívání pocitů nedůvěry, rozdlův v sociální identitě nebo kulturního šoku, mohou vést k nespokojenosti s prací, k menšímu nasazení ve škole a zvýšené fluktuaci (Omenn Strunk, Robinson, 2006). Výsledky některých studií dokonce naznačují, že mobilita učitelů mnohem silněji souvisí s charakteristikami studentů, zejména jejich rasou a výsledky, než s platy učitelů, i když plat může mít určitý kompenzační účinek (Hanushek a kol., 2004).

Některé studie navíc dokazují, že výsledky žáků se zlepšují, jsou-li žáci vyučováni učiteli stejné rasy / etnického původu (Figlio, 2017). Tento argument se používá především k obhajobě zvyšování rozmanitosti

pracovní síly učitelů ve školách, aby svým složením odpovídala složení žákovské/studentické populaci (García, Weiss, 2020). Ovšem navzdory těmto diskuzím je stále patrný problém v nízké rozmanitosti učitelství, a to jak podle pohlaví, tak podle rasy (García, Weiss, 2020). Například Ingersoll (2015) uvádí, že ačkoli by učitelství mělo „vypadat“ jako současná Amerika, opak je pravdou, protože zatímco rasová a etnická rozmanitost americké populace roste, rozmanitost učitelství se zmenšuje¹². Výsledkem je skutečnost, že menšinovým žákům a studentům chybí ve školách pozitivní vzory z řad učitelů, kteří by jako oni pocházeli z menšin a chápali jejich rasový a menšinový původ. Ingersoll (2015) se spolu s dalšími autory (Quiocho, Rios, 2000; Zumwalt, Craig, 2005) považuje nedostatek učitelů z menšin v menšinových školách za občansko-právní problém. Nicméně, školy s vyšším podílem menšin mají nejen nedostatek učitelů z menšin, ale obecně se potýkají s personálním obsazením kvalifikovanými učiteli, kteří se často vyhýbají těmto typům škol.

Posledním teoretickým rámcem, který Vagi a Pivovarová (2016) zmiňují, je Ajzenova (1991) **teorie plánovaného chování** (*theory of planned behavior*). Tato teorie je de facto široce používaným behaviorálním modelem, který předpokládá, že chování jedinců je plánované. Teorie plánovaného chování pomáhá předpovídat a pochopit chování jedinců, ale také to, jak lze chování lidí změnit. Zachycuje důležitá individuální přesvědčení, která ovlivňují záměry lidí chovat se určitým způsobem v obdobných situacích. Předpokládá, že chování je bezprostředně určováno behaviorálními záměry, které jsou zase určovány kombinací tří faktorů: (1) osobním postojem k určitému chování; (2) subjektivními normami (vnímaným společenským tlakem); a (3) vnímanou kontrolou chování (míra, do jaké věříme, že můžeme kontrolovat svoje chování). Herathová (2010) udává, že tato teorie je hojně užívaná v oblasti behaviorální analýzy.

I když je Ajzenova (1991) teorie hojně užívaná v různých oblastech, v odborné literatuře zaměřené na odchody učitelů ze škol/profese se s ní příliš nepracuje. Určitou výjimkou, na kterou Vagi a Pivovarová (2016) upozorňují, je studie Kersaint a kol. (2007), kteří používají teorii plánovaného chování ke studiu rozhodnutí učitelů zůstat, nebo odejít, ale také ke zjišťování pravděpodobností, že se učitelé, kteří odešli, do tří let po odchodu vrátí. Zároveň autoři studie zjišťovali faktory, které povzbuzují nebo brání učitelům v návratu a význam těchto faktorů pro učitele, kteří setrvali. Kersaint a kol. (2007) zjistili, že všechny učitele nejvíce znepokojují rodinné záležitosti, a že odcházející učitelé kladou mnohem větší důraz na čas, který mohou strávit se svými rodinami, než ti, kteří zůstávají.

Poslední teorií, které se budeme věnovat, je **teorie kvalitního pracovního života**. Jak uvádějí Sharplinová, O'Neill a Chapmanová (2011) s odkazem na Voydanoffovou (2005), základem kvality pracovního života je soulad mezi jednotlivcem a jeho prostředím. Pozornost má být proto věnovaná rozvoji strategií zvládnání zátěže, odolnosti učitelů a faktorům, které podporují kvalitu pracovního života, to vše může pomoci zvýšit udržení učitelů v profesi (Sharplinová a kol., 2011).

¹² Ukazuje se, že změny v rasovém a etnickém složení pracovních sil učitelů nedrží krok se změnami demografického složení populace studentů (García, Weiss, 2020). Podíl učitelů K – 12, kteří jsou černošskými, hispánskými, asijskými, indiánskými nebo jinými nebiélými skupinami, se mezi školními roky 1987/1988 a 2011/2012 zvýšil z 12,4 procent na 17,3 procent, zatímco podíl studentů v těchto skupinách se zvýšil z 27,3 procent v letech 1987/1988 na 44,1 procent v letech 2011/2012 (Ingersoll, 2015).

Metodologie výzkumu

Stanovení výzkumného cíle, definování výzkumné otázky

Cílem této studie je zmapovat závěry současného mezinárodního výzkumu zaměřeného na problematiku odchodů učitelů z profese a identifikovat determinanty, které odchodu učitelů z profese ovlivňují. Ingersoll (2007) učitelskou pracovní sílu přirovnává k „kryvným dveřím (lítačkám) a děravému vědru“ (*revolving doors and leaky buckets*). Obdobně situaci vnímají i Skilbeck a Connell (2003), kteří učitelství označují za kariéru, která se stále více stává kariérou s pohybem jedinců dovnitř a ven, přitom směřování jedinců ven z profese může být trvalé. I když odchody učitelů z profese nejsou jedinou příčinou nedostatku učitelů, protože významnou roli hraje také snižování zájmu jedinců o vstup do učitelské profese, snižování počtu žáků na jednoho učitele, zvyšování počtu studentů ve vzdělávání a rozšiřování vzdělávacího kurikula (García, Weiss, 2019a), odchody učitelů z profese hrají v tomto problému zásadní úlohu (Sutcher a kol., 2016). Sutcher a kol. (2016) se dokonce domnívají, že snížení míry odchodů učitelů o jednu polovinu by ve Spojených státech pomohlo vyřešit situaci s nedostatkem učitelů.

Abychom naplnili cíl výzkumu a postihli jej v jeho komplexnosti, budeme při analýze mezinárodních studií zaměřených na problematiku odchodů učitelů z profese hledat odpovědi především na tyto výzkumné otázky: jakým směrem se ubírá současný výzkum zaměřený na danou problematiku, jaké důvody vedou učitele k tomu, aby opustili učitelskou profesi, respektive jaké jsou charakteristiky učitelů, kteří nejčastěji odcházejí, charakteristiky škol, které učitelé opouštějí, a jaký vliv mají na odchody učitelů z profese externí faktory. Zároveň se v odborné literatuře budeme snažit identifikovat slibné politické nástroje, které mohou být schopné pozitivně ovlivnit složení učitelské pracovní síly, snížit míru předčasných odchodů učitelů z profese a zvýšit pravděpodobnost jejich setrvání v profesi (Sutcher a kol., 2016).

Zjištěné informace mohou posloužit jako vstupní informace pro následná šetření v dané oblasti a mohou být podkladovými údaji pro decizní sféru. Je však potřeba upozornit, že i když mezinárodní zkušenosti mohou být významným zdrojem informací a efektivních příkladů „dobré praxe“, jsou zpravidla kulturně podmíněné, založené na jiných modelech chování učitelů v odlišných vzdělávacích kontextech. Není tedy možné jejich závěry bez kritického posouzení zobecňovat na všechny kulturní kontexty a vzdělávací systémy. Zároveň je potřeba reflektovat, že předčasné odchody učitelů z profese jsou osobními rozhodnutími jedinců, která je někdy velmi složité předvídat, protože jsou výsledkem působení velkého množství faktorů na mnoha úrovních (individuálních, profesních, školních, národních apod.). Pro hlubší porozumění danému fenoménu je tedy potřeba analyzovat řadu národních databází a zejména longitudinálních dat o kariérních postupech učitelů, aplikovat ekonomické teorie trhu práce se zaměřením na trhy práce učitelů apod. (podrobněji viz např. Nguyen a Springer, 2021).

Design výzkumu

Vzhledem k tomu, že problematika odchodů učitelů z profese je v českém odborném diskurzu relativně málo probádanou tématikou, byla pro výzkum zvolena metoda literárního přehledu (Mareš, 2013), respektive systematického přehledu literatury (*systematic literature review – SLR*), která je založena na systematickém shromažďování a syntéze předchozích výzkumů (Snyder, 2019) a je-li dobře vedená, vytváří pevný základ pro prohlubování znalostí a usnadňuje vývoj teorie (Websterová, Watson, 2002), ale je také velmi dobrým teoretickým základem pro následný primární výzkum. Jak uvádí Snyderová (2019): „*Integrací poznatků a pohledů z mnoha empirických zjištění může přehled literatury řešit výzkumné otázky s takovou silou, jakou nemá žádná studie.*“ Podmínkou je vysoká kvalita vedení této výzkumné metody. Finková (2005, s. 7) literární přehled definuje jako: „... *systematickou, explicitní a reprodukovatelnou metodu pro identifikaci, hodnocení a syntézu existujícího souboru dokončených a zaznamenaných prací vytvořených výzkumníky, vědci a odborníky z praxe.*“ Obdobně Rousseau a kol. (2008, s. 7) literární přehled považují za „... *komplexní akumulaci, transparentní analýzu a reflektivní interpretaci všech empirických studií souvisejících s konkrétní otázkou.*“ Metodologie systematického přehledu literatury bude inspirována postupy uvedenými v Torracco (2005), Torres-Carrión (2018) a Snyderové (2019).

Před vyhledáváním zdrojových dokumentů, které by bylo možné zařadit do literární rešerše, proběhlo podrobné studium zahraniční a české odborné literatury zaměřené na danou problematiku a studium zahraničních i českých literárních přehledů, viz předchozí kapitoly.

Vyhledávání zdrojových dokumentů

Vyhledávání zdrojových dokumentů probíhalo prostřednictvím bibliografické databáze *Web of Science Core Collection* (dále jen WoS), což je online akademická služba založená společností Thomson Reuters a poskytuje přístup k 7 databázím WoS. Na základě rešerše literatury byla pro vyhledávání textů zvolena klíčová slova, která vhodně zacílila analýzu: „*attrition*“, „*retention*“, variace slova „*leaving*“ a slovo „*teacher*“. Vyhledávací/rešeršní řetězec byl několikrát upraven a finálně definován jako: $TS=(attrition \text{ OR } retention \text{ OR } leav^*) \text{ AND } TS=(teacher)$. V řetězci byly použity booleovské operátory, které umožnily koncipovat logické vztahy mezi zvolenými klíčovými slovy a zástupné znaky umožňují vyhledávání různých variant zadaného slova. To vše pomohlo k přesnějšímu zacílení rešeršního dotazu. Analýza byla omezena pouze na recenzované přehledové a empirické studie (kvantitativního i kvalitativního charakteru), tj. již publikované články, Early Access články a kapitoly v knihách, tedy texty s očekávanou vysokou kvalitou zpracování. Vzhledem k tomu, že v českém odborném prostředí byly v letech 2016–2017 publikovány tři sekundární analýzy literárních přehledů mezinárodních studií zabývajících se odchody učitelů ze škol a profese, a to studie Píšové a Hanušové (2016), odborná monografie Hanušové a kol. (2017) a studie Rozkovcové a Urbánka (2017), bylo navázáno na výsledky těchto studií a vyhledávání zdrojů omezeno pouze na texty publikované v letech 2018–2021 (sběr literatury byl ukončen 10. listopadu 2021).

V návaznosti na obdobně zaměřené literární rešerše (Borman, Dowling, 2008; Guarino, Santibanez, Daley, 2006; Nguyen, 2018; Nguyen a Springer, 2021) byla stanovena upřesňující kritéria pro začlenění primárních literárních zdrojů do systematického přehledu. Především bylo požadováno, aby se vzorek skládal z učitelů, kteří působí/působili ve vzdělávání na úrovni K-12. Zároveň bylo požadováno, aby primární studie splňovaly alespoň jednu z následujících podmínek: (a) obsahovaly charakteristiky jedinců, kteří opouštějí profesi učitele; (b) obsahovaly charakteristiky škol a školních obvodů související se setrváním/odchodem učitelů; (c) obsahovaly přehledy politik stimulačních setrvání učitelů v profesi. Do systematického přehledu byly po vzoru Nguyena (2018) zahrnuty také studie využívající dlouhodobá longitudinální data s cílem postihnout dynamické trajektorie učitelské kariéry a studie, které hodnotí státní programy a iniciativy podporující setrvání učitelů v profesi. Ze systematického přehledu byly naopak vyloučeny studie, které se zabývají pouze dílčí skupinou učitelů, např. učiteli některých specifických předmětů (STEM, matematiky, fyziky apod.), učitelů speciální pedagogiky apod. Kritéria pro zařazení studií do systematického přehledu byla definována tak, aby bylo možno nalézt odpovědi na stanovené výzkumné otázky a zároveň, aby se prostřednictvím explicitních a systematických metod minimalizovalo riziko zkreslení a byla zajištěna spolehlivost zjištění, ze kterých lze následně vyvozovat závěry a doporučení pro decizní sféru (Moher a kol., 2010).

Použitím rešeršního řetězce bylo automaticky vygenerováno 1 267 textů publikovaných mezi roky 2018 a listopadem 2021. Následně byly názvy, klíčová slova a abstrakty všech textů ručně tříděny a kódovány na *splňující – možná splňující – nesplňující* stanovená kritéria. U textů, u kterých z daných informací nebylo zřejmé, zda splňují stanovená kritéria, bylo přistoupeno k podrobnějšímu čtení textu, na jehož základě byl text zařazen do jedné ze dvou krajních kategorií. V průběhu ručního třídění byly z analýzy postupně vyloučeny texty, které se zaměřovaly pouze na některé dílčí skupiny učitelů (např. učitele některých předmětů a zaměření), texty v některých jazycích (např. španělštině a holandštině), či texty nevyhovující stanoveným kritériím. Nakonec bylo pro vstup do analýzy a k plnému čtení připraveno 72 textů. V průběhu plného čtení byly některé texty identifikovány jako falešně pozitivní (texty, o kterých jsme se původně domnívali, že splňují stanovená kritéria, ale ve skutečnosti je nesplňovaly, např. texty zaměřené na fluktuaci učitelů obecně, které nerozlišovaly mezi odchody učitelů z profesí a mobilitou učitelů mezi školami). Tyto texty byly následně vyřazeny z analýzy. Do analýzy tak finálně vstupovalo $n=69$ textů, které splňovaly všechna stanovená kritéria, viz tabulka 1 v příloze tohoto textu, která obsahuje základní deskriptivní informace o studiích, které byly shromážděny k plnému čtení (odkaz na autory textu, zemi původu, typ studie, zaměření studie, povaha studie, informace o vzorku dat, počtu a typu sledovaných determinantů, počtu citací na WoS a počtu literárních zdrojů, ze kterých text vychází apod.).

Z celkového počtu 69 textů bylo 48 publikováno v časopisech, které měly *Social Science Citation Index* (SSCI) a 21 v časopise, které byly indexovány v *Emerging Sources Citation Index* (ESCI). Dvanáct textů bylo publikováno v roce 2021, 18 textů v roce 2020, 16 textů v roce 2019 a 23 textů v roce 2018. U 38 studií byl autorský tým ze Spojených států, u 9 studií z Austrálie, u 6 studií z Velké Británie, u 4 studií z Nizozemí, u 4 studií z Číny, po 2 studiích z Německa, Izraele, Singapuru, Španělska a po jedné studii byl autorským týmem tým z Rakouska, Belgie, Česka, Malty, Nového Zélandu, Jižní Koreje a Švédska. Nejvíce, 10 studií, bylo publikováno v časopise *Teaching and Teacher Education*, 4 studie byly publikovány v časopise *Teachers and Teaching*. Nejvíce frekventovaným autorem či spoluautorem byl Nguyen (Nguyen, 2020; Nguyen, 2021; Nguyen a kol., 2020; Nguyen a Springer, 2021) následovaný Glazerem (Glazer, 2018a,b, 2020). Všechny články měly dohromady 546 citací na WoS, respektive

490 citací bez auto-citací. V průměru měl jeden text zhruba 7,9 citací. Mezi čtyři nejvíce citované články na WoS patřil text Harmsenové a kol. (2018) s názvem: *The relationship between beginning teachers' stress causes, stress responses, teaching behaviour and attrition*, který měl 66 citací na WoS, tento článek měl i nejvyšší počet citací získaných během jednoho roku. Druhým nejcitovanějším článkem byl text Perrymanové a Calverta (2020) s názvem: *What motivates people to teach, and why do they leave?* Tento text byl na WoS citován 37krát a měl druhý nejvyšší počet získaných citací během jednoho roku. Třetím nejcitovanějším článkem byl text Weldona (2018) s názvem: *Early career teacher attrition in Australia: Evidence, definition, classification and measurement*. Tento článek měl 35 citací. Čtvrtým nejcitovanějším článkem byl text Geigera a Pivovarové (2018) s názvem: *The effects of working conditions on teacher retention*. Tento text byl na WoS citován 28krát. Zároveň více než polovina studií, respektive 34 studií, byla zaměřena na problematiku udržení začínajících učitelů v profesi, což ukazuje na význam této problematiky.

Analýza dat probíhala v několika fázích (Billingsley, Bettini, 2019; Mason, Matas, 2015; Nguyen a kol., 2020; Nguyen a kol., 2020; Nguyen, Springer, 2021). Po shromáždění relevantních studií byl analyzován jejich obsah, cílová skupina studie, metodologie sběru dat a výsledky analýzy. Byla provedena tematická analýza indikátorů souvisejících s odchody či udržením učitelů v profesi pomocí šestifázového procesu (Braun, Clarke, 2006). Po identifikaci indikátorů byl pro jejich strukturaci a zachycení vztahu mezi nimi použit komplexní koncepční rámec navržený Nguyenem a kol. (2020) a Nguyenem a Springerem (2021). Indikátory byly rozděleny do tří primárních kategorií, a to na (a) *individuální charakteristiky učitelů*, (b) *charakteristiky škol*, (c) *externí charakteristiky*. Navíc byla přidána čtvrtá kategorie, do které byly umístěny studie, které zkoumaly *vzájemné vztahy mezi primárními kategoriemi*. Zároveň byly v odborné literatuře identifikovány slibné strategie/politiky, od kterých se očekává, že mají potenciál zvýšit pravděpodobnost setrvání kvalitních učitelů v profesi. Celý proces byl rekurzivní, texty byly opakovaně čteny a analyzovány. Podle těchto primárních kategorií byly pojmenovány kapitoly v analytické části textu.

Výsledky analýzy dat

Přehledové studie – shrnutí klíčových zjištění jednotlivých studií

Nové koncepční rámce

Řada přehledových studií reviduje stávající konceptualizace fenoménu a přichází s novými koncepčními rámci, které přinášejí nové informace, re-kapitalizace, nové modely a holistické porozumění dané problematice (Torraco, 2005). Obdobná situace je patrná i v přehledových studiích zaměřených na problematiku odchodů učitelů z profese. Řada autorů přehledových studií přichází s novými koncepčními rámci, které jsou v některých případech širěji, v jiných úžeji zaměřené. V následující části textu si představíme klíčové studie, které přicházejí s re-konceptualizací problematiky.

Nový koncepční rámec odchodů učitelů z profese navržený Nguyenem (2018)

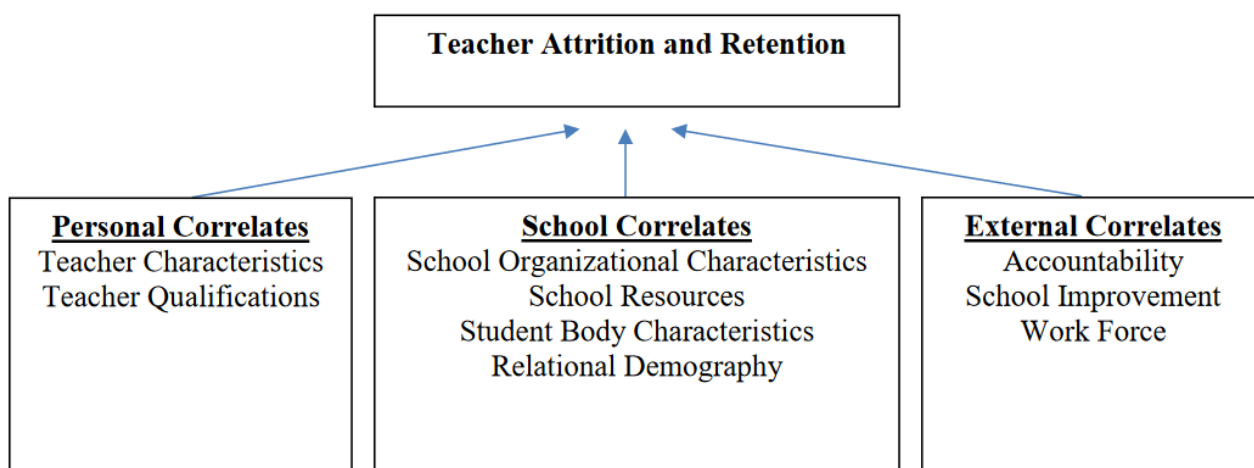
Jak uvádí Nguyen a Springer (2021), významný pokrok, ke kterému došlo za posledních 15 let v empirické mezinárodní literatuře, si vyžádal existenci komplexnějšího koncepčního rámce pro uspořádání aktuálního stavu poznání problematiky fluktuace učitelů a jejich odchodů z profese, protože od vydání studií Guarinová a kol. (2006) a Bormana a Dowlingové (2008) bylo publikováno dalších více než 130 mezinárodních empirických studií na dané téma, což, jak autoři uvádějí, je téměř čtyřnásobek počtu původních studií.

V důsledku těchto skutečností Nguyen (2018) navrhl na základě studia obecné literatury o fluktuaci zaměstnanců a literatury zaměřené na problematiku odchodů učitelů z profese a jejich udržení v profesi **nový koncepční rámec odchodů učitelů z profese a jejich setrvání v profesi**. Svůj koncepční rámec založil na existenci tří primárních kategorií, které ovlivňují odchody a udržení učitelů v profesi, a to (1) *faktorech vázaných na osobu učitele*, (2) *faktorech vázaných na školu* a (3) *externích faktorech*, které dále rozdělil do devíti (sub)kategorií, viz obrázek 4:

1. charakteristiky učitele,
2. kvalifikace učitele,
3. organizační charakteristiky školy,
4. školní zdroje,
5. charakteristiky studentů,
6. relační demografie,
7. odpovědnost školy,
8. zlepšování školy,
9. pracovní síla.

Pět z devíti kategorií (charakteristiky učitele, kvalifikace učitele, organizační charakteristiky školy, školní zdroje, charakteristiky studentů) vychází z Bormana a Dowlinga (2008), zatímco čtyři kategorie (relační demografie, odpovědnost školy, zlepšování školy a pracovní síla) navrhl Nguyen (2018) na základě výsledků aktuálních empirických studií zaměřených na danou problematiku.

Obrázek 4 Koncepční rámec odchodů učitelů z profese a jejich setrvání v profesi

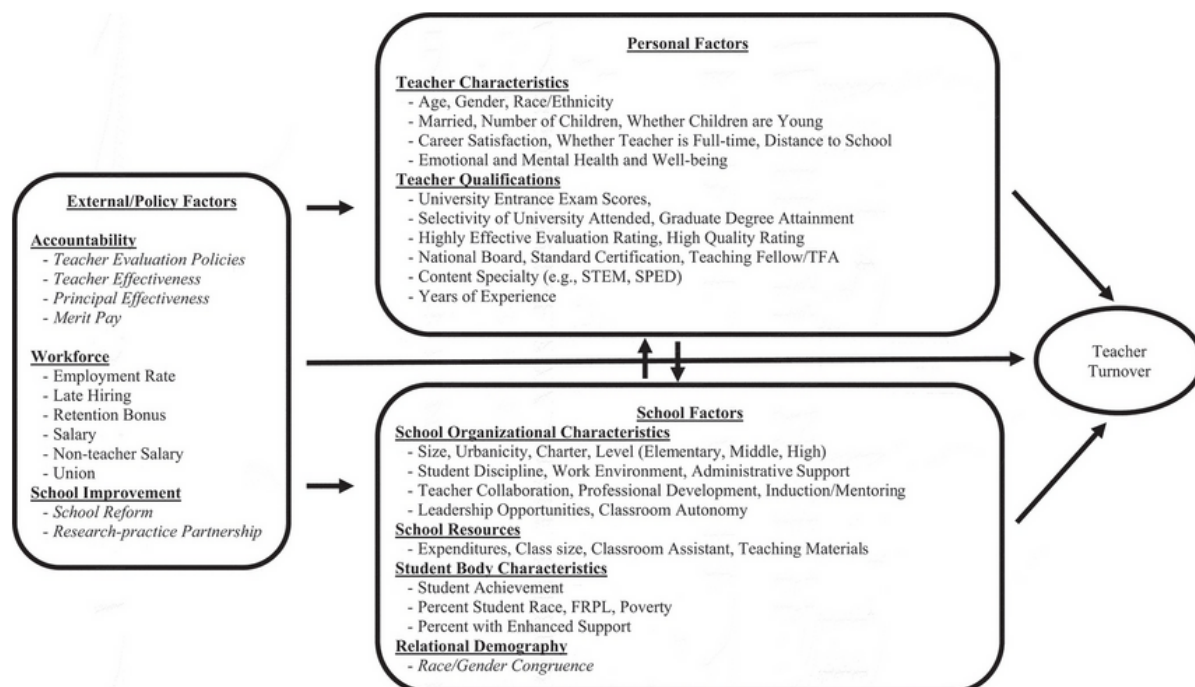


Zdroj: převzato z Nguyena (2018))

Nový koncepční rámec fluktuace učitelů navržený Nguyenem a kol. (2020) a Nguyenem a Springerem (2021)

O několik let později Nguyen a kol. (2020) a následně Nguyen a Springer (2021) na základě systematického literárního přehledu mezinárodních empirických studií a na základě literatury o fluktuaci zaměstnanců rozšiřují navržený koncepční rámec odchodů učitelů z profese a vytvářejí obecnější komplexní **koncepční rámec fluktuace učitelů**. I v tomto koncepčním rámci autoři pracují se třemi klíčovými primárními kategoriemi faktorů: (1) faktory vázané na osobu učitele, (2) faktory vázané na školu a (3) externí faktory, které následně opět diferencují do výše zmíněných devíti (sub) kategoriím viz výše. Nicméně nově u každé (sub)kategorie uvádějí přehled konkrétních determinantů, viz obrázek 5.

Obrázek 5 Koncepční rámec fluktuace učitelů



Zdroj: převzato z *Nguyena a kol. (2020) a Nguyena a Springera (2021)*

Ad 1) Faktory vázané na osobu učitele

Tato primární kategorie zahrnuje dvě (sub)kategorie, a to charakteristiky učitele a jeho kvalifikaci. Do kategorie „**charakteristiky učitele**“ autoři řadí tyto konkrétní determinanty:

- věk, pohlaví, rasu/etnicitu;
- rodinný stav, počet dětí, stáří dětí;
- spokojenost s kariérou, zda učení probíhá na plný úvazek, vzdálenost od školy;
- mentální a emoční zdraví a spokojenost učitele (well-being).

Do kategorie „**kvalifikace učitele**“ autoři zařazují tyto determinanty:

- vstupní skóre při vstupu na univerzitu;
- selektivita absolvované univerzity, dosažený stupeň vzdělání;
- vysoké hodnocení učitelů v *Effective Evaluation Rating* či *Quality Rating*;
- národní standardní certifikace, *Teaching for America*;
- oborové zaměření/specializace (např. STEM, speciální pedagogika);
- roky praxe.

Ad 2) Faktory vázané na školu

Tato primární kategorie zahrnuje čtyři (sub)kategorie popisující charakteristiky škol a podmínky, ve kterých učitelé pracují, a to tzv. organizační charakteristiky školy, zdroje školy, charakteristiky studentů a vliv podobnosti demografických charakteristik učitele se sociální skupinou školy (kolegy, studenti, žáky apod.), což autoři označují jako vliv *relační demografie*¹³, podrobněji o relační demografii v následující kapitole.

Do kategorie „*organizační charakteristiky školy*“ autoři řadí tyto determinanty:

- a. velikost školy, její polohu, zda se jedná o charterovou školu, stupeň školy (primární, nižší sekundární, sekundární);
- b. chování studentů, pracovní prostředí, podporu vedením školy;
- c. spolupráci učitelů, profesní rozvoj, uvádění do praxe / mentoring;
- d. participaci učitelů na vedení, autonomii ve třídě.

Do kategorie „*školní zdroje*“ autoři řadí tyto determinanty:

- a. výdaje školy, velikost tříd, třídní asistenti, učební pomůcky.

Do kategorie „*charakteristiky studentů*“ autoři řadí tyto determinanty:

- a. výsledky studentů;
- b. procento studentů z etnických minorit, podíl žáků kvalifikovaných pro obědové programy (zdarma / za sníženou cenu), chudobu;
- c. procento žáků/studentů se zvýšenou podporou (s individuálním studijním plánem, s omezenou znalostí vyučovacího jazyka apod.).

Do kategorie „*relační demografie*“ autoři řadí tyto determinanty:

- a. rasovou/genderovou podobnost.

Ad 3) Externí faktory

Kategorie externích faktorů zahrnuje faktory, které vznikají v důsledku federálních, státních či lokálních politik, jedná se o tyto (sub)kategorie: odpovědnost školy, zlepšování školy a pracovní síla.

¹³ Relační demografie naznačuje, že čím více je jedinec podobný sociální jednotce v demografických charakteristikách, tím pozitivnější budou jeho pracovní postoje a chování.

Do kategorie „*odpovědnost (školy) za výsledky žáků*“ (*school accountability*) autoři zahrnují odpovědnost školy za výkony žáků/studentů, ale také proces hodnocení výkonu školy na základě měření výkonu žáků/studentů, což je přístup stále více rozšířený po celém světě. Například jak uvádí Figlio a Loebová (2011), ve Spojených státech se odpovědnost škol stala ústředním bodem vzdělávacích politik, a to jak demokratické, tak republikánské strany. Nguyen (2018) upozorňuje, že téměř veškerá literatura zaměřená na problematiku odpovědnosti škol za výsledky žáků/studentů vznikla až po publikaci přehledové studie Bormana a Dowlingové, a tudíž se v jejich textu nevyskytuje, přesto je klíčová, protože tyto externí faktory mohou přímo ovlivnit fluktuaci učitelů, protože mnoho politik založených na odpovědnosti školy jsou výslovně zaměřeny na změnu složení učitelského sboru v cílových školách.

Do kategorie „*odpovědnost školy*“ autoři zahrnují působení těchto determinantů:

- a. *Vliv hodnocení (učitelů) (teacher evaluation policy)* – s odkazem na studie Boyda a kol. (2008), Fenga (2010) a Naha (2015) Nguyen (2018) uvádí, že navzdory obavám, že evaluace a hodnocení učitelů bude mít negativní dopady na jejich udržení v profesi, odborné studie tuto domněnku nepotvrzují. Některé studie naopak poukazují na skutečnost, že hodnocení učitelů přispívá k jejich udržení v profesi, případně vedou k odchodu méně efektivních učitelů. Ovšem nejednoznačná je situace ohledně zodpovědnosti učitele za výkony žáků a studentů a vliv této odpovědnosti na odchody učitelů z profese.
- b. *Ukazatel efektivity učitelů (teacher effectiveness score)* – s hodnocením učitelů a jejich zodpovědností za výsledky žáků a studentů souvisí také míra jejich efektivity. Nguyen (2018) odkazuje na četné výzkumy (např. Béteille, Kalogrides, Loeb, 2009; Loeb, Kalogrides, Béteille, 2012; Feng, Sass, 2017; Goldhaber, Gross, Player, 2011), které dokazují, že zvýšení efektivity učitelů je spojováno se snížením pravděpodobností jejich odchodů z profese. Například poukazuje, že Goldhaber a kol. (2011) zjistili, že efektivnější učitelé mají v průměru vyšší tendenci setrvat ve svých školách i v profesi. Na základě výsledků empirických studií Nguyen (2018) dochází k závěru, že používání a dostupnost ukazatele efektivity učitelů může potenciálně změnit složení učitelské základny tím, že se zvýší šance na udržení vysoce efektivních učitelů a profesi opustí vysoce neefektivní učitelé.
- c. *Program odměňování učitelů dle zásluh (merit pay program)* – ke zvyšování efektivity učitelů a výsledků žáků/studentů, mají sloužit programy odměňování učitelů dle zásluh. Nguyen a kol. (2020) udávají, že výsledky metaanalýzy empirických studií zaměřených na danou problematiku naznačují, že je vliv platu učitelů na výsledky testů žáků/studentů pozitivní a statisticky významný. Nicméně tento souhrnný efekt se liší dle konkrétního programu odměňování a kontextu vzdělávání.
- d. *Ukazatel efektivity ředitelů (principal effectiveness score)* – v posledních letech se odborná veřejnost více věnuje i zkoumání vlivu efektivity ředitelů na odchody učitelů. Nguyen (2018) upozorňuje například na studii Béteilleové a kol. (2009), kteří zjistili, že vyšší efektivita ředitelů snižuje míru odchodů učitelů. Zároveň však uvádí, že pro potvrzení jednoznačnosti tohoto vlivu by bylo potřeba víc studií v dané oblasti.

Do kategorie „*zlepšování škol*“ autoři zahrnují politické snahy o zlepšování škol a jejich vliv na setrvání/ odchody učitelů. Nguyen (2018) upozorňuje, že v posledních desetiletích se objevilo mnoho nových přístupů

a snah o zlepšení škol včetně komplexních reforem školství (např. Bryk a kol., 2015; Cohen-Vogel, Cannata, Rutledge, Socol, 2011; Cannata, Cohen-Vogel, Sorum, 2017), nicméně udává, že až donedávna nebyla provedena žádná pečlivá analýza vztahu mezi snahami o zlepšení školy a odchody učitelů z profese. Až teprve nedávno došlo k důsledné analýze dopadů snah o zlepšování škol na fluktuaci učitelů (ibid.). Nguyen a Springer (2021) poukazují např. na studie Heisselové a Laddové (2018) a Sunové, Pennerové a Loebové (2017), které zjistily, že školní reformy a partnerství mezi výzkumem a praxí mohou nepřímo ovlivnit trh práce učitelů, a proto by měly být do rámce pro fluktuaci učitelů zahrnuty i tyto determinanty:

- a. reformy škol;
- b. partnerství školy ve výzkumu.

Kategorie „**pracovní síla**“ vychází dle Nguyena a Springera (2021) z literatury o fluktuaci zaměstnanců obecně, a to především ze studie Cottona a Tuttleho (1986). Determinanty v této kategorii dle autorů koncepčního rámce odrážejí pracovní příležitosti v učitelské profesi i mimo ni a politiky, které mohou ovlivňovat odchody učitelů a jejich setrvání v profesi, ale zároveň nesouvisí s odpovědností škol za výsledky studentů a se snahami o zlepšování škol. Mezi determinanty uvedené v této kategorii dle autorů patří:

- a. celková míra zaměstnanosti;
- b. přijetí učitelů do škol po začátku akademického roku – *late hire*;
- c. finanční a nefinanční benefity;
- d. platy;
- e. platy v neučitelských profesích;
- f. aktivity učitelských odborů, učitelské definitivy.

Vzájemné vztahy mezi primárními kategoriemi

Koncepční rámec fluktuace učitelů znázorněný na obrázku 5 ovšem nezobrazuje pouze jednotlivé kategorie, (sub)kategorie a determinanty fluktuace učitelů, ale také jejich vzájemné vztahy (Nguyen, Springer, 2021). Autoři koncepčního rámce šipkami naznačují, jak vnější faktory ovlivňují osobní a školní faktory. Domnívají se totiž, že vnější podmínky a politiky mají potenciál ovlivnit prostřednictvím působení na jednotlivce a školy fluktuaci učitelů obecně. Například systémy hodnocení učitelů založené na odpovědnosti a snahy o zlepšování škol pravděpodobně ovlivní jak (1) složení učitelů pracujících ve školách, které tyto reformy provádějí, tak (2) školní pracovní podmínky (ibid.). Obousměrné šipky mezi osobními faktory a školními faktory pak upozorňují na skutečnost, že shoda mezi učiteli a jejich školami je důležitá. Koncepční rámec tedy odrážejí nejen vývoj vědeckého poznání v oblasti fluktuace učitelů, ale zachycuje také souvislosti mezi osobními faktory, školními faktory a externími faktory a to, jak se mohou vzájemně ovlivňovat (Nguyen a kol., 2020; Nguyen a Springer, 2021).

Nový koncepční rámec udržení začínajících učitelů v profesi založený na identifikaci základních mechanismů ovlivňujících odchody učitelů z profese navržený Van den Borreovou a kol. (2021)

I když bývá obecným zájmem politiků udržet v profesi učitele ve všech fázích jejich kariéry, největším problémem bývá udržení učitelů na počátku jejich kariéry, protože velká část učitelů právě v této fázi profesi předčasně opouští (Van den Borre a kol., 2021). Van den Borre a kol. (2021) s odkazem na zjištění odborných studií (viz např. Fantilli, McDougall, 2009; Ingersoll a kol., 2018) dokazují, že nejkritičtějším obdobím je zejména prvních pět let po vstupu do profese.

Obdobně jako Nguyen (2018), Nguyen a kol. (2020) a Nguyen, Springer (2021), také Van den Borreová a kol. (2021) vytvářejí koncepční rámec, ale tentokrát k udržení začínajících učitelů v profesi. Autoři v navrhaném rámci seskupují řadu rizikových a protektivních faktorů odchodů učitelů, se kterými přicházejí empirické studie, opět do tří primárních skupin faktorů: *individuální, školní a jednotlivých zemí*. Na rozdíl od předchozích autorů ovšem při tvorbě koncepčního rámce přesouvají pozornost od množství samostatných indikátorů k něčemu, co považují za zásadnější, a to samotným **mechanismům**, které mohou ovlivňovat odchody učitelů z profese, viz obrázek 6.

Zaměřují se na působení těchto tří konkrétních klíčových mechanismů: (1) výběrové mechanismy související s tím, kdo se stane učitelem (2) mechanismy podpory včasné kariéry jedinců po vstupu do učitelství profese (3) mechanismy dlouhodobé podpory související s rozvojem kariéry. U každého z těchto mechanismů autoři rozlišují vliv charakteristik na úrovni jednotlivce, školy a země, podrobněji viz obrázek 6.

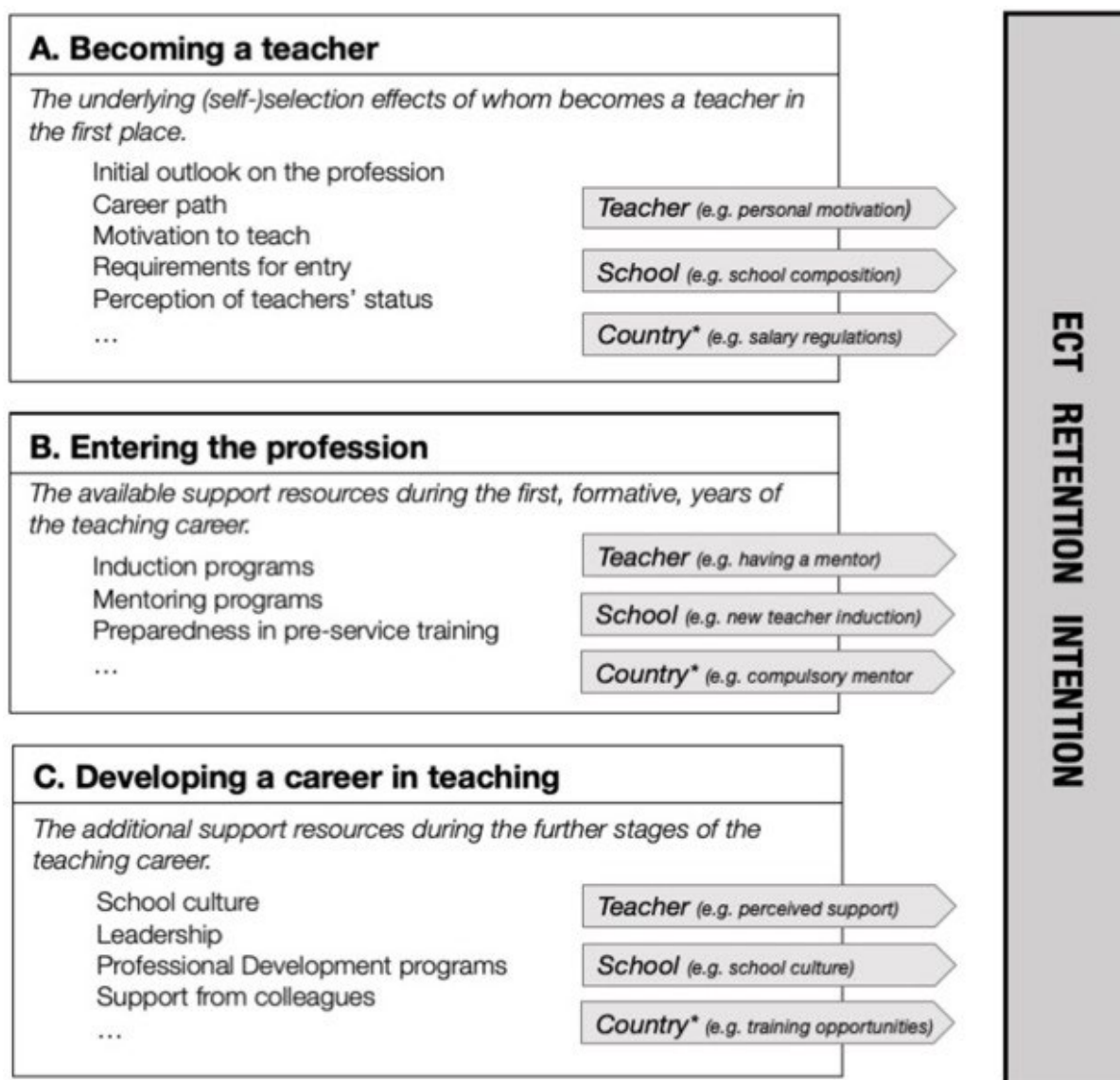
Ad A) Kdo se stane učitelem (výběrové mechanismy)

Individuální úroveň – autoři koncepčního rámce předpokládají, že delší setrvání v kariéře je možné očekávat u začínajících učitelů, kteří učitelství vnímají jako svoji první volbu, měli zkušenosti s prací v neučitelství profese, vykazují vysokou úroveň motivace k učení, vykazují vyšší míru spokojenosti se svým platem, pracují na plný úvazek a vnímají silné společenské uznání své profese.

Úroveň školy – autoři koncepčního rámce předpokládají, že záměr učitelů zůstat v profesi bude kratší ve školách s nižší úrovní platové spokojenosti učitelů a s větším počtem znevýhodněných žáků a studentů.

Úroveň státu – autoři koncepčního rámce předpokládají, že učitelé budou déle setrvávat v profesi ve státech s vyššími nástupními platy začínajících učitelů, ve státech, ve kterých je požadováno, aby kandidáti na učitelství složili před vstupem do vzdělávacích programů pro učitele vstupní zkoušku a ve státech, ve kterých je vysoký status učitelství povolání.

Obrázek 6 Grafické znázornění koncepčního modelu pro udržení začínajících učitelů v profesi s rozlišením tří mechanismů na úrovni jednotlivce, školy a země



Zdroj: převzato z Van den Borre a kol. (2021)

Poznámka: Tyto tři mechanismy jsou také použitelné ve dvouúrovňových studiích, kde jsou učitelé začleněni do škol nebo do škol v rámci země.

Ad B) Vstup do profese (mechanismy podpory včasné kariéry jedinců po vstupu do učitelské profese)

U mechanismu podpory učitelů jsou považovány za klíčové pro udržení začínajících učitelů v profesi dva potenciální vlivy: vzdělávání před vstupem do profese a uvádění začínajících učitelů do praxe / mentorské programy (Van den Borre a kol., 2021).

Individuální úroveň – autoři předpokládají, že začínající učitelé budou očekávat, že zůstanou v profesi déle, pokud před vstupem do profese absolvovali vzdělání, které je připravilo na výkon skutečných profesních povinností, ale také v případě, že se budou účastnit programů pro uvádění učitelů do praxe / mentorských programů (ibid.).

Ad C) Rozvoj profesní kariéry (mechanismy dlouhodobé podpory související s rozvojem profesní kariéry v učitelské profesi)

Autoři koncepčního rámce očekávají, že začínající učitelé budou chtít setrvat v profesi déle v případě, že bude kultura školy založena na spolupráci a budou mít snadný přístup k programům profesního rozvoje, a to jak na úrovni jednotlivců, škol, tak i zemí. Dále očekávají, že začínající učitelé budou chtít v profesi setrvat kratší dobu, nebudou-li dostávat dostatečnou zpětnou vazbu od vedení školy a v případě, že učitelé školy mají obecně pocit nízkého finančního ohodnocení.

V rámci limitů studie autoři upozorňují, že navrhované mechanismy zcela určitě nejsou vyčerpávající a mohou existovat i jiné způsoby, jak strukturovat proměnné. Nicméně i tak je jimi navržený koncepční rámec/model užitečným nástrojem k uspořádání empirických zjištění na úrovni učitelů, škol a zemí (Van den Borre a kol., 2021).

Nový koncepční rámec udržení začínajících učitelů v profesi založený na Bronfenbrennerově ekologickém modelu vývoje společnosti navržený Zavelevským a Lishchinskou (2020)

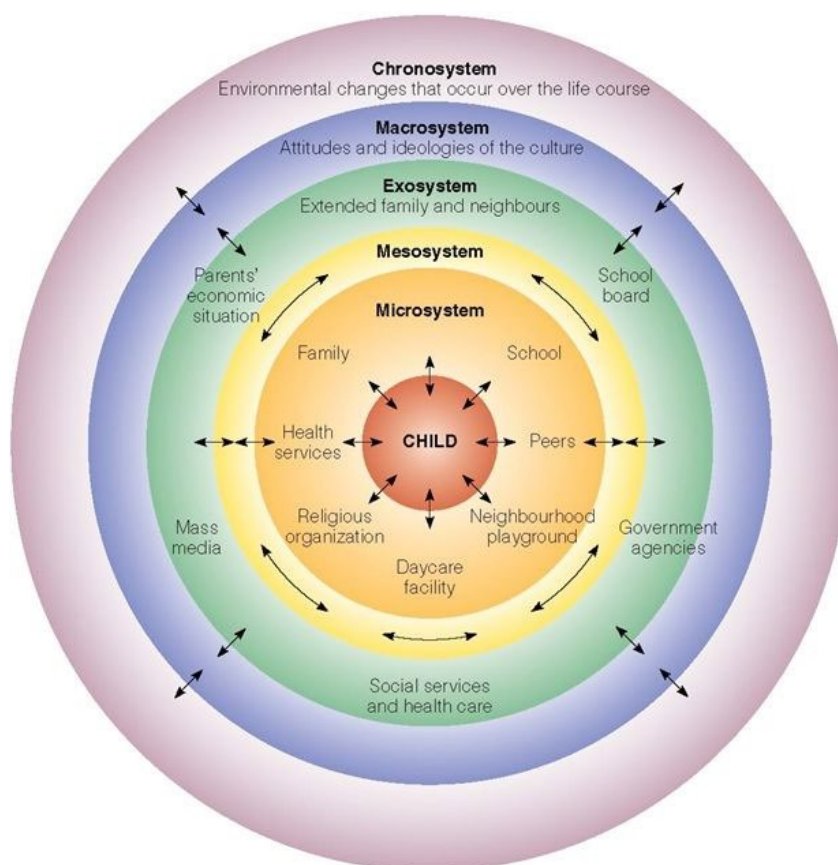
Zavelevský a Lishchinská (2020) reagují na skutečnost, že řada studií, které zkoumají faktory přispívající k udržení učitelů v profesi (či vedoucí k jejich odchodům) je zaměřeno buď jen na individuální, nebo jen na kontextové aspekty. Zavelevský a Lishchinská (2020) přitom zdůrazňují potřebu vícerozměrného hodnocení důvodů odchodů učitelů z profese. Deklarují, že pouze hodnocení, které zahrnuje jak individuální, tak kontextové faktory, může pomoci správně vyjádřit složitost tohoto jevu. V důsledku toho Zavelevský a Lishchinská (2020) doporučují při zkoumání faktorů zodpovědných za udržení učitelů v profesi postupovat v souladu s *Bronfenbrennerovým ekologickým modelem vývoje společnosti (1979)*, který umožňuje paralelní zkoumání všech faktorů (individuálních a kontextových), o kterých se předpokládá, že přispívají k udržení začínajících učitelů v profesi.

Bronfenbrennerův ekologický model¹⁴ je psychologická teorie, která poukazuje na to, že pro pochopení lidského vývoje je potřeba vzít v potaz celý ekologický systém, tj. různá prostředí (systémy), ve kterých vyrůstáme. Tato prostředí ovlivňují náš vývoj a život obecně, stejně tak sebe navzájem. Cílem modelu bylo zasadit vývoj dítěte do širšího interpretačního rámce, ve kterém by byl důraz kladen na vliv různých prostředí na vývoj dítěte. Bronfen-

¹⁴ Zdroj informací: https://cs.wikipedia.org/wiki/Ekologick%C3%BD_model_v%C3%BDvoje#cite_note-1; <https://cs.thpanorama.com/articles/psicologia/el-modelo-ecolgico-de-bronfenbrenner.html>

Bronfenbrenner předpokládá, že se jedinci rodí s řadou individuálních genetických predispozic, které se rozvíjejí a modifikují v závislosti na prostředích, ve kterých se nacházejí a vyvíjejí. Zpočátku identifikoval 4 životní prostředí (systémy) ovlivňující vývoj jedince, které pak rozšířil na 5, a to (1) *mikrosystém* – zahrnuje nejbližší fyzické i sociální okolí jedince (např. rodinu, přátele), vyznačuje se vyšší mírou stability, i když s možností modifikace v čase, a největším vlivem na vývoj jedince; (2) *mezosystém* – zahrnuje vzájemné interakce mezi jednotlivými mikrosystémy (např. rodina s přáteli); (3) *exosystém* – zahrnuje širší okolí jedince (např. širší sociální, politické a ekonomické podmínky); (4) *makrosystém* – zahrnuje společnost jako celek (např. zvyky, tradice); (5) *chronosystém* – obsahuje časovou složku (např. mění se v čase, je potřeba brát v úvahu časové období, ve kterém dotyčný žije), viz obrázek 7.

Obrázek 7 Bronfenbrennerův ekologický model vývoje společnosti



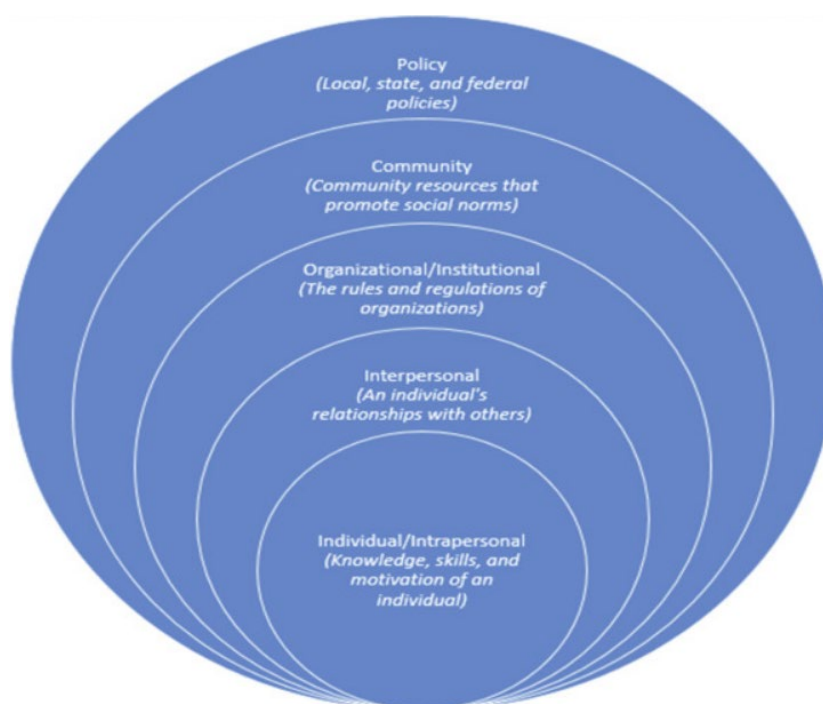
Zdroj: Olivia Guy-Evans, published Nov 09, 2020, <https://www.simplypsychology.org/Bronfenbrenner.html>

Bronfenbrennerův ekologický model zároveň vychází z myšlenky, že vše spolu souvisí a jedna věc/událost ovlivňuje jinou (Zavelevsky, Lishchinsky, 2020). Jedinci neexistují izolovaně, ale ve vztahu k systémům, které se v čase dynamicky proměňují, a není možné porozumět celku, aniž by bylo pochopeno, jak se jednotlivé části vzájemně ovlivňují a mění (ibid.). Vědci z různých oborů se nechali tímto modelem inspirovat a začali vyvíjet nové modely s novými interpretacemi a definicemi subsystémů, které jsou v souladu s kontexty jejich studií

(Zavelevsky, Lishchinsky, 2020). Jak uvádí Zavelevský a Lishchunská (2020), v nově vytvořených modelech bývá počet úrovní / vrstev modelu roven počtu úrovní v původním Bronfenbrennerově modelu a význam těchto úrovní (individuální, interpersonální, institucionální, komunitní a politická) odpovídá úrovním původního modelu (individuální, mikro, meso, exo, makro). Interpretace každé úrovně však bývá změněna v souladu s kontextem dané studie (např. vzdělávací kontext, systém veřejného zdraví, veřejné politiky).

Zavelevský a Lishchinská (2020) inspirování Bronfenbrennerovým ekologickým modelem a studiemi McCormackové a kol. (2017), Sharmaové (2019) a Xiao a kol. (2019), vytvořili variantu ekologického modelu s cílem usnadnit popis sociálních konstruktů mezi začínajícími učiteli a různými prostředími, které se vzájemně ovlivňují, viz obrázek 8.

Obrázek 8 Subsystémy ekologického modelu



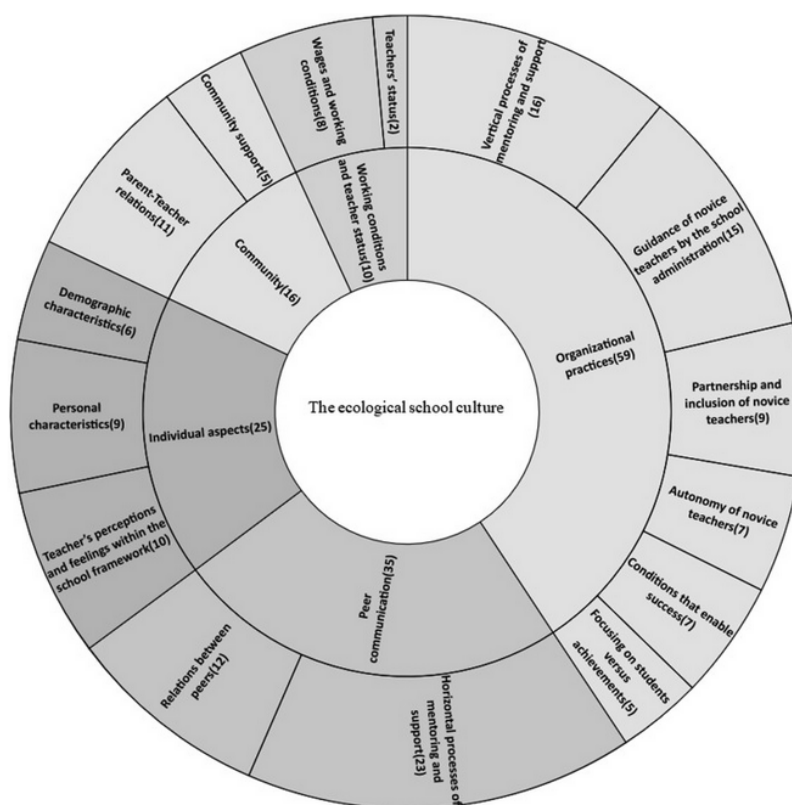
Zdroj: Převzato z Zavelevského a Lishchinské (2020). *The social ecological model* (This figure is licensed under the Creative Commons Attribution-Share Alike 4.0 International license (https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Diagram_of_the_social-ecological_model.png)).

Přitom individuální úroveň v jejich modelu zahrnuje charakteristiky učitele (např. pohlaví, věk a profesní kvalifikaci); interpersonální úroveň popisuje vztahy mezi učiteli a jejich blízkými (např. rodinou, vrstevníky, studenty); institucionální/organizační úroveň tvoří vztahy mezi učiteli a vedením školy; komunitní úroveň popisuje vztahy mezi učiteli a rodinami jejich studentů a úroveň veřejné politiky odkazuje na sociokulturní aspekty, v rámci kterých učitelé vykonávají svoji profesi (např. pravidla, předpisy a normy).

Následně si Zavelevský a Lishchinská (2020) položili otázku, jaké jsou charakteristiky kultury školy, které vyplývají ze sociálně ekologického modelu, které mohou vysvětlit setrvání začínajících učitelů ve školách. Na zákla-

dě polostrukturovaných rozhovorů se začínajícími učiteli identifikovali pět hlavních kategorií (*institucionální postupy, komunikaci s vrstevníky, individuálními aspekty, komunitu, pracovní podmínky a postavení učitelů*) a řadu podkategorií, které umístili do modelu, který představuje charakteristiky kultury školy vysvětlující udržení učitelů z ekologické perspektivy, viz obrázek 9. Model se skládá z vnitřního kruhu, který zahrnuje pět zmíněných hlavních kategorií, a vnějšího kruhu obsahujícího podkategorie každé hlavní kategorie. Frekvence jednotlivých narativů je uvedena v závorkách vedle každé kategorie a podkategorie. Zároveň model popisuje všechny dimenze, s nimiž začínající učitelé denně interagují, umožňuje rozpoznat, které dimenze jsou dominantní ve vztahu k ostatním, a zaměřit se na ně například při vývoji a navrhování mentorských programů určených pro začínající učitele, protože jednotlivé dimenze jsou zároveň faktory odpovědnými za udržení učitelů v profesi / ve škole (Zavelevsky, Lishchinsky, 2020).

Obrázek 9 Model udržení učitelů z ekologické perspektivy



Zdroj: převzato z Zavelevského a Lishchinské (2020)

V průběhu výzkumu se zároveň ukázalo, jak důležitý je pro udržení učitelů v profesi mentoring a podpora, kterou začínajícím učitelům poskytuje především odborně-předmětový tým a mentor, se kterým učitel pravidelně spolupracuje (ibid.). Jak udávají autoři koncepčního modelu, toto zjištění je v souladu s předchozími zjištěními, viz např. Buchanan a kol. (2013). Nicméně výsledky výzkumu Zavelevského a Lishchinské (2020) navíc ukazují, že mnoho začínajících učitelů očekává, že jim bude poskytováno vedení a mentoring i vedením školy. Zatímco

vedení a podpora poskytovaná profesním týmem byla učiteli považována za uspokojivou, podpora ze strany vedení školy byla vnímána jako minimální, až neuspokojivá (ibid.).

Dalším významným faktorem, který souvisí s udržení začínajících učitelů, je prožívání pocitu partnerství, inkluze a sounáležitosti. Výzkum Zevelevského a Lishchinské (2020) ukázal, že v tomto ohledu je pro začínající učitele extrémně důležitá komunikace, možnost podělit se svými problémy s vrstevníky, profesním týmem a vedením školy. Za velmi důležité považují především vztahy s ostatními učiteli, ale také se studenty, protože ty vytvářejí pocity partnerství, podpory, sounáležitosti a snižují pocity osamění, patrně především v prvních letech v praxi. Zároveň se začínající učitelé potřebují cítit jako partneři, a to i v rozhodovacích procesech školy.

Zavelevský a Lishchinská (2020) zároveň uvádějí, že řada začínajících učitelů nebyla spokojena s kvalitou programů pro uvádění učitelů do praxe, což se projevilo v jejich omezené schopnosti zvládat požadavky, které na ně byly v praxi kladeny. Učitelé upozorňovali na nedostatek pedagogických a didaktických znalostí, učebních pomůcek, neznalost školní praxe a omezené dovednosti v oblasti řízení třídy, a to především v případě, že byly učitelům přiděleny náročné třídy, nebo třídy, které integrovaly žáky a studenty se speciálními vzdělávacími potřebami. Učitelé se domnívali, že řádná příprava by mohla zabránit jejich velké frustraci (ibid.).

Jednou z hlavních diskutovaných otázek byly také mzdy a pracovní podmínky (Zavelevsky, Lishchinsky, 2020). Mnoho učitelů si stěžovalo, že jim jejich platy dostatečně nekompenzují četné potíže, jako je velká pracovní zátěž, neustálé řešení kázeňských problémů apod. Důležitou roli hrály tak podmínky zaměstnání umožňující úspěch (např. přidělování učitelů do vhodných tříd, spravedlivé rozdělení vyučovacích hodin, kompatibilita mezi přípravou učitelů a jejich úkoly ve třídě a řešení jejich potřeb). Všichni začínající učitelé v dané studii uvedli, že byli zařazeni do náročných tříd, což obecně považovali za skok do neznáma (*jumping into the deep end*). Reakce učitelů se na tuto zkušenost se ovšem lišila. Někteří toto považovali za „křest ohněm“, který jim pomohl z dlouhodobého hlediska, protože byli nuceni rychle pochopit, jak se se situací samostatně a kreativně vypořádat. Jiní tuto skutečnost vnímali nepříznivě a tvrdili, že je nevhodné umisťovat nezkušené začínající učitele do náročných tříd, protože to zvyšuje jejich zátěž a komplikuje adaptaci na školní prostředí (ibid.).

Výzkum Zevelevského a Lishchinské (2020) zároveň odhalil, že začínající učitelé, se kterými byly vedeny rozhovory, byli spokojeni s mírou autonomie, kterou jim škola v rámci jejich zaměstnání poskytovala. Nicméně paralelně zdůrazňovali, že autonomie, která není doprovázena vedením začínajících učitelů, postrádá na užitečnosti. I když by učitelé měli mít zaručenou dostatečnou mírou profesní autonomie, měli by mít jasně stanovené cíle a rámec, ve kterém mohou volně působit, ale také by měli mít možnost přijímat pomoc, kdykoli je to nutné.

V neposlední řadě učitelé, kteří ve škole setrvali, vykazovali vyšší míru inklinace k inovacím, byli asertivnější, více ochotní ke spolupráci a schopnější vypořádat se s tlakem (ibid.).

Studie Zevelevského a Lishchinské (2020) je snahou o identifikaci klíčových faktorů odpovědných za setrvání a odchody začínajících učitelů a získání informací, které by pomohly koncipovat mentorské programy a programy pro uvedení učitelů do praxe tak, aby efektivněji přispívaly k udržení učitelů ve školách. Výsledky studie ukazují, že navzdory tomu, že setrvání učitelů ve školách do značné míry závisí na samotných učite-

lich, jejich osobnosti a vlastnostech, je zároveň ovlivněno řadou vnějších faktorů, jako jsou vztahy s kolegy, vedením školy, rodiči. Důležitou roli také hrají vnímaný status učitelské profese a podmínky zaměstnání. Zevelevský a Lishchinská (2020) na základě výsledků studie doporučují, aby programy profesního rozvoje začínajících učitelů a mentorské programy kladly důraz nejen na pedagogický aspekt učitelské profese, ale také na emocionální potřeby učitelů, jejich potřebu socializace a komunikace s dalšími aktéry školy. Učitelé totiž musí mít nejen pedagogické znalosti a dovednosti, ale musí také vědět, jak se ve školském systému chovat. Musí být seznámeni s představiteli školy a s možnostmi jejich osobního a profesního rozvoje, musí jim být poskytnuto vedení, zdroje, pomoc a zpětná vazba, a to jak od kolegů a mentorů, tak také ze strany vedení školy (Zavelevsky, Lishchinsky, 2020).

Shrnutí klíčových výsledků vybraných přehledových studií

Hlavní zjištění uvedená ve studiích Nguyen (2018) a Nguyen a kol. (2020)

Na základě meta-analýzy odborné literatury došel Nguyen (2018) k několika klíčovým závěrům. Předně ve své studii podporuje zjištění některých novějších výzkumů (viz např. Imazeki, 2005), které oproti starším výzkumům dokumentují, že začínající učitelé podstatně častěji mění školy, nebo odcházejí z profese. Zároveň na rozdíl od některých starších studií (viz např. Kelly, 2004) a v souladu s novějšími studiemi (viz např. Barbieri, Rossetti, Sestito, 2011) dochází k závěru, že ženy-učitelky neopouštějí profesi významně častěji než jejich mužští kolegové.

Nguyen (2018) se také věnoval problematice rasové a etnické příslušnosti učitelů a vlivu této proměnné na míru odchodů učitelů z profese. Přitom na rozdíl od některých starších studií, na které odkazuje (Borman, Dowling, 2008; Guarino, Santibañez, Daley, 2006), dokumentuje, že nelze jednoznačně tvrdit, že učitelé původem z menšin setrvávají v učitelské profesi s vyšší pravděpodobností než jejich „bílé“ kolegové. Nguyen se také zaměřil na problematiku vlivu shody rasy/pohlaví učitele s ředitelem školy, ale nezjistil, že by shoda v těchto charakteristikách hrála konzistentní roli ve snižování pravděpodobnosti odchodů učitelů z profese/školy tak, jak naznačují některé jiné studie. Co se týče nejvyššího dosaženého vzdělání učitelů a vlivu této charakteristiky na odchody učitelů z profese Nguyen (2018) identifikoval, že učitelé s doktorským titulem častěji opouštějí profesi/školu než učitelé s magisterským titulem. Naproti tomu učitelé s magisterským titulem, ve srovnání s učiteli bez postgraduálního vzdělávání, častěji mění školu. Tato zjištění jsou dle Nguyen (2018) v souladu se smíšenými závěry odborné literatury (např. Djonko-Moore, 2016; Kelly, Northrop, 2015). Nguyen (2018) rovněž zjistil, že učitelé speciální pedagogiky s mnohem vyšší pravděpodobností mění školy a odcházejí z učitelské profese. Tuto skutečnost potvrzují i jiné studie, na které Nguyen odkazuje, a které upozorňují na problémy s udržení těchto učitelů v profesi (viz např. Billingsley, 2004, 2007). Obdobně v souladu s jinými studiemi, na které odkazuje (např. Helms-Lorenz, 2016; Ingle, 2009), dochází k závěru, že učitelé se standardní kvalifikací opouštějí profesi méně často než učitelé bez kvalifikace.

Co se týče organizačních charakteristik škol, Nguyen (2018) v souladu s aktuálními výzkumy dochází k závěru, že učitelé městských škol neodcházejí z profese konzistentně častěji než učitelé venkovských škol. Zároveň na rozdíl od některých jiných studií, které shledávají nulovou závislost mezi velikostí školy a odchody učitelů, prokázal, že u učitelů z větších škol je menší pravděpodobnost, že opustí svoji profesi nebo přejdou na jinou školu. Pokud jde o členství v odborech, dle Nguyena existují silné důkazy o tom, že učitelé, kteří jsou členy odborů, s menší pravděpodobností opouštějí profesi a svoji školu. Obdobná situace je také v případě učitelů, kteří zažívají podporu vedení školy, mají efektivnější nebo zkušené ředitele a menší kázeňské problémy se studenty. Nguyen (2018) se věnoval také problematice platů učitelů a identifikoval, že učitelé s vyššími platy s nižší pravděpodobností odejdou z profese nebo ze školy. Zároveň ukazuje, že i když některé studie (Hahs-Vaughn, 2008) docházejí k závěru, že učitelé častěji opouštějí školy s vysokým podílem menšinových studentů, jeho výsledky toto nepotvrzují a jsou naopak v souladu s mnoha jinými studiemi, na které odkazuje, a které po zohlednění vlivu různých dalších proměnných dochází k názoru, že vyšší podíl studentů z menšin ve škole významně nesouvisí s odchody učitelů z profese (např. Hanushek, Kain, Rivkin, 2004; Goldhaber, Gross, & Player, 2011; Imazeki, 2005; Ingel, 2009).

Závěrem Nguyen (2018) dává některá politická doporučení. Jednak doporučuje podpořit učitele speciální pedagogiky, protože u nich hrozí velké riziko odchodů z profese. Zároveň zdůrazňuje, že vyšší míra podpory učitelů ze strany vedení školy, vyšší míra spolupráce učitelů navzájem a vyšší efektivita ředitelů škol mohou pomoci ve školství udržet kvalifikovanější učitele, kteří mají specializaci v žádaných oborech. Doporučuje také decizní sféře zvážit, jak poskytnout atraktivní pracovní příležitosti učitelům s postgraduálním vzděláním, zejména pak s doktorskými tituly, které by je pomohly udržet v profesi. V neposlední řadě upozorňuje, že standardní kvalifikace a participace v odborech významně snižují riziko odchodů učitelů z profese i ze škol.

Nguyen (2018) poskytuje i doporučení pro další výzkum. Především zdůrazňuje význam používání longitudinálních reprezentativních dat při studiu odchodů učitelů z profese a fluktuace učitelů obecně, protože tato data poskytují přesnější obrázek o dané problematice, a to i v čase. Upozorňuje také, že je potřeba explicitně rozlišovat, zda se jedná o problematiku odchodů učitelů z profese, či problematiku přechodů učitelů mezi školami, protože faktory, které stojí za odchody učitelů z profese a odchody ze škol se mohou významně lišit. V neposlední řadě naznačuje, že i když je vliv některých faktorů v čase stabilní, jiné proměnné se mohou v průběhu času měnit (ibid.).

O několik let později Nguyen a kol. (2020) docházejí k obdobným závěrům. Především dokumentují, že stále hrají důležitou roli osobní faktory učitelů. Výsledky jejich studie upozorňují na vyšší míru fluktuace mezi učiteli s vyššími akademickými schopnostmi, učiteli STEM, učiteli speciální pedagogiky, mladšími učiteli a méně zkušenými učiteli. Nguyen a kol. (2020) se domnívají, že demografické trendy naznačují, že tvůrci politik, kteří chtějí investovat do nábory kvalitnějších učitelů, si musí uvědomit, učitelé mají stále větší počet možností zaměstnání mimo oblast vzdělávání, a je proto potřeba posílit schopnost škol soutěžit o mladé a talentované učitele ve vysoce potřebných oborech a předmětech.

Autoři se zaměřují také na vliv školních faktorů. Zjistili, že pracovní podmínky a platy učitelů hrají významnou roli při rozhodování učitelů o tom, zda ze školy odejdou. Zároveň Nguyen a kol. (2020) identifikovali, že učitelé

jsou méně náchylní k fluktuaci v případě, že jsou spokojeni s prostředím školy, nebo když pocítují adekvátní podporu ze strany ředitelů. Totéž platí v případě, když má škola méně kázeňských problémů, když školu vede efektivnější ředitel nebo když mají vyšší platy. Výsledky studie Nguyena a kol. (2020) rovněž naznačují, že ředitelé škol mají k dispozici řadu účinných strategií pro udržení učitelů ve škole, jako je vytvoření konzistentního přístupu ke kázně studentů a poskytování příležitostí k profesnímu rozvoji učitelů.

Nguyen a kol. (2020) zároveň deklarují, že jejich výsledky naznačují, že zvýšení platů učitelů může zvýšit pravděpodobnost udržení učitelů v profesi. Na rozdíl od pracovních podmínek a platů ovšem autoři zjišťují, že demografické charakteristiky studentů jejich škol významně nekorelují s fluktuací učitelů. To znamená, že podíl černošských studentů, hispánských studentů, studentů způsobilých pro obědy zdarma nebo studentů, kteří potřebují zvýšenou podporu, nepředpovídá fluktuaci učitelů, což naznačuje, že učitelé neopouštějí školy kvůli vlastnostem studentů. Výsledky týkající se pracovních podmínek a charakteristik studentů společně naznačují, že učitelé pravděpodobně zůstanou ve školách, které slouží vyššímu podílu znevýhodněných studentů, pokud budou cítit podporu a budou spokojeni se svými pracovními podmínkami.

Za jeden z hlavních pokroků v literatuře autoři považují větší zaměření studií na externí/politické faktory, které pravděpodobně ovlivňují fluktuaci. Jedná se např. o udělování bonusů za setrvání ve škole, odměňování za výsledky hodnocení učitelů, hodnocení za zásluhy. Tyto studie mají také obecně nejvyšší průměrnou kvalitu a nízké riziko zkreslení. Zdá se také, že zavedení systému hodnocení učitelů nemá negativní dopad na fluktuaci. Naopak, nedávno publikovaná studie (Rodriguez a kol., 2020), na kterou se odkazuje, zjistila, že zavedení systému hodnocení učitelů bylo spojeno s vyšším udržením efektivnějších učitelů a s podstatněšími rozdíly ve fluktuaci mezi vysoce a málo efektivními učiteli v městských částech a školami s nízkými výsledky. Nguyen a kol. (2020) rovněž zjišťovali, jak vnější podmínky a politiky trhu práce ovlivňují fluktuaci učitelů. Primární studie, ze kterých vycházejí, totiž naznačují, že vnější politiky pravděpodobně mění osobní charakteristiky učitelů a pracovní podmínky ve škole, přičemž obojí pak souvisí s fluktuací učitelů (ibid.). Vliv politických faktorů na fluktuaci učitelů tedy může být nejen přímý, ale zprostředkovaný změnami osobních a školních faktorů.

Hlavní zjištění uvedená ve studii Van den Borreové a kol. (2021) zaměřené na problematiku začínajících učitelů

Studie Van den Borreové a kol. (2021) se zabývá problematikou začínajících učitelů. Autoři studie se domnívají, že jedním z klíčových faktorů, který přispívá k udržení (začínajících) učitelů v profesi, je nábor kvalifikovaných a motivovaných jedinců. Důvodem je skutečnost, že k výkonu učitelské profese jsou potřeba určité osobnostní rysy a intelektuální, sociální a emocionální charakteristiky, které nejsou vlastní všem jedincům. Navíc s učiteli jsou spojována obrovská očekávání: „budou znalými odborníky s hlubokým a širokým porozuměním předmětům své třídy i tématům souvisejícím se vzděláváním... výkonní pedagogové se silnými mezilidskými, reflektivními a tázavými postoji... budou se celoživotně vzdělávat a orientovat na profesní rozvoj, spolupráci, rozmanitost a integraci ... budou přizpůsobovat plány a postupy kontextu a potřebám studentů“. Není divu, že mnoho z aspektů učitelské profese může být náročné a stresující zejména pro začínající učitelé. Van den Borreová a kol. (2021) na základě rešerše mezinárodní literatury usuzují, že to, kdo se stane učitelé,

telem, hraje velkou roli nejen v kvalitě učitelů, ale ovlivňuje i míru předčasných odchodů z profese. S odkazem na studii Wattové a Richardsona (2008) totiž docházejí k závěru, že pro někoho může být učitelství životním snem, zatímco pro jiného pouze záložní kariérou. A výzkumy naznačují, že ti, kteří vnímají učitelství jakou svoji první volbu, s vyšší pravděpodobností v profesi setrvávají a ti, pro které je učitelství kariérou druhé volby, mají vyšší prevalenci syndromu vyhoření a nižší nadšení z kariéry, což může vést k vyšší pravděpodobnosti odchodu z profese (McLean a kol., 2019).

Van den Borreová a kol. (2021) se domnívají, že jedním z nejvýznamnějších mechanismů ovlivňujících kvalitu učitelství pracovní síly, ale také míru odchodů učitelů z profese mohou být výběrové mechanismy regulované na národní úrovni jednotlivých zemí. Autoři upozorňují, že některé státy kromě požadavků na úroveň pregraduálního vzdělávání kontrolují prostřednictvím různých politických opatření (např. mechanismů pro výběr, prověřování a jmenování kandidátů na učitele) vstup jedinců do přípravných programů i učitelství profese. Van den Borreová a kol. (2021) uvádějí, že přísnější vstupní požadavky mohou mít několik pozitivních efektů, především vybraní jedinci budou lépe vyhovovat nárokům profese, a tedy se i s vyšší pravděpodobností stanou úspěšnými učiteli. Za potenciálně pozitivní považují také určitý proces „nálepkování“, tedy situaci, kdy jedinec, který splní náročné požadavky pro vstup do učitelství profese, je označen za úspěšného kandidáta, což se může odrazit na jeho pocitu výjimečnosti a v jeho snaze dostat tomuto hodnocení. Nicméně navzdory tomu, že již existují některé studie prokazující souvislost mezi kvalitou učitelů a národními mechanismy jejich výběru (viz např. Ingvarson, Rowley, 2017), nebyla zatím prokázána souvislost mezi udržetím učitelů v profesi a požadavky na jejich přijetí v širším rámci (Van den Borre a kol., 2021).

Van den Borreová a kol. (2021) také upozorňují, že mnoho výzkumů dokazuje důležitost vnitřních altruistických motivací pro udržení učitelů v profesi. Ovšem spoléhání se na vnitřní altruistické motivace učitelů může mít svá úskalí, protože není zřejmé, jak se tyto motivace mění v průběhu času, tedy v pozdějších fázích kariéry (ibid.). Pokud dojde ke ztrátě vnitřní motivace, může být pro učitele těžké se z toho vzpamatovat a může nastat situace, kdy: „*frustrovaný začínající učitel se točí zády ke své profesi*“ (Van den Borre a kol., 2021, s. 3). Důležité jsou však také vnější motivace. Plat je považován za důležitý prvek vnější motivace. S poukazem na studii Hendrickse (2015) autoři studie deklarují, že vysoké platy učitelů jsou účinným mechanismem jejich udržení v profesi.

Kromě postoje k učitelství mohou rozhodnutí opustit učitelství profesi ovlivnit také předchozí pracovní zkušenosti (Van den Borre a kol., 2021). Van den Borreová a kol. (2021) uvádějí, že začínající učitelé, kteří se ke svému snu dostali až po absolvování „*trnité kariérní cesty*“, budou mít pravděpodobně delší učitelství kariéru. Zároveň předpokládají, s odkazem na práci Wilkinse a Combera (2015), že předchozí zkušenosti učitele v neučitelství profesích jsou klíčovým faktorem při rozvoji odolnosti učitele, která je zásadní pro překonání náročného přechodného období po vstupu učitele do profese.

Počáteční fáze po vstupu do profese může být pro učitele velmi náročným a stresujícím obdobím, což se může v některých případech projevit tzv. „*šokem z reality*“ způsobeným přechodem z relativního pohodlí studentského života do reality práce ve škole (Kelchtermans, 2019). Van den Borreová a kol. (2021) předpokládají, že situaci začínajícím učitelům může pomoci usnadnit nejen kvalitní příprava před jejich vstupem do profese, ale také podpora v raných fázích jejich kariéry (např. prostřednictvím indukčních a mentorských programů). Ovšem zdůrazňují, že by se podpora neměla omezovat pouze na začínající učitele, ale měla by být dostupná pro všechny učitele, tedy i v pozdějších fázích kariéry (ibid.).

Hlavní zjištění uvedená ve studii Weldon (2018) zaměřené na typologii odchodů začínajících učitelů z profese

Weldon (2018) s odkazem na studii Gallantové a Rileye (2014) dokladuje, že odchody učitelů z profese v průběhu jejich rané fáze kariéry jsou často vnímány jako situace, kdy učitelé základních a středních škol po absolvování počátečního vzdělávání vstoupí do profese, kterou (obvykle) do pěti let po vstupu opustí. Ovšem uznává, že existují i další možné způsoby definování této problematiky. Např. uvádí, že ve zprávě OECD s názvem: *Teachers matter* (OECD, 2005) se odchody učitelů definují jako odchody jedinců, kteří pracovali na plný úvazek a po určitém datu již na plný úvazek ve škole nepůsobili. Z čehož vyplývá, že do odchodů učitelů byli v tomto případě započtení i jedinci, kteří přestali pracovat na plný úvazek. Přitom na definování této problematiky záleží, protože závěry studií mohou být díky odlišné definici nesouměřitelné (ibid.).

Weldon (2018) zároveň upozorňuje, že odchody učitelů ze škol nemusí nutně znamenat odchody z profese, protože učitelé se mohou pouze přemísťovat mezi školami či státy (*moveage*). Zároveň neplatí, že učitel, který odejde ze svého učitelského místa, aniž by nastoupil na jiné učitelské místo, je pro profesi úplně ztracen (ibid.). Odkazuje na výzkum Buchanana (2012), které dokazuje, že řada žen-učitelek přerušuje učitelskou profesi, aby se mohly starat o své děti, a následně se do profese vrátí. Zároveň by odchody učitelů z profese neměly být automaticky spojovány s tzv. *wastage* (Weldon, 2018). Za *wastage* by měly být označovány pouze ty odchody z profese, kdy se jedinci do profese již nevracejí. Weldon (2018) za nevhodný považuje také předpoklad, že veškeré odchody učitelů ze škol jsou negativním jevem. Domnívá se, že snad nikdo nečeká, že učitelé zůstanou ve stejné pozici po celý svůj život. Naopak, nové prostředí, noví kolegové, nové výzvy a zkušenosti mohou být důležité pro jejich psychické zdraví a kariérní postup (Weldon, 2018). Stejně tak odchod z učitelství z kariérních nebo rodinných důvodů nemusí být nutně negativní, obcházející učitelé mohou například zjistit, že se pro tuto profesi nehodí (ibid.).

Weldon (2018) upozorňuje, že studium problematiky odchodů učitelů na začátku jejich kariéry komplikuje určitá terminologická nejednotnost. Zároveň upozorňuje, že odchody učitelů jsou velmi dynamickým jevem, který lze mnohdy pouze velmi těžko kvantifikovat, protože často chybí exaktní data o odchodech učitelů, a to jak ze škol, tak profese. Udává, že k získání exaktních informací by bylo potřeba mít národní registrační nebo identifikační systém učitelů, případně databázi učitelů, v rámci níž byl každému učiteli přidělen jedinečný identifikátor (Mitchell Institute, 2015).

Weldon (2018) také upozorňuje, že bývá zvykem, že se studie o odchodech učitelů zaměřují pouze na fázi jejich zaměstnání. Mnohem méně studií se věnuje problematice odchodů kandidátů na učitelství během jejich počátečního vzdělávání a po ukončení tohoto vzdělávání. Přitom „ztráty“ kandidátů na tuto profesi mohou být i v těchto fázích významné. Weldon (2018) se snaží problematiku odchodů učitelů vnímat komplexněji, vytváří typologii odchodů začínajících učitelů z profese v závislosti na různých fázích, ve kterých k odchodu došlo, viz tabulka 2. Rozlišuje tři základní fáze odchodů, a to (1) pregraduální fázi; (2) fázi získání způsobilosti k zaměstnání v učitelství; (3) fázi zaměstnání v učitelství. U každé z těchto tří fází odchodů učitelů identifikuje bod odchodu a důvody odchodu.

Například v pregraduální fázi Weldon identifikoval dva klíčové body možných odchodů: proběhlo přihlášení kandidáta do programu počátečního vzdělávání učitelů, ale kandidát (a) nezačal studovat; (b) započal studium pro-

gramu, ale studium nedokončil. Weldon (2018) zjišťoval i důvody, které vedly kandidáta na učitelství k nedokončení studia, podrobněji viz tabulka 2.

Tabulka 2 Typologie odchodů (začínajících) učitelů

Fáze odchodu	Bod odchodu	Důvod
Pre-graduální fáze	Proběhlo přihlášení do programu počátečního vzdělávání učitelů (ITE), ale jeho studium nezačalo .	Kandidátovi nebylo nabídnuto místo v programu.
		Kandidátovi bylo nabídnuto místo v programu, ale nebylo jim akceptováno .
	Začalo studium programu počátečního vzdělávání učitelů (ITE), ale nebylo dokončeno .	Kandidát přešel do jiného programu mimo program počátečního vzdělávání učitelů (ITE).
		Kandidát studium nedokončil (vypadl ze studia).
Fáze získání způsobilosti k zaměstnání v učitelství	Počáteční vzdělávání bylo absolvováno a byla získána kvalifikace k učení, ale neproběhla registrace k výuce .	Poptávka po učitelích – jedinec neučí, protože nezískal práci v učitelské profesi z důvodu nízké poptávky po učitelích.
	Kandidát absolvoval počáteční vzdělávání, získal kvalifikaci k učení, registroval se k výuce, ale neučí .	Osobní důvody — jedinec neučí, protože se stěhuje či cestuje do zahraničí, nebo má k tomu jiné osobní / rodinné důvody. Efekt volby — jedinec si našel alternativní práci ve vzdělávání, nebo jiném sektoru, který oceňuje pedagogickou kvalifikaci.
Fáze zaměstnání v učitelství	Stěhování (moveage) – učitelé odcházejí na jiné učitelské pozice.	Efekt poptávky – učitelé nemohou získat regulérní stálý nebo plný úvazek. Osobní důvody — učitelé odcházejí z osobních / rodinných důvodů (nemoc, péče o osobu blízkou atd.). Efekt kompatibility – učitelé odcházejí kvůli pocitu nevhodný pro danou roli. Efekt volby – učitelé odcházejí hledat alternativní kariéru.
	Odcházení (wastage) – učitelé odcházejí z profese.	Efekt prostředí – učitelé odcházejí z důvodu nedostatku podpory, z důvodu kultury školy, chování studentů, pracovního zatížení atd. Efekt výkonnosti – učitelé musí odejít kvůli špatnému výkonu, nebo nezákoně činnosti.

Zdroj: Převzato z Weldon (2018)

Hlavní zjištění uvedená ve studii Boothové a kol. (2021) zaměřené na učitele ve střední fázi kariéry:

Výzkum i politiky zaměřené na udržení učitelů v profesi zpravidla cílí na učitele v rané fázi jejich kariéry, zatímco problematice učitelů v pozdějších fázích je věnováno mnohem méně pozornosti (Booth a kol., 2021), a to navzdory tomu, že oproti začínajícím učitelům zpravidla lépe vykonávají svoji profesi a efektivněji podporují učení svých žáků a studentů (OECD, 2020). Přesto se o jejich potřebách a politikách, které je udržují v profesi, ví relativně málo (Booth a kol., 2021). Přitom se jedná o velmi heterogenní skupinu s různými potřebami, kariérními plány, ale také různou mírou oddaností profesi (ibid.). Boothová a kol. (2021) za učitele v prostřední fázi kariéry považují učitele, kteří vykonávají učitelskou profesi zhruba 5 až 15 let. Boothová a kol. (2021) s odkazem na studii Hubermana (1989) uvádějí, že pro toto kariérní období je typická určitá stabilizace učitele v profesi, ale také odvaha experimentovat a přehodnocovat. Klíčovou charakteristikou učitelů v této fázi kariéry je nedostatek času plynoucí z jejich paralelních profesních i osobních závazků, které musí neustále vyvažovat. Boothová a kol. (2021) s odkazem na studii Ovenden-Hopová a kol. (2018) udávají, že v otázce profesního rozvoje se učitelé ve střední fázi kariéry zdají být méně homogenní skupinou než učitelé na začátku kariéry, kteří mají relativně konzistentní potřeby rozvoje, i když s individuálními a kontextovými variacemi souvisejícími s předmětem, školními a individuálními potřebami a aspiracemi. Zdá se, že se potřeby a zkušenosti učitelů uprostřed jejich kariéry liší od potřeb a profesního rozvoje ostatních učitelů, tito učitelé se zpravidla cítí v profesi sebevědoměji a mohou mít nižší potřebu některých forem či typů profesního rozvoje. Nicméně jak Boothová a kol. (2021) upozorňují, existuje jen málo studií, které se specificky zaměřují na zjišťování potřeb této skupiny.

I když je pracovní zátěž učitelů ve všech fázích jejich kariéry jedním z nejčastěji uváděných důvodů jejich odchodů z profese Boothová a kol. (2021) s odkazem na studii Perrymanové a Calverta (2020) udávají, že v případě učitelů ve střední fázi kariéry hraje jejich pracovní zátěž obzvláště významnou roli. Důvodem je skutečnost, že učitelé v této fázi kariéry zpravidla trpí nedostatkem času, který se snaží rozdělovat mezi rodinu a práci. Pro učitele v této fázi kariéry jsou zvláště důležité flexibilní modely práce, kariérních postupů i příležitosti k profesnímu rozvoji. To jim umožňuje lépe zvládnout jejich pracovní závazky a může zvýšit jejich udržení v profesi (ibid.).

Zároveň Boothová a kol. (2021) identifikovali, že učitelé uprostřed profesní kariéry jsou skupinou, kterou lze snadno přehlédnout. Jsou z velké části oddaní své profesi, ve které plánují zůstat, ale zároveň prožívají pocity nedocení, žonglují s konkurenčními prioritami (rodina vs. zaměstnání) a postrádají příležitosti ke svému profesnímu rozvoji. Autoři navíc naznačují, že lze v této kategorii učitelů identifikovat určité rozdíly v jejich potřebách, kariérních trajektoriích a aspiracích, ale také v úrovni jejich oddanosti profesi. V důsledku toho doporučují tuto skupinu strukturovat do čtyř širokých a potenciálně se překrývajících (pod)skupin:

1. **Orientování se na kariéru:** jedinci postupují po kariérním žebříčku do vedoucích rolí;
2. **Spokojení oddaní:** zpravidla zkušenější jedinci, kteří jsou převážně spokojeni a oddaní své profesi, ale bez úmyslu rozvíjet svoji kariéru ve smyslu usilování o vedoucí role;
3. **Zaměření se na rodinu:** jedinci vyvažující svoje zaměření jak na rodinný život, tak na kariéru;
4. **Nespokojení, ale setrvávající v profesi:** jedinci, kteří vidí jen málo alternativ k učitelské profesi, mají malé kariérní ambice a jsou nespokojeni se svojí rolí.

Učitelé se během svého profesního života mezi těmito skupinami pohybují podle toho, jak se mění jejich kariéra, osobní život a kontext. Jejich trajektorie ovšem mohou být ovlivněny podporou, které se jim dostává (Booth a kol., 2021). Obecně lze deklarovat, že učitelé uprostřed kariéry jsou heterogenní skupinou, které by prospělo prostředí, které podporuje jejich profesní rozvoj a je flexibilní. Takový typ prostředí učitelům poskytne svobodu při určování jejich vlastních priorit (ibid.).

Hlavní zjištění uvedená ve studii Podolské a kol. (2019) zaměřené na politické strategie

Podolská a kol. (2019) vytipovali 5 hlavních vzájemně propojených oblastí, které souvisejí s udržení učitelů v profesi: (1) *příprava učitelů a náklady spojené se vstupem do profese*; (2) *najímání a personální řízení učitelů*; (3) *platy učitelů a další kompenzace*; (4) *zaškolení a podpora začínajícím učitelům*; (5) *pracovní podmínky, vedení školy, profesní spolupráce, sdílení rozhodování, systém zodpovědnosti a zdrojů pro výuku a učení*. Zároveň autoři na základě studia odborné literatury identifikovali klíčové politiky sloužící k získání a udržení učitelů, a to

- 1. Politické strategie vedoucí ke zlepšení přípravy učitelů.** Autoři studie udávají, že velký vliv na setrvání učitelů v profesi má kvalita jejich přípravy. S odkazem na studii DeAngelisové a kol. (2013) totiž dokumentují, že učitelé, kteří se cítí být na svoji profesi lépe připraveni, mají tendenci v profesi déle setrvat, protože kvalitní příprava zvyšuje jejich pocit efektivity, který je jedním z klíčových faktorů souvisejících s pravděpodobností její setrvání v profesi. Za důležitý ovšem považují i obsah počátečního vzdělávání učitelů a především přítomnost pedagogické praxe. V souladu se studií Ingersolla Merrillové a Maye (2014) totiž předpokládají, že učitelé, kteří v přípravných programech absolvovali pedagogickou praxi, mají menší pravděpodobnost, že opustí profesi. Podolská a kol. (2019) se zároveň domnívají, že určitou roli může sehrát i cesta k učitelské profesi (tradiční vs. alternativní). Odkazují přitom na studii Carver-Thomasové a Darling-Hammondové (2019), které došly k závěru, že alternativní cesty k učitelské profesi jsou spojeny s nižší mírou vnímané připravenosti učitelů na profesi, ale také nižší mírou jejich udržení v profesi. Paralelně si však uvědomují, že navzdory těmto zjištěním, většina výzkumů dochází k závěru, že existuje větší variabilita v kvalitě učitelské přípravy v rámci jednotlivých cest než mezi těmito cestami. Domnívají se, že příčinou odlišných pocitů připravenosti učitelů, které identifikovaly Carver-Thomasové a Darling-Hammondové, může být skutečnost, že frekventanti alternativních vzdělávacích programů často působí v praxi bez předchozí pedagogické praxe, zatímco pedagogické vzdělávání si „dodělávají“ paralelně po večerech nebo o víkendech, případně toto vzdělávání zatím vůbec nezačali. Navíc, Podolská a kol. (2019) upozorňují na některé další výzkumy (např. Orfield, Ee, Frankenberg a Siegel-Hawley, 2016), které dokumentují, že učitelé s nižší úrovní kvalifikace bývají nad reprezentování ve školách, které mají obecně větší problémy s personálním obsazením, tedy školách s nízkým výkonnem, s vyšším podílem žáků a studentů s nízkým socioekonomickým statusem a vyšším podílem žáků z menšin, což jsou samo o sobě rizikové faktory odchodů učitelů z profese. Následně Podolská a kol. (2019) navrhují strategie, o kterých se domnívají, že mají pozitivní vliv na kvalitu přípravy učitelů, vstup do profese a udržení učitelů v profesi:

- a. **Poskytování stipendií a programů na odpuštění půjček.** Ve Spojených státech učitele velmi zatěžují půjčky, které si vzali, aby uhradili náklady za absolvování počátečního vzdělávání učitelů. Programy na poskytování stipendií a odpuštění půjček by tak učitelům mohli velmi pomoci.
- b. **Podporování klinického způsobu přípravy učitelů,** tj. alternativní cesty k učitelské profesi, která je určena absolventům bakalářských programů, kteří v rámci své učitelské přípravy integrují studium magisterského studijního programu učitelského zaměření s roční klinickou praxí ve veřejné škole, a to zpravidla pod vedením mentora. Autoři studie na základě rešerše literatury (Guha, Hyler, Darling-Hammond, Kini, 2016) totiž docházejí k přesvědčení, že je klinický způsob přípravy učitelů ve Spojených státech stále oblíbenější, protože zvyšuje pestrost učitelské základny, zaručuje kvalitní přípravu učitelů, poskytuje více učitelů v obtížně personálně zabezpečených oblastech, školách a předmětech a jeho absolventi vykazují vyšší míru setrvání v profesi.
- c. **Podpora místních cest k učitelské profesi.** Autoři studie odkazují na některé výzkumy, viz např. Reiningrové (2012), které udávají, že učitelé upřednostňují výuku v místech, ve kterých absolvovali střední školu. Pro školy s horší dostupností, např. ve venkovských oblastech, je proto jednou z možností motivovat k výuce absolventy středních škol v daných oblastech. K tomuto účelu slouží jak středoškolské programy, které seznamují potenciální zájemce o učitelství s touto profesí, tak různé modely přípravy učitelů typu *Grow-your-own (GYO)*, jejichž cílem je získat a vzdělat učitele z místních komunit, aby se do škol dostala rasová, etnická a kulturní rozmanitost a dovednosti, jako je bilingvismus. Tyto programy často vznikají v partnerství mezi školami, obvody, komunitními organizacemi a programy pro přípravu učitelů (Podolsky a kol., 2019).

2. Politické strategie vedoucí ke zlepšení náboru a personálního řízení učitelů. Procesy náboru učitelů ovlivňují jak to, kdo vstoupí do profese, tak i to, jak dlouho bude v profesi působit (Podolsky a kol., 2019). Podolská a kol. (2019) s odkazem na některé starší studie (např. Liu, Johnson, 2006; Jacob a kol., 2018) udává, že jedním z klíčových problémů náborových procesů je nedostatek relevantních informací. Obvody, ředitelé škol, ale i kandidáti na učitelské pozice, potřebují kvalitní informace, aby mohli posoudit soulad mezi potřebami školy a kandidáty. Podolské a kol. (2019) se na základě výsledků rešerše literatury zdá, že existuje značný prostor pro zlepšení náborových procesů a doporučují čtyři klíčové strategie, jak zlepšit náborové procesy učitelů:

- a. **Posílit efektivitu náborových procesů.** Autoři studie s odkazem na odbornou literaturu (Simon, Johnson, Reinhorn, 2015) dokumentují, že školy s vysokým výkonem investují svůj čas a energii do vícestupňových náborových procesů, které umožňují zaměstnancům školy i kandidátům na učitele posoudit jejich vzájemnou shodu. Při vícestupňových náborových procesech je od kandidáta požadován životopis, motivační dopis, absolvování pohovoru s ředitelem školy, ukázková vyučovací hodina, návštěva školy a setkání se stávajícími učiteli a členy školní komunity apod. Za velmi žádoucí považují, pokud se na prověřování kandidátů, ale i jejich doporučování, podílejí zaměstnanci školy. S odkazem na studii Berryho a kol. (2010) zdůvodňují, že tato praxe snižuje zátěž ředitelů škol, podporuje sdílené vedení, participaci učitelů na rozhodování a zároveň zvyšuje shodu mezi kandidátem a stávajícími zaměstnanci školy.

b. **Vhodně načasovat nábor učitelů.** Autoři studie na základě některých dalších studií (např. Papay, Kraft, 2016) dokumentují, že bylo identifikováno, že učitelé, kteří jsou do škol přijímáni až po zahájení školního roku, bývají méně efektivní a s vyšší pravděpodobností předčasně odcházejí. Jedním z důvodů může být skutečnost, že v případě pozdějších náborů učitelů mohou být v daném obvodu k dispozici již pouze méně efektivní z nich. Nicméně významnou roli může sehrát i skutečnost, že učitelé, kteří vstupují do školy až po začátku školního roku, mívají méně času na přípravu vzdělávacích plánů, vyučovacích hodin, ale i na seznámení se s provozem školy, což jejich situaci významně komplikuje (Podolsky a kol. 2019). Podolská a kol. (2019) si kladou otázku: Proč však některé školy a obvody přistupují k pozdnímu najímání učitelů a nevybírají si učitelé v předstihu? S odkazem na studii Liu a Johnsonové (2006) vidí příčiny ve strukturálních překážkách jako je pozdní přijímání školních rozpočtů v důsledku závislosti na státních a místních rozpočtech, nebo neschopnosti přesně předpovědět počty zapsaných žáků a studentů. Autoři studie tedy doporučují decizní sféře vytvořit takové podmínky, aby nábor učitelů mohl probíhat včas, a to ještě před koncem předcházejícího školního roku.

c. **Podporovat různé cesty vedoucí k získávání nových i zkušených učitelů.** I když hlavní odpovědnost za přijímání učitelů nesou ředitelé škol, klíčovou roli hrají také obvody, které ředitelům poskytují poradenství a podporu a rozvíjejí partnerství s místními programy pro přípravu učitelů, které mohou do místních škol přinést nové kandidáty na učitelství.

3. Politické strategie vedoucí ke zvýšení platů a dalších kompenzací. Zvýšení platů učitelů a dalších benefitů může pomoci zvýšit kvalitu učiteléské pracovní síly a počty kandidátů na učiteléskou profesi a zároveň snížit pravděpodobnost jejich odchodů. Podolská a kol. (2019) identifikovali tři klíčové strategie, jak zlepšit odměňování učitelů:

a. **Zvýšit a vyrovnat platy učitelů,** a to především nejsou-li konkurenceschopné nebo dostatečně vysoké k udržování životního stylu střední třídy, protože nízké platy školám brání v přilákání i udržení učitelů. Platy je možné zvýšit paušálně prostřednictvím reformy financování škol, ale lze navýšit platy i prostřednictvím nejrůznějších pobídek.

b. **Nabízet pobídky v oblasti bydlení.** Nedostatek dostupného bydlení je jedním z důvodů, proč učitelé opouštějí profesi nebo opouštějí okresy s vysokými životními náklady.

c. **Nabízet možnosti karierního postupu.** Příležitosti k přijetí vedoucích rolí a sdílení odborných znalostí zvyšují zájem učitelů zůstat v profesi. Podolská a kol. (2019) odkazují na studii Silmana a Glazermana (2009), kteří zjistili, že v obvodech, ve kterých měli učitelé možnost postupovat po karierním žebříčku, obecně méně často opouštěli profesi a uváděli zvýšenou míru spokojenosti s prací.

4. Politické strategie podporující programy pro uvádění učitelů a programy pro podporu začínajících učitelů. Autoři studie se domnívají, že programy uvádění učitelů do praxe společně s podporou začínajících učitelů mohou zvýšit jejich udržení v profesi, urychlit jejich profesní rozvoj a zlepšit výsledky učení studentů. Nicméně zdůrazňují, že se kvalita těchto programů se v různých státech,

obvodech i školách různí. Navíc s odkazem na další studie (např. Goldhaber, Lavery, Theobald, 2015) dokazují, že ve Spojených státech nebývá běžnou praxí ani snížení výukové zátěže začínajících učitelů. Naopak, začínající učitelé mají s vyšší pravděpodobností více povinností mimo vyučování a jsou od nich vyžadovány nejnáročnější vyučovací úkoly představující práci s rozmanitějšími a náročnějšími studenty.

5. Politické strategie vedoucí ke zlepšení pracovních podmínek učitelů. Autoři studie se domnívají, že pracovní podmínky učitelů bývají silným prediktorem rozhodnutí kde učit, a zda setrvat v profesi. Na základě rešerše odborných studií zabývajících se danou problematikou identifikovali tři klíčové strategie, které vedou ke zlepšení pracovních podmínek učitelů:

- a. **Podpora lepší přípravy a rozvoje vysoce kvalitních ředitelů škol.** Autoři studie upozorňují, že lepší příprava ředitelů může významně přispět k efektivnějšímu vedení škol, ale také náboru a udržení v profesi kvalitních učitelů. Vysoce kvalitní ředitelé, kteří podpoří zapojení učitelů do procesů rozhodování, rozvíjejí školní kulturu a vytvářejí učební komunity, mohou mít podle Podolské a kol. (2019), odkazujících se na práci Brownové a Wynnové (2007), pozitivní vliv i na udržení učitelů ve škole / profesi. Jacob a kol. (2015) zjistili, že zapojení ředitelů do programů profesního rozvoje, snižuje fluktuaci učitelů i samotných ředitelů. Efektivní programy poskytují ředitelům příležitost učit se a procvičovat nejrůznější aspekty jejich každodenní práce (Podolsky a kol. 2019). Investování do programů přípravy a rozvoje vysoce kvalitních ředitelů tak autoři studie ve shodně se závěry studie Manna (2015) považují za velmi žádoucí politiku.
- b. **Podpora realizace šetření mezi učiteli, které pomohou odhalit, co by jim pomohlo zlepšit jejich pracovní podmínky.** Tato šetření by mohla pomoci identifikovat kvalitu školního prostředí, což by mohlo vést k jeho zlepšení. Jedním z nejčastěji používaných nástrojů hodnocení kvality školního prostředí ve Spojených státech je dotazník: *Teaching, Empowering, Leading and Learning* (Podolsky a kol., 2019).
- c. **Podpora strategií profesního rozvoje a re-designu školy.** Pro setrvání učitelů v profesi, ale také zlepšení výsledků žáků je důležitý profesní rozvoj učitelů a jejich vzájemná systematická a trvalá spolupráce, a to především, jedná-li se o učitele stejných předmětů nebo učitele, kteří učící stejnou skupinu žáků (Podolsky a kol., 2019). Podmínkou je ovšem zajistit školám více zdrojů, aby mohli snížit výukovou zátěž učitelů a upravit rozvrhy tak, aby učitelé měli více prostoru jak k profesnímu rozvoji, tak k vzájemné spolupráci a společnému plánování učebních osnov.

Hlavní zjištění uvedená ve studií See a kol. (2020) zaměřené na politické strategie

See a kol. (2020) uvádějí, že v mnoha zemích lze sledovat iniciativy a politické strategie, jejichž cílem je přilákat a rekrutovat učitele do škol. Přitom se domnívá, že mnohé z nich nemají jasné vědecky podložené důkazy, takže jejich efektivita je nejasná. Text výše zmíněných autorů podává komplexní přehled o mezinárodních důkazech na základě syntézy zjištění významných empirických prací. Syntetizuje údaje z celkem 120 výzkumů ze 13 elektronických databází. Přitom každou studii váží silou poskytovaných důkazů.

See a kol. (2020) udávají, že **finanční pobídky** byly po desetiletí využívány k pokusu o povzbuzení zvýšeného počtu absolventů ke vstupu do učitelství. Navzdory důkazům, že mohou mít určité pozitivní dopady, nic nenasvědčuje tomu, že by „vyřešily“ náborové problémy, kterým v současnosti čelí některé vzdělávací systémy. Naopak. Výsledky některých studií dokonce naznačují, že používání diskriminačních pobídek může dokonce zhoršit celkové udržení učitelů v profesi (ibid.). Je tedy důležité, aby se tvůrci politik a vedení škol také poohlédli po alternativních nebo doplňkových přístupech. Spoléhat se primárně na finanční pobídky pravděpodobně nebude účinnou a udržitelnou strategií pro nábor a udržení učitelů a pravděpodobně to ani není žádoucí. Není například jasné, zda vnější motivace, kterou nabízejí finanční pobídky, vede k tomu, že do škol nastupují ti nejlepší nebo nejvhodnější absolventi. I když peněžní pobídky mohou být potenciálně užitečné jako způsob, jak zvýšit nabídku učitelů v předmětech, ve kterých jich je nedostatek, a jak přilákat učitele do náročných škol nebo oblastí, autoři se ptají, zda jsou nutně tím nejlepším přístupem ke zlepšení náboru, protože je zcela jasné, že finanční přitažlivost není trvalá. Tam, kde jsou budoucí nebo kvalifikovaní učitelé požádáni, aby uvedli faktory, které ovlivňují jejich pravděpodobnost vstupu nebo setrvání v učitelství, nebo které by je mohly motivovat k odchodu z profese, peníze zřídka hrají roli. Místo toho existují další faktory, které mohou nabídnout více příslibů pro nábor a udržení, pokud budou řešeny (See a kol., 2020).

Podpora ve školách. Další profesní rozvoj a podpora v rané fázi profesní kariéry by mohly být slibnými přístupy k udržení učitelů v profesi, ale důkazy pro ně jsou slabé. Neexistují žádné důkazy o tom, že by fungovaly jiné přístupy, a to především kvůli nedostatku robustních studií (See a kol., 2020).

Empirické studie – přehled klíčových zjištění jednotlivých studií

Vliv faktorů vázaných na osobu učitele, na školu a externích faktorů

Vliv faktorů vázaných na osobu učitele

V následující části textu se zaměříme na konkrétní faktory mající vliv na odchody učitelů z profese, které jsme v literatuře zaměřené na tuto problematiku identifikovali. Nejdříve se budeme věnovat faktorům vázaným na osobu učitele, které budeme v souladu s koncepčním rámcem Nguyena a Springera (2021) dělit do dvou (sub) kategorií: (1) *charakteristiky učitele* a (2) *kvalifikace učitele*. Autoři koncepčního rámce do kategorie *charakteristiky učitele* řadí věk učitele, pohlaví, rasu, etnicitu, rodinný stav, počet dětí a jejich stáří, spokojenost s kariérou, výši úvazku, mentální a emoční zdraví, spokojenost učitele apod. Do *kvalifikace učitele* pak zařazují informace o vstupním skóre kandidáta na učitelství při vstupu na univerzitu, selektivitu absolvované univerzity, dosažený stupeň vzdělání, hodnocení učitele, jeho oborové zaměření, délku praxe apod. I když se budeme faktory vázané na osobu učitele snažit strukturovat v souladu s navrženým koncepčním rámcem, námi sledovaná odborná literatura v daném období nezjišťovala vliv všech v koncepčním rámci zmíněných faktorů odchodů učitelů z profese (případně některé byly pouze v roli kontrolních proměnných), takže vliv některých faktorů uváděných v (sub)ka-

tegoriích koncepčního rámce Nguyen a kol. (2020) a Nguyen a Springer (2021) nebudeme diskutovat. Naopak, v literatuře jsme identifikovali jiné potenciální determinanty odchodů učitelů z profese, které koncepční rámec Nguyen a Springer (2021) neobsahuje, ale my je do odpovídající kategorie zařadíme. Obdobná situace bude platit i pro další části textu, které se budou věnovat vlivu *faktorů vázaných na školu a externích faktorů a vzájemným vztahům mezi klíčovými kategoriemi*.

Vliv charakteristik učitele

Řada studií se ve sledovaném souboru věnovala vlivu individuálních faktorů na odchody/setrvání učitelů v profesi. V souladu se zjištěními Masonové a Matasové (2015) zjišťujeme, že v mezinárodní literatuře o odchodech učitelů z profese narůstá počet studií psychologického charakteru, které se zabývají vlivem interních psychologických faktorů a stavů, jako jsou osobnostní charakteristiky učitelů, soulad jedince s požadavky na učitelskou profesi, motivace jedinců k učitelkému povolání, angažovanost učitelů, jejich odolnost a odhodlání setrvat v profesi, prožívání stresu/spokojenosti v práci. Studie také zkoumaly vliv kvalifikace, kvality absolventů přípravných programů, různých cest k učitelké profesi apod. Naproti tomu **demografické charakteristiky učitelů** zpravidla sloužily v kvantitativně zaměřených studiích jako kontrolní proměnné, případně výsledky studií podporovaly závěry předchozích studií, např. Chambers Mack a kol. (2019) zjistili, že z učitelké profese odcházejí především mladší jedinci a ženy-učitelky.

Velká pozornost byla v odborné literatuře věnována interním psychologickým faktorům a stavům. Např. Alexander a kol. (2020) použili psychologickou škálu zkoumající faktory ovlivňující volbu učitelkého povolání (*FIT-Choice scale*), aby porozuměli **motivačním vzorcům**, které jedince vedou k výběru této profese a následně získané informace použili k návrhu zefektivnění strategií jejich podpory a udržení v profesi. Kvantitativní analýza velkého souboru učitelů upozornila na silnou vnitřní motivaci učitelů podpořenou jejich silným altruismem, který je vede k poskytování služby a podpory dětem, dospívajícím a společnosti jako celku. Naproti tomu vliv vnější motivace byl identifikován jako mnohem slabší. Výsledky studie zároveň ukazují, že motivace učitelů k výkonu učitelké profese je ohrožena existencí některých praktik v zaměstnání a negativní sociální percepce – některé společensky zažitá názory na učitele a učitelství, posílené politickými a společenskými diskurzy, mají potenciál narušit pozitivní vnímání učitelké profese, a tím i sebepojetí učitelů a strategie pro jejich udržení v profesi. Zároveň bylo zjištěno, že existují relativně velké rozdíly v motivacích učitelů v závislosti na jejich individuálních charakteristikách, především genderu (např. u mužů byl identifikován silnější vliv vnitřní motivace, zatímco u žen silnější vliv altruistických tendencí), což vytváří potenciál pro rozvoj diferencovaných přístupů k náboru a zlepšení postavení učitelké profese. Výsledky studie poskytují důkazy o tom, že politiky zaměřené na zlepšení praktik v zaměstnání zvýší pravděpodobnost udržení různorodé učitelké pracovní síly v profesi.

Obdobnou problematikou se zabývali Choi a Chung (2018), kteří zkoumali **vztah mezi motivací učitelů k veřejné službě a jejich pracovní spokojeností**. Tedy, zda altruistické pracovní hodnoty učitele, jako je silný altruismus a preference nápravy sociálních nerovností, ovlivňují jeho spokojenost s prací a fluktuaci. Autoři zjistili, že altruistické motivace učitelů ovlivňují jak jejich spokojenost, tak i míru odchodů z profese. Ti, jejichž

motivací pro rozhodnutí k učitelství bylo „pomáhat ostatním“, byli v práci spokojenější. Ti, jejichž motivací k volbě učitelské profese bylo „napravit nerovnosti“, s menší pravděpodobností opouštěli profesi. Autoři zároveň zjistili, že se vliv těchto faktorů neliší v závislosti na tom, zda se jedná o učitele veřejných či soukromých škol.

Zdá se, že stále víme relativně málo o tom, jaký vliv mají **osobnostní charakteristiky učitelů** na jejich retenci v profesi, a to zejména v případě akademicky elitních jedinců (Jones, 2018). Není tedy divu, že se některé studie zaměřily na tuto problematiku. Např. Jones (2018) zkoumal vliv individuálních psychologických charakteristik (dlouhodobé osobnostní rysy – traits, metody adaptace, ambicióznost a starostlivost o komunitu studentů) absolventů přípravných učitelských programů, kteří byli charakterizováni jako akademicky elitní, na jejich setrvání v profesi. Výsledky studie poskytují důkazy, že osobnost hraje důležitou roli ve stanovování profesních cílů budoucích učitelů a zároveň ukazují, že nejdlejší kariéru v učitelství plánují ti, u nichž se vyskytla kombinace dvou faktorů – vysoké osobní ambice a silná snaha pomoci komunitě. Výsledky studie zpochybňují všudypřítomné stereotypy o učitelích jako o neambiciózních jedincích a zároveň naznačují, jak by akademicky elitní jedinci mohli být schopni změnit způsob, jakým přemýšlejí o svém povolání, a jak by bylo možné napomoci jejich udržení v profesi.

Vzhledem k tomu, že je učitelství považováno za jedno z nejvíce stresujících povolání (Travers, 2017), není divu, že se řada studií věnovala problematice **stresu učitelů** a jeho vlivu na odchody učitelů z profese. Zprávy o prevalenci stresu mezi učiteli totiž naznačují, že tlaky, kterým učitelé ve své každodenní práci čelí, jsou v průběhu času v zásadě totožné, a to navzdory určitým kontextovým odlišnostem a implementaci politik, které ovšem mohou do učitelství přinášet některé další potenciální stresové faktory (ibid.). Zdá se, že náročným pracovním úkolům a podmínkám nečelí pouze učitelé v některých školách, vzdělávacích systémech a zemích, ale že se jedná o základní charakteristiku učitelské profese obecně (Travers, 2017). Zdroje stresu učitelů jsou přitom různé, např. obrovská pracovní zátěž, kultura školy zaměřená na výkon, vysoká společenská očekávání, izolace, administrativní povinnosti, řízení třídy, speciální vzdělávací potřeby studentů, nedostatek podpory a spolupráce ze strany vedení školy a ostatních kolegů, nedostatečná nebo nekvalitní profesní podpora, implementace některých reforem a politik, ale také konkrétní obavy o fyzické zdraví a bezpečí (García, Weiss, 2019a,b,c,d,e, 2020; Greenberg a kol., 2016; Haydon, Stevens, Lambert, Gray 2021; Voss, Kunter 2020).

Chambers Mack a kol. (2019) zjistili, že učitelé, kteří uvedli úmysl opustit profesi, měli výrazně vyšší úroveň vnímaného stresu a nižší indexy duševní kvality života. Z výsledků jejich studie se tedy zdá, že jak **stres**, tak **kvalita života** ovlivňují záměr opustit učitelskou profesi. Autoři dokazují, že jsou tato zjištění v souladu s některými dřívějšími studii, např. studii Dworkina a kol. (1990) a Yangové a kol. (2009). Zároveň upozorňují, že učitelé, kteří zamýšleli odejít z profese, vykazovali vyšší míru depresivní poruchy, úzkostné poruchy, panické poruchy. Navzdory závažnosti problematiky existuje velmi málo prací, které by zkoumaly vztah mezi duševním onemocněním učitelů a jejich odchody z učitelské profese. Je tedy potřeba realizovat více výzkumů zaměřených na přítomnost duševních poruch učitelů v souvislosti s pravděpodobností jejich odchodů z profese (Chambers Mack a kol., 2019).

Trochu jiným způsobem pohlíží na problematiku stresu učitelů Troeschová a Bauerová (2020). Autorky studie považují učitelství za náročné povolání, které klade na jedince vysoké nároky, což může být obrovským zdrojem

stresu. A v souladu s některými dřívějšími studii (např. Skaalvik, Skaalvik, 2015; McCarthyho a kol., 2016) si uvědomují důsledky stresu na úroveň pracovní pohody učitelů, ale také na míru jejich fluktuace a odchodů z profese, s odkazem na studii Keller-Schneiderové a kol. (2018) naznačují, že **profesní požadavky** mohou být v některých případech také důležitými zdroji profesního rozvoje, a to především v případě, že není příliš velký distanc mezi profesními požadavky a dispozicemi jedince. V takovém případě mohou profesní požadavky podporovat získávání nových dovedností, znalostí a schopností. Keller-Schneiderová a kol. (2018), na které autorky studie odkazují, navíc dokládají, že nejsou rozhodující profesní požadavky na jedince samy o sobě, ale spíš to, jak jsou subjektivně jednotlivci vnímány, zda jsou jedincem vnímány jako výzvy, či negativní stresory. Troeschová a Bauerová (2020) odkazují také na studii LePineho a kol. (2005), kteří také vnímají stres plynoucí z profesních požadavků bivalentně, a to v závislosti na tom, zda jsou pracovní požadavky jedincem vnímány jako překážka nebo výzva, pak stres považují za negativní, narušující jeho cíle, či pozitivní, který může vést k úspěchu a profesnímu růstu.

Řada studií se věnovala vlivu **psychické pohody učitelů** a jejich **spokojeností s prací** na jejich odchody z profese. Výzkumy naznačují, že stres učitelů negativně ovlivňuje prožívání psychické pohody učitelů (Haydon a kol., 2018) a existuje souvislost mezi psychickou pohodou učitelů a jejich spokojeností s prací (Dreer, 2021). A spokojenost s prací je považována za vysoce relevantní ukazatel, který má vliv jak na pracovní výkon jedince, tak jeho ochotu setrvat ve škole/profesi (Toropovova a kol., 2021, citováno z Dreera, 2021). Dreer (2021) pomocí Seligmanovy PERMA teorie (Seligman 2011) zjišťoval, které z pěti složek psychické pohody: prožívání pozitivních emocí (*positive emotion*), angažovanost (*engagement*), vztahy (*relationships*), smysluplnost (*meaning*), dosahování cílů (*accomplishment*), mají největší vliv na predikci prožívání pracovní spokojenosti učitelů. Zjistil, že klíčovou komponentou psychické pohody učitelů, která významně předpovídala pracovní spokojenost učitelů, bylo prožívání pozitivních emocí na pracovišti. Studie Dreera (2021) je tak jedním z prvních teorií řízených pokusů o systematický přístup ke studiu vztahu mezi pracovní pohodou učitelů (ve smyslu well-beingu) a jejich pracovní spokojeností.

Dreer (2021) na základě výsledků své studie dochází k závěru, že snahy zaměřené na podporu **prožívání pozitivních emocí učitelů** by měly být implementovány na všech úrovních. S odkazem na studii Youssefové a Luthanse (2007) doporučuje na systémové úrovni vznik konceptu managementu zdraví pro vzdělávací sektor, který by mohl definovat nezbytné podmínky pro vytvoření zdravých pracovních podmínek na pracovištích. Zároveň doporučuje, aby přípravné vzdělávací programy pro učitele rozvíjely návyky a chování, které mají potenciál pozitivně ovlivnit jejich well-being. Na úrovni škol doporučuje na základě výsledků studie Bonové a kol. (2007) implementovat určité styly vedení, které v kolektivu učitelů podporují prožívání pozitivních emocí. Na individuální úrovni jednotlivých učitelů pak považuje za smysluplné podpořit vyšší míru autonomie učitelů v používání některých nástrojů a intervencí. Nicméně je zřejmé, že v praxi stále chybí účinné nástroje, které by smysluplně podporovaly prožívání pozitivních emocí u učitelů (Dreer, 2021).

K obdobným závěrům dochází také Liu (2020), který obdobně zdůrazňuje význam psychické pohody učitele, jeho životní spokojenosti, duševního zdraví a míry, do jaké se cítí odměněn za svoji práci. Liu (2020) deklaruje, že **subjektivní pohoda učitele** do značné míry predikuje jeho rozhodnutí setrvat v profesi. V případě, že se učitel cítí méně spokojený, je duševně letargický a postrádá pocit uznání, je mnohem pravděpodobnější, že

profesi opustí. Liu (2020) se navíc pokusil odhadnout, jak by změna v prožívání psychické pohody učitelů, v porovnání s jinými obdobnými profesemi, mohla ovlivnit setrvání učitelů v profesi. Zjistil, že 10% nárůst rozdílu v subjektivní pohodě učitelů ve prospěch jiných srovnatelných profesí, snižuje pravděpodobnost setrvání učitelů v profesi o 32 %. Zároveň Liu (2020) dokazuje, že well-being učitelů souvisí i s relativní výší jejich platů: 10% nárůst rozdílu v platech učitelů ve prospěch jiných srovnatelných profesí, snižuje pravděpodobnost setrvání učitelů v profesi o 7,9 %. Na základě svých zjištění Liu (2021) doporučuje řešit odchody učitelů z profese prostřednictvím holistických přístupů, které povedou ke zlepšení pracovních podmínek učitelů, managementu školy, zvýšení spokojenosti učitelů s prací a k úpravě platů v relaci s ostatními obdobnými profesemi.

McInerney a kol. (2018) se zaměřili na zkoumání **profesních atributů učitele** na jeho spokojenost s prací, self-efficacy a intenci opustit profesi. K tomuto účelu použili EdMAP (*Educator Motivation and Attribute Profile*) – nástroj, který umí profesní atributy učitelů měřit. Výsledky studie potvrdily, že některé psychologické charakteristiky učitele ovlivňují jeho pracovní spokojenost, self-efficacy i záměr opustit profesi. Například učitelé s vysokým skóre na škále *Leadership*, tj. učitelé, kteří jsou silnými vůdci s kritickým myšlením, jsou rozhodní, přesvědčiví, cítí zodpovědnost a ovládají svoje emoce, projevovali pocity kompetence, pocítovali uznání v práci, vykazovali vysokou úroveň self-efficacy, spokojenosti s prací i psychické pohody. Podobné výsledky byly identifikovány také u učitelů s vysokým skóre v oblasti *Application*, tj. u učitelů, kteří věřili, že jsou dobří v plánování a organizování, věnují pozornost detailům, mají vysoký pracovní étos a prokazují vytrvalost při plnění svých úkolů. Jak uvádí McInerney a kol. (2018), učitelé s vysokým skóre v této škále kromě pocitů vysoké kompetence a uznání v práci považovali svoji práci za vzrušující a byli ochotní převzít iniciativu. Zdá se, že spokojený učitel je metaforicky řečeno všeuměl, který ukazuje jak vůdčí schopnosti, tak schopnost uplatnit se ve své práci (ibid.). Podobné výsledky byly zjištěny také v případě škál *Goal Orientation* a *Variety/Innovation*. Učitelé s vysokým skóre ve škále *Goal Orientation* jsou učitelé orientovaní na dosažení svých osobních a kariérních cílů, kteří touží po vnějším uznání a hmatatelných odměnách, rádi jsou středem pozornosti, jsou ambiciózní a rádi jsou vidět. Zároveň pocítují uznání ve své práci. Dosahování vysokých skóre v oblasti rozmanitostí/inovací bylo asociováno s psychologickou pohodou učitelů a touhou zapojení do práce. Učitelé s vysokým skóre v *Interpersonal Scale* vykazovali vyšší úroveň interpersonální zdatnosti v práci (např. si vážili lidí, se kterými pracují), cítili se v práci kompetentní a uznávaní. Tato zjištění jsou příkladem toho, že učitelství je sociální profese, ve které mohou být sociální vazby a kolegiální podpora mezi učiteli zásadní pro psychickou pohodu učitelů (McInerney a kol., 2018). Škála *Abstract Thinking* je jediná, která vykazovala poněkud odlišné výsledky. Učitelé s nízkým skóre na této škále se cítili kompetentnější, měli vyšší profesní sebepojetí a slabší touhu skončit s učitelskou profesí. Pravděpodobným vysvětlením tohoto zjištění může být skutečnost, že s rostoucí popularitou přístupu k učení orientovaného na studenta se jedinci s vyšší mírou abstraktního myšlení cítili ve skupině učitelů méně sebevědomí. Co se týče problematiky odchodů učitelů z profese, učitelé s vysokým skóre v oblasti *Application* (zaměření na plánování, pozornost pro detail, schopnost soustředit energii a houževnatost) s nižší pravděpodobností uvažovali o odchodu z profese. Naopak učitelé skórující vysoko v *Abstract Thinking* (s vysoce rozvinutým abstraktním myšlením, technickým myšlením, kvantitativním/logickým myšlením) měli častěji intenci z profese odejít. Výsledky studie zároveň ukazují, že EdMAP (*Educator Motivation and Attribute Profile*) lze použít k identifikaci faktorů, které mohou zvýšit pohodu učitelů, jejich spokojenost s prací a profesní sebepojetí (McInerney a kol., 2018). Zároveň ukázaly, že lze dimenze zahrnuté v dotazníku profesních atributů učitelů – EdMAP použít k vytvoření vhodných intervencí pro učitele (ibid.). Například podpora a další rozvoj vůdčích schopností učitelů a poskytnutí větší autonomie učitelům může zvýšit jejich spokojenost s prací a sebepojetí, zatímco podpora smyslu pro seberealizaci jim může bránit v tom, aby opustili učitelskou profesi (McInerney a kol., 2018).

Předpokládá se, že jedním z hlavních zdrojů pracovní spokojenosti učitelů jsou jejich vztahy se studenty (Admiraal a kol., 2019). Admiraal a kol. (2019) se pokusili porozumět složitosti vztahů mezi zkušenými učiteli a jejich studenty a identifikovat vliv těchto vztahů na pracovní spokojenost učitelů a riziko jejich odchodů z profese. Přitom se zaměřili na **subjektivní vnímání vztahů učitelů s jejich studenty**. V rámci studie autoři vyvinuli typologii zkušených učitelů založenou na tom, jak tito učitelé vnímají studenty, a jak se toto vnímání odráží v jejich spokojenosti s prací. Přitom identifikovali čtyři hlavní skupiny zkušených učitelů: (1) pozitivní nadhodnocující a (2) pozitivní podhodnocující – obě výše zmíněné skupiny vykazovaly relativně vysokou míru spokojeností s prací a (3) negativní podhodnocující a (4) negativní realisté – poslední dvě zmíněné skupiny vykazovaly vyšší míru nespokojeností se svoji učitelskou prací.

Ad 1) Učitelé, které Admiraal a kol. (2019) zařadili do kategorie pozitivní nadhodnocující, jsou v práci spokojeni a zároveň vnímají své vztahy se svými studenty pozitivněji, než tyto vztahy vnímají jejich studenti. Tito učitelé mají vysoké mezilidské aspirace, které jsou pro ně zdrojem uspokojení z práce. Tito učitelé, stejně jako učitelé zařazení do skupiny pozitivní podhodnocující, zůstávají v učitelské profesi spokojeni, a to mimo jiné i díky dobrým vztahům se svými studenty. Nerealizace jejich aspirací by mohla mít negativní dopad na jejich pracovní spokojenost, obecně se však cítí schopni vytvářet dobré vztahy se svými studenty. Zároveň tato skupina učitelů bývá spokojena i s dalšími aspekty své práce, protože mívají tendenci přeceňovat kvalitu svého výkonu, což může snižovat jejich kognitivní disonanci (Festinger, 1957, citováno z Admiraala a kol., 2019).

Ad 2) Učitelé, které Admiraal a kol. (2019) zařadili do kategorie pozitivní podhodnocující, jsou se svojí prací spokojeni, ale zároveň vnímají vztahy se svými studenty negativněji, než je hodnotí jejich studenti. Tito učitelé mají relativně nízké interpersonální aspirace a sebevnímání, což znamená, že své interpersonální aspirace obecně realizují pouze v omezené míře. Zároveň tato skupina učitelů vnímá své vztahy s žáky negativněji než oni sami, a tak podceňují kvalitu svých výkonů. Zároveň kombinace určitého podceňování vlastního výkonu učiteli společně s jejich relativně vysokým skóre v self-efficacy může znamenat, že tito učitelé plně nevyužívají svůj potenciál k podpoře procesu učení svých studentů. Zdá se, že se chrání před potenciálním zklamáním vyplývajícím z konfrontace s negativním vnímáním studentů.

Ad 3) Učitelé, které Admiraal a kol. (2019) zařadili do kategorie negativní podhodnocující, jsou se svou prací nespokojeni a zároveň podhodnocují kvalitu svých vztahů se studenty. Zároveň tito učitelé vykazují vysoké aspirace ve vztazích se svými studenty, což znamená, že vzhledem k nízkému sebepojetí tito učitelé většinou nerealizují své interpersonální aspirace. To může mít negativní vliv na pracovní spokojenost. Tito učitelé navíc pocítují nízkou spokojenost ve všech dalších aspektech své práce.

Ad 4) Učitelé, které Admiraal a kol. (2019) zařadili do kategorie negativní realisté, nejsou se svojí prací spokojeni a zároveň mají obecně přesné představy o svých vztazích se studenty. Nicméně jejich sebevnímání i jejich vnímání studenty je značně negativní. Jejich aspirace ve vztazích student-učitel jsou nízké. Vzhledem k nízkým interpersonálním aspiracím se zdá, že tyto aspekty jsou méně důležitými faktory pro jejich spokojenost. Zároveň jsou tito učitelé nespokojeni se všemi ostatními aspekty své práce.

Z výzkumu tak vyplývá, že zatímco spokojení zkušení učitelé přikládají velkou důležitost kvalitě vztahu mezi učitelem a studentem, nespokojení zkušení učitelé připisují svoji nespokojenost nejen vztahům, ale také vnějším

a školním faktorům, jako jsou pracovní podmínky a vládní politiky. Admiraal a kol. (2019) zároveň identifikovali rozdíly v míře, v jaké zkušenosti učitelé realisticky vnímali své vztahy se studenty. Dva typy zkušených učitelů, pozitivní podhodnocující a negativní podhodnocující, podceňovaly kvalitu svých vztahů se studenty, zatímco jeden typ spokojených zkušených učitelů tento vztah přeceňoval (pozitivní nadhodnocující). Pouze jeden typ učitelů obecně vykazoval realistické hodnocení svých vztahů se studenty, ale tito učitelé byli obecně značně nespokojeni (negativní realisté).

Ve studii jsou také diskutovány důsledky pro podporu zkušených učitelů. Admiraal a kol. (2019) předpokládají, že typologie zkušených učitelů založená na interpersonálních vztazích se studenty a míře jejich uspokojení z práce umožní lépe porozumět rozdílu mezi zkušenými učiteli a tomu, jak je podpořit v tom, aby zůstali nebo byli spokojenější ve svém zaměstnání. Pro nespokojené učitele, a zejména pro negativní podhodnocující osoby, by mohla být prospěšná podpora ze strany vedení školy prostřednictvím koučování a školení. Koučování tzv. negativních podhodnocovačů by se mohlo zaměřit na přizpůsobení jejich interpersonálních aspirací na realističtější úroveň a přizpůsobení jejich sebevnímání úrovní interpersonálního vnímání jejich studentů. Kromě toho jim trénink v interpersonálních dovednostech může pomoci zvýšit jejich interpersonální sebevědomí. Situace negativních realistů se zdá být vážnější; mají nízké interpersonální aspirace a jejich sebepojetí je stejně negativní jako vnímání jejich žáků. Admiraal a kol. (2019) s odkazem na studii Dinhamy a Scottové (1998) udávají, že by se koučování v jejich konkrétním případě mohlo zaměřit na „vnitřní odměny učitele“, zejména zodpovězení otázky, proč chtějí být učitelem, jaká je jejich motivace pro toto povolání apod. Konkrétněji by se koučování mohlo zaměřit na pozitivní přizpůsobení interpersonálních aspirací.

Ve vzorku sledovaných studií jsme zaznamenali i studie, které se zabývaly **souladem charakteristik jedince s požadavky na učitelskou profesi**. Otázka vhodnosti jedince k výkonu určitého povolání je obecně považována za klíčový prediktor jeho setrvání v práci. Přitom jednotlivá povolání se liší v požadavcích na dovednosti a dispozice svých zaměstnanců. Obecně platí, že čím víc jedinec z daných požadavků splňuje, tím vhodnějším je kandidátem. Saatcioglu (2020) s odkazem na studii Mintzberga (1979) udává, že soulad mezi jedincem a zaměstnáním, které vykonává, je zvláště důležitý pro setrvání jedinců v povoláních, které požadují vysoké odborné znalosti a dovednosti, jako je tomu v případě učitelství.

V každém povolání jsou jedinci, kteří jsou vhodnější pro výkon daného povolání než jiní. Saatcioglu (2020) na základě rešerše odborné literatury (Edwards, Shipp, 2007; Kristof-Brown a kol. 2005; Motowidlo, 1996; Westover, Taylor, 2010) dospěl k závěru, že obdobně i učitelé, kteří disponují lepšími dovednostmi a vhodnějšími dispozicemi k výkonu učitelské profese, jsou efektivnějšími pracovníky a lze u nich sledovat i nižší míru fluktuace, protože vyšší míra shody zvyšuje jejich oddanost práci a podporuje jejich odolnost a bývá zdrojem vnitřních odměn nezbytných pro podporu jejich vytrvalosti. Saatcioglu (2020) se přitom zaměřil na sledování vlivu některých dovedností a dispozic učitelů obecně považovaných za důležité při výkonu učitelské profese (např. zájem o učení a rozvoj studentů, spravedlnost, respekt k druhým, komunikaci, inovace a změny, orientaci na výkon a kulturní senzitivitu) na míru jejich odchodů ze škol/profese. Výsledky studie naznačují, že riziko odchodu učitele ze školy je nižší v případě, že má jedinec zájem o spravedlnost, respektuje druhé a je citlivý k problematice kulturních odlišností. Naproti tomu riziko odchodu učitele z profese je nižší v případě, že je učitel orientován na výkon, ale zvyšuje se efektivitou jeho komunikace. Podle Saatcioglu (2020) je ironií, že efektivita v komunikaci

může přispívat k odchodu učitelů z profese. Zdá se, že jedinci, kteří lépe komunikují, mohou vykonávat povolání, které jejich schopnosti v této oblasti lépe ohodnotí (ibid.).

Saatcioglu (2020) zkoumal také souvislost mezi odchody učitelů a jejich připravenosti k inovacím a změnám. Zjistil, že i když schopnosti a dispozice učitelů k různým inovacím a změnám mohou být prospěšné při jejich učení, nemusí hrát významnou roli v jejich odchodech ze škol a profese. Za ústřední zjištění Saatcioglu (2020) považuje skutečnost, že v otázce odchodů učitelů opravdu hraje roli to, jak se jedinec k učitelské roli hodí. Zároveň zdůrazňuje, že se na rozdíl od individuálních osobnostních rysů jedince, které lze jenom těžko změnit, soulad jedince s povoláním v oblastech, které zkoumal, lze cíleně kultivovat, například v průběhu přípravného vzdělávání učitelů (ibid.).

Obdobně zaměřenou studii jako Saatcioglu (2020) realizovali také Zhu a kol. (2020). Autoři prostřednictvím případové studie dvou začínajících čínských učitelů, kteří předčasně opustili učitelskou profesi, zjišťovali příčinu nesouladu mezi jejich očekáváním od této profese a realitou. Identifikovali, že důležitou roli sehráli individuální charakteristiky jedinců, především jejich nekompatibilita s profesí učitele ve spojení s kontextovými faktory – byrokratickým fungováním školy jako instituce a politikami rigidního hodnocení učitelů apod. Začínající učitelé opustili profesi, protože měli pocit, že nezapadají do školního prostředí, na pracovišti prožívali pocity odcizení, nedostatečné podpory, omezeného profesního růstu a nízké profesní autonomie.

Problematikou souladu jedince s požadavky na učitelskou profesi se zabýval také Amorim Neto a kol. (2018), kteří analyzovali vliv otevřenosti k týmové práci / schopnosti týmové práce na odchody z učitelské profese. Zjistili, že otevřenost jedince k týmové práci / schopnost týmové práce nemá souvislost s pravděpodobností odchodu učitelů z profese.

Vliv vzdělání učitele a jeho kvalifikace

Sledovali jsme také vliv **přípravného vzdělávání a jeho kvality** na riziko předčasných odchodů. Např. Goodwinová a kol. (2019) zjistili, že do přípravných programů pro učitele vstupovala většina participantů studie s relativně vysokou mírou očekávání, že v této profesi dlouhodobě setrvají, nicméně na konci přípravného programu, bezprostředně po absolvování desetitýdenní praxe na školách, byl u účastníků výzkumu zaznamenán významný propad, pokud jde o tento záměr. Goodwinová a kol. (2019) s odkazem na studie Bennetové a Chonga (2018) a Chamberse a kol. (2010) ukazují, že jsou tato zjištění v souladu s mezinárodní i domácí literaturou, která ukazuje, že úmysl setrvat v profesi klesá již u kandidátů na učitelství během jejich přípravného vzdělávání. Rok po vstupu do učitelské profese byl u účastníků výzkumu zaznamenán další pokles v jejich záměru setrvat v učitelské profesi. Tato situace se však v následujících dvou letech stabilizovala.

Poměrně málo studií zkoumá vztah mezi **kvalitou učitelů** v přípravném vzdělávání a odchodem učitelů z profese (Vagi a kol., 2019). Vagi a kol. (2019) se proto rozhodli zaplnit tuto mezeru. Analyzovali data z programu pro přípravu učitelů, aby porozuměli vztahu mezi kvalitou budoucích učitelů v období před absolvováním

přípravných vzdělávacích programů a jejich rozhodnutím (a) vstoupit do profese a (b) zůstat v profesi během následujících dvou let po ukončení studia. Autoři studie zjistili, že studenti učitelství s lepšími naměřenými výsledky s vyšší pravděpodobností vstoupí do profese a zůstanou v ní, a to i po kontrole demografických charakteristik studentů a jejich studijních výsledků. Vagi a kol. (2019) tato zjištění interpretují tak, že kvalitnější učitelé se cítí ve své práci více kompetentní, a jsou tedy spokojenější s výběrem povolání, což dále vede k tomu, že v profesi setrvají. Naopak méně kvalitní učitelé s nízkým výkonem pravděpodobně pocítují menší uspokojení z profese, což může být umocněno výše popsanou negativní zpětnou vazbou, a to je vede k předčasným odchodům z profese. Také studie Wyattové a O’Neilla (2021) ukázala, že kvalita přípravného vzdělávání učitelů hraje klíčovou roli v jejich odchodech z profese. Výsledky jejich analýzy dokumentují, že v Austrálii odcházejí ze škol spíše mladší učitelé, kteří působí na středních školách, v rámci pregraduálního vzdělávání nezískali kvalitní přípravu a ve škole se jim nedostávalo dostatečné podpory.

Je zřejmé, že studie sledují i vliv **pedagogické praxe** na odchody učitelů z profese. Ng a kol. (2018) na příkladu Singapuru, tedy země s relativně nízkou mírou odchodů učitelů z profese, ukazuje, že je důležité vystavit uchazeče o učitelství pedagogické praxi prostřednictvím povinných stáží ve školách. Praxe budoucím učitelům dávají prostor pro sebe evaluaci (hodím se na profesi učitele?) a posilují jejich resilienci prostřednictvím budování identity učitele, pozitivních emocí, vědomí vlastní efektivity a vášně pro učení (ibid.).

Zdá se, že určitou roli v udržení učitelů v profesi může sehrát i **cesta k učitelské profesi** (tradiční vs. alternativní). I když většina výzkumů dochází k závěru, že existuje větší variabilita v kvalitě učitelství v rámci jednotlivých cest než dichotomie mezi těmito dvěma cestami, některé výzkumy ukazují, že alternativní cesty k učitelství jsou spojeny s nižší mírou vnímané připravenosti učitelů na profesi, ale také nižší pravděpodobností jejich udržení učitelů v profesi (Carver-Thomas, Darling-Hammond, 2019). Příčinou může být skutečnost, že frekventanti alternativních vzdělávacích programů často působí v praxi bez předchozí pedagogické praxe, zatímco pedagogické vzdělávání si „dodělávají“ paralelně po večerech nebo o víkendech, případně do tohoto vzdělávání zatím vůbec nevstoupili (Podolsky a kol., 2019).

Také Gutheryová a Bailesová (2019) ve své studii dokumentují, že ne všechny cesty k učitelství mají stejný vliv na udržení začínajících učitelů. Autorky docházejí k závěru, že učitelé, kteří se dostali k učitelství tradičními cestami, s nižší pravděpodobností setrvávají v profesi po dobu následujících pěti let. Rovněž Chambers Mack a kol. (2019) zjistili, že cesty k učitelství hrají významnou roli. Učitelé, kteří se k učitelství dostali prostřednictvím alternativních cest a získali alternativní certifikáty o získané kvalifikaci, měli vyšší pravděpodobnost, že profesi opustí. Jak upozorňují Chambers Mack a kol. (2019), osoby s alternativní certifikací mají obvykle více zkušeností mimo vzdělávání a lze očekávat, že budou mít více pracovních příležitostí mimo výuky (Boe a kol., 1997; Salyer, 2003). Výsledky ukázaly, že učitelé s alternativní certifikací měli 2,12krát vyšší pravděpodobnost uvažovat o tom, že opustí profesi, v porovnání s učiteli, kteří se do profese dostali tradičními cestami.

Zdá se, že určitou roli v odchodech učitelů z profese může sehrát i „výše“ **lidského kapitálu**. Arviv Elyashiv a Navon (2021) s použitím Sorensenovy a Tumovy *resource-reward theory* zjišťovali, jak lidský kapitál začínajících izraelských učitelů (definován jako stupeň dosaženého vzdělání, obor studia – profesní kvalifikace, prestiž vzdělávací instituce) a podmínky jejich zaměstnání ovlivňují záměr učitelů opustit profesi. Autoři vycházeli

z předpokladu, že zaměstnanci obecně systematicky posuzují rovnováhu mezi svými osobními zdroji, např. svým lidským kapitálem, a pracovními odměnami (plat, prestiž povolání, autonomie, možnost povýšení) a očekávají maximalizaci odměn jako kompenzaci za investice, které vynaložili během své profesní kariéry. Arviv Elyashiv a Navon (2021) ve své studii došli k závěru, že učitelé s vyšším lidským kapitálem a/nebo relativně nízkou úrovní formálních odměn, s větší pravděpodobností předčasně opustí učitelskou profesi, protože mají relativně větší šanci uplatnit svůj potenciál v lukrativnějších zaměstnáních. Deklarují, že ačkoli odborná literatura zdůrazňuje vliv vnitřních, mnohdy altruistických, motivací učitelů pro volbu učitelského povolání (Arviv Elyashiv, Gal, 2017; Carlsson a kol., 2019), na externích odměnách za vykonanou práci také záleží. Neodpovídající ohodnocení totiž nemůže vést k nespokojenosti s prací a následně k předčasným odchodům z profese, a to především v případě jedinců s vysokou úrovní vzdělání (Arviv Elyashiv, Navon, 2021).

Pokud jde o **úroveň vzdělání učitelů**, Arviv Elyashiv a Navon (2021) ukazují, že v izraelském vzdělávacím systému je obdobně jako v některých jiných zemích vyšší úroveň vzdělání učitelů pozitivně spojena s odchody učitelů z profese. Učitelé, kteří získali magisterský titul nebo Ph.D., specializovali se na profesní obor a absolvovali některou z prestižních institucí terciálního vzdělávání, s vyšší pravděpodobností předčasně opustí učitelskou profesi v porovnání s kolegy, jejichž úroveň vzdělanosti je nižší (Arviv Elyashiv, Navon, 2021). Naproti tomu učitelé, kteří absolvovali pedagogickou fakultu, mají nižší pravděpodobnost předčasných odchodů z profese. Arviv Elyashiv a Navon (2021) s odkazem na studii Ayalonové a Yogeva (2006) tuto skutečnost vysvětlují větší orientací pedagogických fakult na pedagogickou praxi, nižší prestiží těchto vzdělávacích institucí a menší nabídkou pracovních alternativ pro absolventy těchto institucí, i když s lepší přípravou, pokud jde o zvládnutí různých aspektů výuky. Tato skutečnost naznačuje, že vyšší úroveň vzdělání může vést k vyšší míře odchodů učitelů z profese, a to ze dvou důvodů: (1) je obecně více ceněná na trhu práce; (2) v alternativních profesích lze očekávat lukrativnější finanční odměny za práci v porovnání se situací v učitelské profesi.

Výsledky studie navíc dokumentují, že vyšší platy začínajících učitelů s vysokoškolským vzděláním snižují pravděpodobnost jejich odchodů z učitelské profese. Přitom korelace mezi platy začínajících učitelů a jejich odchody z profese je vyšší u učitelů s vyšší úrovní vzdělání a lidského kapitálu obecně. To znamená, že kariérové rozhodnutí jsou v případě této skupiny vysoce vzdělaných jedinců citlivější na výši jejich platů (ibid.). Arviv Elyashiv a Navon (2021) si zároveň kladou otázku, co tato zjištění o předčasných odchodech učitelů s vysokým lidským kapitálem znamenají pro vzdělávací systém, kvalitu výuky a výsledky žáků. Respektive existuje korelace mezi lidským kapitálem a efektivitou učitelů? Snižuje se odchody učitelů s vysokým lidským kapitálem kvalita a úroveň výuky? Arviv Elyashiv a Navon (2021) s odkazem na odbornou literaturu (Chu a kol., 2015; Clotfelter a kol., 2007; Hanushek, 2011; Krieg, 2005) dokumentují, že navzdory tomu, že se obecně předpokládá, že vysokoškolské vzdělání poskytuje učitelům široký základ odborných znalostí a akademických dovedností, které přispívají k dobrým výsledkům studentů, odborná literatura není v tomto ohledu jednotná, některé studie toto potvrzují, jiné nenalezly žádnou souvislost mezi akademickým vzděláním učitelů a výsledky žáků. Arviv Elyashiv a Navon tak docházejí k závěru, že není možné jednoznačně tvrdit, že vysoká míra odchodů učitelů s vysokým lidským kapitálem nutně snižuje kvalitu a úroveň výuky měřenou výsledky studentů. Zároveň však upozorňují, že odchody vysoce vzdělaných učitelů mohou ovlivnit další aspekty činnosti školy jako je sociálně-etický rozměr, kulturní kapitál a klima školy. Navíc tato situace může vést k najímání jedinců s nižším lidským kapitálem, což může snížit sociální status učitelské profese a spustit začarovaný kruh negativních dopadů na odměňování učitelů i učební

procesy studentů (ibid.). Arviv Elyashiv a Navon (2021) soudí, že udržení vysoce vzdělaných učitelů by mělo být předmětem zájmu tvůrců politik. Jaké doporučení pro decizní sféru z tohoto vyplývají? Arviv Elyashiv a Navon (2021) se domnívají, že klíčovou složkou při snižování odchodů vysoce vzdělaných učitelů z profese je zlepšování jejich pracovních podmínek, především platů a možností práce na plný úvazek.

Naproti tomu Troeschová a Bauerová (2020) se pokoušely identifikovat, jaký vliv na odchody učitelů z profese má skutečnost, zda je pro ně **učitelství první nebo druhou kariérou**. Autorky s odkazem na studii Freye (2014) a Keller-Schneiderové a kol. (2018) deklarují, že je učitelství považováno za vysoce náročné povolání, protože zahrnuje širokou škálu pracovních požadavků, které vyžadují mnohostranné dovednosti a vysokou míru flexibility. Zároveň s poukazem na výsledky studií zmíněných autorů a Danielsonové (2013) upozorňují, že výuka je často považována za hlavní činnost učitele, ale ve skutečnosti učitelé vykonávají řadu dalších činností, které jsou někdy podceňovány, jako je participace na rozvoji školy, spolupráce s jednotlivými aktéry školy, nebo práce na administrativních úkolech, což vyžaduje, aby aktivovali širokou škálu dovedností a schopností. Otázkou je, zda existují rozdíly v tom, jak čelí výzvám učitelské profese jedinci, pro které je toto povolání první kariérou v porovnání s těmi, pro které je druhou kariérou, a zda učitelé, pro které je učitelství druhou kariérou, umí těžit ze svých předchozích profesních zkušeností. Troeschová a Bauerová (2020) se domnívají, že nalezení odpovědi na tuto otázku je zvláště důležité v dnešní době, kdy řada zemí investuje značné prostředky do nábory a vzdělávání jedinců, pro které je učitelství druhou profesní kariérou, protože se tímto způsobem snaží kompenzovat nedostatek učitelů. Zároveň autorky upozorňují, že stávající odborná literatura (viz např. Tigchelaar a kol., 2010) uvádí, že učitelé, pro které je učitelství druhou kariérou, přináší do učitelské profese dovednosti a zdroje, které jsou vysoce relevantní pro zvládnání minimálně některých profesních požadavků. Zároveň se zpravidla jedná o něco starší a pracovní zkušenější jedince, kteří již mají svoji první kariérní zkušenost za sebou a mohou být v jiné životní fázi v porovnání s absolventy učitelských programů. Na druhou stranu některé výzkumy, na které odkazují Troeschová a Bauerová (2020), naznačují, že odbornost je doménově specifická a není snadno přenositelná (Gruber, Mandl, 1996), zavedené znalosti a rutiny mohou dokonce překážet rozvoji v nové profesi (Bauer a kol., 2017) a hromadění pracovních a životních zkušeností nemusí automaticky vést k lepším pedagogickým dovednostem (Mayotte, 2003).

Výsledky studie Troeschové a Bauerové (2020) ukazují, že učitelé, pro které bylo učitelství druhou či třetí kariérou, hodnotili profesní požadavky na učení a hodnocení žáků a studentů jako méně náročné a vykazovali silnější záměr setrvat v profesi, oproti absolventům učitelských programů, pro které bylo učitelství první kariérní zkušeností. Nicméně další analýzy ukázaly, že rozdíly mezi oběma skupinami lze přičíst především vyššímu podílu mužů mezi učiteli, pro které je učitelství druhou kariérou, a jejich vyšší self-efficacy. Zjištění naznačují, že skutečnost, že učitelé druhé kariéry jsou osoby, které mění svou kariéru, je pro zvládnání specifických profesních požadavků méně důležitá, než naznačuje existující výzkumná literatura. Na druhou stranu výsledky ukazují, že jejich uvádění do profese je pro ně stejně náročné, jako pro učitele, kteří vstupují do profese tradiční cestou. Nakumulované zkušenosti a znalosti tedy nezmenšují problémy, se kterými se setkávají při vstupu do učitelské profese (ibid.). Jak upozorňují Troeschová a Bauerová (2020), to ovšem neznamená, že jsou jejich předchozí profesní znalosti a dovednosti ztraceny, pouze se do hodnocení profesní náročnosti učitelů promítají jen okrajově. Je tedy zřejmé, že mají stejné potřeby pro svůj profesní rozvoj jako učitelé, pro které je učitelství první kariérou.

Také Goodwinová a kol. (2019) se zaměřili na zjišťování toho, zda úmysl jedinců setrvat v učitelském povolání souvisí s jejich předchozími pracovními zkušenostmi. Zjistili, že učitelé, pro které bylo učitelství druhou kariérou, vykazovali během přípravného vzdělávání významně častěji záměr dlouhodobého setrvání v profesi, v porovnání s kandidáty, pro které bylo učitelství první kariérou. Rok po vstupu do profese však došlo k významné změně. Záměr setrvat v profesi významněji poklesl u jedinců, pro které bylo učitelství druhou profesí. Nicméně v následujícím roce se situace vyrovnala a obě sledované skupiny se ve svých záměrech významně nelišily. Tato zjištění jsou v souladu s dříve publikovanými studiemi, viz např. Boyd a kol. (2011b). Goodwinová a kol. (2019) zároveň upozorňují, že je potřeba vzít v potaz, že jedinci, pro které je učitelství druhou profesí, byli ve výzkumu zhruba o více než 10 let starší, než ti, pro které bylo učitelství první kariérou. Navzdory tomu se nezdá, že by jejich odhodlání setrvat v profesi a snažit se překonávat překážky a výzvy spojené s učitelskou profesí bylo vyšší než u jejich mladších kolegů. I když tato zjištění korespondují s výsledky některých studií (např. Boyd a kol., 2011), autoři studie upozorňují, že jsou v určitém rozporu s některými staršími studiemi (např. Borman, Dowling, 2008), které předpokládaly, že učitelé s předchozími pracovními zkušenostmi mají vyšší pravděpodobnost setrvání v profesi, nebo s dalšími studiemi (např. Ingersoll, 2001), které předpokládaly opak, tedy že učitelé, kteří již jednou změnili profesi, toto s vyšší pravděpodobností mohou udělat opakovaně. Nicméně Goodwinová a kol. (2019) upozorňují, že tato studie sledovala učitele pouze do konce druhého roku působení v profesi a bylo by potřeba dalších longitudinálních studií, které by ukázaly, jak se situace vyvíjí v dalších letech. Navíc tato studie pracuje pouze se záměrem učitelů setrvat v profesi a uváděný záměr nemusí být v souladu se skutečným rozhodnutím. V neposlední řadě je potřeba připomenout, že výzkum byl realizován v Singapuru a jeho výsledky nemusí být převoditelné do jiných kontextů a kultur (ibid.).

Profesní **identita učitelů** hraje klíčovou roli v jejich vzhledu do základních aspektů profesního života učitelů, a to včetně jejich kariérních rozhodnutí, spokojeností s prací, emocemi a odhodláním k práci (Hong, 2010). Počáteční identita učitelů se však může v průběhu času měnit v závislosti na různých životních a pracovních zkušenostech a školních kontextech (Karalis Noelová, 2021). Karalis Noelová (2021) zmapovala postupnou interní psychologickou proměnu začínající učitelky jménem „Banjo“, identifikující se s posláním učitele, na člověka, který tuto sebeidentifikaci ztratil. Banjo si zvolila povolání učitelky, protože toto povolání vykonávaly ženy v jejím okolí a zároveň během svých studentských let získala pocit, že učitelé mají z výkonu své práce radost. Navíc předpokládala, že by se mohlo jednat o snadné povolání, neměla totiž dostatek sebedůvěry na kariéru v jiné profesi. Aby se mohla věnovat povolání učitelky, absolvovala přípravný univerzitní program pro učitele. Zpětně jej ovšem hodnotila negativně, neměla pocit, že by ji dostatečně připravil na výzvy, kterým později ve své učitelské praxi musela čelit. Největší frustrace ji vyvolávala problematika vedením třídy a kázně žáků. Postupem času začala mít pocit, že je učitelství mnohem náročnějším povoláním, než si původně myslela a začala ztrácet sebedůvěru ve své učitelské schopnosti. Navíc podpora, které se jí ve školách dostávalo, nebyla efektivní. Za velmi inspirativní a edukativní považovala pouze následky v hodinách zkušených učitelů. Během strukturovaného rozhovoru reflektovala nesoulad mezi očekáváními, která získala v průběhu své pregraduální přípravy, a realitou výuky. Přípravné vzdělávání ji nedokázalo poskytnout realistické pochopení toho, co to znamená být učitelem. Přitom nerealistická očekávání mohou zejména u učitelů na začátku jejich kariéry vést ke konfliktům s realitou školní kultury, což může negativně projevit na jejich profesní identitě a zvýšit pravděpodobnost jejich odchodu z profese (Karalis Noel, 2021). Banjo vyjadřovala pocity zklamání ze sebe sama, rozčarování z nedostatku podpory, které se jí ve škole (ne)dostávalo, ale také z pedagogické fakulty, která ji dostatečně nepřipravila

na náročné a emocionální pracovní prostředí ve třídě. Jak upozorňuje Karalis Noelová (2021), profesní identita učitelů se neustále vyvíjí, a to jak během jejich pregraduální přípravy, tak během jejich praxe, je tedy nezbytné, aby vzdělavatelé učitelů, supervizoři a mentoři rozpoznali mylné představy učitelů na počátku kariéry o učitelské profesi a schopnostech učitelů a věnovali se jim, aby začínající učitelé mohli být úspěšní.

K obdobným závěrům jako Karalis Noelová (2021) dochází také Torresová (2020), která navíc naznačuje, že profesní identity učitelů se mohou měnit, i když nejsou zpochybňovány školním prostředím. Začínající učitelé si např. mohou stanovovat příliš ambiciózní cíle, kterých nemohou dosáhnout, což vede k jejich frustraci a prožívání pocitu hněvu, což může vést ke snížení oddanosti výuce a hledání nové kariéry, která jim umožní realizovat jejich cíle.

Dunnová a Downey (2018) zkoumali, jak posilování identity učitele skrze jeho účast v dobrovolných extrakurikulárních aktivitách ovlivňuje jeho retenci v profesi. Jedná se o etnografickou studii ve dvou městských školách, která ukázala, že zapojení učitelů do dobrovolných extrakurikulárních aktivit je velmi významné, protože posiluje identitu učitele, což snižuje pravděpodobnost jeho odchodu z profese.

Vliv faktorů vázaných na školu

Při strukturaci faktorů vázaných na školu se budeme opět inspirovat rámcem Nguyena a kol. (2020) a Nguyena a Springera (2021) a faktory budeme dělit do 4 (sub)kategorí, a to na (1) *organizační charakteristiky školy* (např. velikost školy, poloha a typ školy, pracovní prostředí učitelů, chování studentů, podpora učitelů vedením školy, vzájemná spolupráce učitelů, profesní rozvoj učitelů, mentorské programy a programy pro uvádění učitelů do praxe, možnosti participace učitelů na vedení a autonomie učitelů ve třídě); (2) *školní zdroje* (výdaje školy, velikost tříd, třídní asistenti, učební pomůcky); (3) *charakteristiky studentů* (výsledky studentů, procento studentů z etnických minorit, procento žáků participujících na obědových programech, procento žáků se specifickými vzdělávacími potřebami); (4) *rasová/genderová podobnost*. Opět připomínáme, že námi sledovaná literatura nám neumožní sledovat vliv faktorů ve všech zmíněných (sub)kategoriích, protože neobsahuje všechny v nich zmíněné determinanty.

Vliv organizačních charakteristik školy

V posledních letech stále přibývá studií, které zkoumají vliv charakteristik školy na retenci učitelů. Jednou z nich je studie Nguyena (2021), který na základě celostátně reprezentativních dat zjišťoval **vztah mezi organizačními charakteristikami školy a fluktuací učitelů** a snažil se identifikovat, co lze udělat pro pozitivní ovlivnění pracovní síly učitelů. Ve své studii došel k závěru, že některé organizační charakteristiky školy mohou skutečně snižovat fluktuaci učitelů, ale závisí na typu charakteristik a konkrétní formě fluktuace. Vliv organizačních charakteristik školy na odchody učitelů ovšem není ve všech školách stejný. Výsledky studie Nguyena (2021)

naznačují, že organizační charakteristiky jsou důležitější ve školách s nízkými příjmy než ve školách s vysokými příjmy. Jinými slovy, i když jsou některé organizační charakteristiky školy spojeny s fluktuací, tyto vztahy jsou výraznější ve školách s nízkými příjmy. Vzrůst hodnoty indikátoru měřícího kooperaci mezi učiteli o jednu směrodatnou odchylku je asociovaný se poklesem míry odchodu učitelů ze školy o 1,7 procentního bodu ve školách s žáky pocházejícími z nízkopříjmových rodin, ale jen o 0,5 procentního bodu ve školách s žáky pocházejícími z vysoko příjmových rodin. Podobně, vzrůst hodnoty indikátoru efektivity ředitele o jednu směrodatnou odchylku sníží pravděpodobnost odchodu ze školy o jeden procentní bod ve školách s žáky z nízkopříjmových rodin, ale nemá žádný statisticky významný vliv ve školách se žáky z vysoko příjmových rodin. Nelze tedy zevšeobecnovat zjištění z jednoho typu škol na školy obecně.

Některé studie upozorňují, že určitou roli v odchodech učitelů z profese může sehrát i **typ školy**. Např. Gutheryová a Bailesová (2019) dokumentují, že v případě, že první školou, do které učitel po absolvování přípravného studia nastoupil, byla charterová škola, se bez ohledu na jeho cestu k učitelské profesi pravděpodobnost, že v učitelství setrvá po dobu následujících pěti let, snižuje. Jedinec, který začne svoji profesní kariéru v charterové škole, s vyšší pravděpodobností opustí školu, školní obvod, ale i veřejné školství vůbec. Proč tomu tak je? Jednak charterové školy mnohem častěji najímají nové učitelé z netradičních cest k učitelské profesi, které jsou texaským vzdělávacím kodexem upravujícím všechny cesty k učitelské profesi nejméně regulovány. Navíc charterové školy jsou vyňaty z mnoha státních předpisů, podle kterých se řídí tradiční veřejné školy. Kombinace nejméně regulované přípravy ve spojení s méně regulovaným typem školy s nižším dohledem, vede ve svém důsledku k mnohem nižší pravděpodobnosti udržení začínajících učitelů ve škole, ale i státním vzdělávacím systému. Deregulace učitelské kvalifikace snížila překážky pro vstup do profese a deregulace a nižší dohled nad charterovými školami zvýšily možnost inovací ve vzdělávání, ale zdá se, že nezamýšleným důsledkem těchto přístupů může být předčasný odchod učitelů. I po kontrole socioekonomických a demografických charakteristik je typ přípravy učitele a typ školy, ve které učitel začíná svoji profesní kariéru, významným prediktorem setrvání učitele v profesi. I když studie Gutheryové a Bailesové (2019) není navržena tak, aby se zkoumala důvody nižší pravděpodobnosti udržení učitelů v charterových školách, předchozí výzkumy ukazují, že charterové školy často uplatňují výjimky v užívání tradičních platových tarifů učitelů a maximálního limitu pracovní doby, což může být pro učitelé nežádoucí, i když na druhou stranu autorky studie odkazují na jiné studie (Brewer, Ahn, 2010; Malloy, Wohlstetter, 2003; Podgursky, Ballou, 2001), které udávají, že kultura školy bývá faktorem povzbuzujícím k udržení učitelů v těchto typech škol.

Zdá se, že určitou roli v udržení učitelů v profesi hraje i **lokality školy**, což dokazuje například studie Nguena (2020). Nguyen (2020) na základě rešerše literatury uvádí, že ve Spojených státech mají největší potíže s udržení kvalifikovaných učitelů především státy s velkými venkovskými oblastmi jako je Kansas, Nevada a Oklahoma, protože nabídka učitelů ve venkovských oblastech se zmenšuje díky stěhování učitelů z venkova do městských oblastí, a to v důsledku výzev, které jsou charakteristické pro kontext venkovských škol, ale také díky nižším platům, izolaci, omezeným přístupům k profesnímu rozvoji a potřebě, aby učitelé učili mnohem více předmětů. Vzhledem k tomu, že učitelé jsou nejdůležitějším faktorem při učení studentů a fluktuace učitelů je pro venkovské komunity často větší zátěží než pro školy v městských aglomeracích, je důležité prozkoumat, jak se odchody učitelů liší v různých venkovských kontextech, kteří venkovští učitelé jsou nejvíce ohroženi fluktuací, a jaké faktory ji ovlivňují. Tedy do jaké míry jsou charakteristiky učitelů a škol spojeny s odchody učitelů

v různých venkovských kontextech. Lepší pochopení této problematiky může výzkumníkům a tvůrcům politik umožnit identifikovat a implementovat efektivní politiky k udržení učitelů ve venkovských školách (Nguyen, 2020). Tato studie je zároveň jednou z prvních studií, které se zabývají danou problematikou, protože většina studií o odchodech učitelů ze škol se zaměřuje na městský kontext nebo využívá malé vzorky dat. Naproti tomu data, která využívá ve své studii Nguyen (2020), umožňují zkoumat, jak charakteristiky učitelů a škol souvisejí s fluktuací, tak změny v čase. V neposlední řadě je tato studie také schopna rozlišit mezi učiteli, kteří se stěhují z jedné školy na jinou, a těmi, kteří odcházejí z profese.

Nguyen (2020) upozorňuje, že školy ve snaze přilákat nejlepší učitele soutěží s ostatními školami, které nabízejí učitelům vyšší benefity prostřednictvím vyšších platů, lepších pracovních podmínek, lepšího vybavení, ale také tím, co poskytují okolní oblasti. V důsledku toho jsou venkovské školy často v nevýhodě v porovnání s jejich městskými či předměstskými protějšky, protože venkovské školy mají tradičně nižší úroveň finančních zdrojů. Tato disparita ve financování vzdělávání, vybavení škol a jejich zdrojích pak obecně hraje významnou roli z hlediska nábora a udržení učitelů.

Nguyen (2020) zjistil, že demografické charakteristiky učitelů v různých venkovských kontextech obecně odrážejí pracovní sílu učitelů na národní úrovni. V některých důležitých ohledech však existují významné rozdíly mezi venkovskými učiteli a školami, ve kterých vyučují, ve srovnání s učiteli na národní úrovni. Venkovští učitelé jsou s vyšší pravděpodobností běloši, dosáhli nižší úrovně graduálního vzdělání, navštěvovali méně selektivní vysoké školy, vydělávají podstatně méně a je méně pravděpodobné, že budou členy odborů. Školy, ve kterých vyučují, mají více studentů, kteří mají nárok na obědy zdarma či za sníženou cenu, a jsou méně rasově/etnicky různorodé.

Zároveň Nguyen (2020) identifikoval, že odchody učitelů jsou vyšší v řídkce osídlených státech, ale nižší ve venkovských školách. Dokonce se ukazuje, že učitelé ve venkovských školách méně často střídají školy než učitelé v městských a příměstských oblastech, zatímco učitelé v řídkce osídlených státech častěji střídají školy než učitelé v hustěji osídlených státech. Na druhou stranu učitelé v méně urbanizovaných státech fluktuují stejným tempem jako učitelé ve více urbanizovaných státech. Tato analýza ukazuje, že problémy s odchody učitelů ve venkovském prostředí jsou velmi heterogenní, specifické pro konkrétní kontexty. Je povinností výzkumníků a politiků, aby si byli vědomi tohoto zásadního rozdílu a nezacházeli s venkovem jako s monolitickou entitou, protože je třeba odlišovat mikro polohu (venkovská škola versus škola ve městě) a makro polohu (škola v řídkce osídlené venkovské oblasti, která ale může být lokalizována v malém městě, versus městská škola ve vysoce urbanizované oblasti).

Učitelé, kteří byli v předchozích výzkumech identifikováni jako zvláště ohrožení fluktuací, tj. např. začínající učitelé a speciální pedagogové, jsou s větší pravděpodobností ohrožení fluktuací v méně urbanizovaných státech a v řídkce osídlených státech (Nguyen, 2020). Začínající učitelé, kteří vyučují na venkovských školách v řídkce osídlených státech, jsou vystaveni vyššímu riziku fluktuace, více než začínající učitelé v městských a příměstských školách ve stejných státech. Na rozdíl od jiných výzkumů fluktuace učitelů (viz např. Borman, Dowling, 2008), Nguyen (2020) dochází k závěru, že černošští učitelé v různých venkovských prostředích podstatně častěji odcházejí z profese, ve srovnání s bělošskými učiteli. To je zvláště znepokojující pro venkovské školy, protože je třeba diverzifikovat jejich učitelskou sílu. Zároveň bylo zjištěno, že venkovští učitelé ve školách s nižšími

příjmy a ve školách s převahou menšinových žáků a studentů častěji fluktuují v porovnání s jejich protějšky ve školách s vysokými příjmy a většinově bělošských školách. Jinými slovy, školám s tradičním nedostatkem učitelů a školám, které nejvíce potřebují více učitelů z etnik, více hrozí ztráta učitelů (ibid.). Nguyen (2020) zároveň zjistil, že začínající učitelé a učitelé speciálního vzdělávání častěji fluktuují, zejména ve venkovských školách v řídké osídlených státech.

Řada výzkumů zároveň potvrzuje, že **pracovní prostředí učitelů a kultura školy** hrají důležitou roli v setrvání učitelů ve škole. Newburghová (2017) s odkazem na Ingersolla (2001) a Weissovou (1999) uvádí, že nepříznivé pracovní prostředí učitelů je zodpovědné za většinu jejich odchodů. Také Hanušová a kol. (2020) ve své studii poukazují na klíčový význam faktorů školy, zejména na vliv kultury a klimatu školy, vliv spolupráce s kolegy a vedením školy. Autoři dochází k závěru, že v českém vzdělávacím kontextu začínající učitelé zpravidla zůstávají ve školách za předpokladu, že pracují v dobře fungující škole, se spolupracujícími kolegy a dobrými řediteli. Jinými slovy, učitelé chtějí zůstat na školách s dobrým kolegiálním klimatem a dobrým vedením. Obdobně i Trevethanová (2018) zkoumala, proč někteří začínající učitelé vydrží a překonávají problémy během rané fáze kariéry a nastartují učitelskou kariéru a jiní odejdou. Zjistila, že důležitou roli hraje kultura školy a povaha jednotlivců při utváření jejich zkušeností. Naproti tomu Harmsenová a kol. (2018) zkoumali, jak různé aspekty fungování školního prostředí ovlivňují chování učitelů, a které z nich mají největší vliv na odchody z profese. Autoři zkoumali vliv individuálních determinantů učitelů (psychologické reakce na stresové podněty) a determinantů na úrovni školy (negativní sociální aspekty, negativní chování žáků, přílišné pracovní požadavky, špatná organizace práce, nedostatek příležitostí pro rozvoj). Zjistili, že determinanty působí různým způsobem a jsou moderovány různými reakcemi učitele na ně. Výsledkem studie je, že největší vliv na odchody učitelů z profese mají negativní aspekty chování žáků a negativní sociální prostředí ve škole, protože ty nejvíce přispívají k nespokojenosti učitele a nespokojenost je hlavní determinantou opuštění učitelské profese.

Jedna ze sledovaných studií se zabývala viktimizací učitelů. Je zřejmé, že **viktimizace** učitelů bývá součástí jejich pracovních zkušeností, kterým čelí ve svých pracovních prostředích a může ovlivnit jejich setrvání v profesi. Zároveň se však jedná o poměrně málo prozkoumaný fenomén. Curran a kol. (2019) na celostátně reprezentativních dat zkoumali vztah mezi viktimizací učitelů a jejich odchody ze školy a z profese. Zjišťovali, zda a do jaké míry zkušenost s viktimizací (ohrožení nebo napadení učitele studentem) předpovídá fluktuaci učitelů, a zda je tento vztah ovlivněn faktory, které mohou podporovat odolnost učitelů. Zjištění autorů naznačují, že vnímaná viktimizace předpovídá vyšší pravděpodobnost opuštění školy a profese. Zároveň bylo zjištěno, že faktory posilující odolnost na úrovni škol mohou tento vztah zmírňovat. Autoři diskutují o způsobech, jak mohou školy zmírnit dopady viktimizace a přispívají k rodící se literatuře o viktimizaci učitelů a poskytuje informace o politikách, kterými lze fluktuaci snížit.

Významný vliv na utváření pracovních prostředí učitelů a formování kultury školy má **ředitel a vedení školy** (Boyd a kol., 2011a). Zdá se však, že vedení školy, a především ředitel školy sehrávají důležitou úlohu také v retenci učitelů, protože podpora učitelů ze strany vedení školy má potenciál podstatně snížit jak pravděpodobnost, že učitelé přejdou na jinou školu, tak pravděpodobnost, že opustí profesi (Nguyen, 2021). Zvýšení hodnoty ukazatele charakterizujícího úroveň podpory vedením o jednu směrodatnou odchylku je asociováno se snížením míry fluktuace učitelů o 1,3 procentního bodu, což představuje o 9 % nižší míru fluktuace, než je běžná. Efek-

tivnější ředitelé totiž dokáží s vyšší pravděpodobností vytvořit pracovní prostředí, které učitelům umožňuje prožívat, že jejich práce má smysl, což snižuje pravděpodobnost jejich odchodu z profese (ibid.). Nguyen (2021) zároveň ukazuje, že tato zjištění jsou v souladu i se závěry jiných výzkumů, odkazuje např. na studii Grissoma a Bartanena (2019), kteří deklarují, že **efektivnější ředitelé** snižují průměrnou míru fluktuace učitelů. Výsledky jejich výzkumu navíc naznačují, že efektivnější ředitelé cílí především na udržení vysoce efektivních učitelů, oproti učitelům s nízkým výkonem, čímž strategicky ovlivňují složení učitelského sboru své školy směrem k jeho vyšší efektivitě. V souladu s Grissonem (2011) tak Nguyen (2021) uzavírá, že by vzdělávací systémy měly usilovat o umístování zkušenějších a efektivnějších ředitelů především do znevýhodněných škol, které trpí odchodem učitelů více než běžné školy.

Důležitou roli hraje také **kvalita spolupráce mezi učiteli** (Nguyen, 2021) a vzájemná **kolegialita učitelů** (Kelly a kol. 2019). V případě, že mají učitelé pocit, že mezi nimi panuje vysoká úroveň vzájemné spolupráce, bývají více nakloněni ve své škole setrvat. Nicméně mají-li v úmyslu profesi opustit, ani vysoká míra spolupráce nemusí stačit k tomu, aby je od tohoto kroku odradila (ibid.). Tyto výsledky jsou v souladu se zjištěními některých předchozích studií, viz např. Krafta a kol. (2016) a s výsledky výzkumu Schaefera, Hennigové, Clandininové (2021), kteří zjistili, že schopnost učitelů vybudovat si ve škole síť vztahů je důležitým prediktorem jejich setrvání v profesi, protože podpůrná síť vztahů na pracovišti učitelům pomáhá v praktických záležitostech a podporuje jejich pocit sounáležitosti se školou. Autoři s odkazem na studii Downeyho, Schaefera a Clandininové (2014) upozorňují, že přílišný důraz na zvyšování profesních kompetencí a odbornosti začínajících učitelů posiluje hierarchickou strukturu, která brání vytváření vztahů, brzdí spolupráci a podporuje izolaci učitelů. I když začínající učitelé potřebují znalosti a dovednosti, zároveň potřebují místa, která jim umožní i nadále prožívat své životy, to, kým jsou a kterými se stávají jako učitelé i jako lidé (Schaefer, Hennig, Clandinin (2021).

Řada výzkumů se zaměřuje na zkoumání vlivu **profesní podpory učitelů**. Např. Gallantová a Riley (2014) na základě rešerše literatury deklarují, že všichni učitelé potřebují podporu a příznivěji reagují na podpůrná pracovní prostředí, a že podpora nabízená učitelům musí být v jakékoli fázi jejich kariéry dynamická a trvalá, a že individuální a systémová podpora nabízená v dobách problémů je zásadní pro dlouhodobou pohodu a schopnost učitelů udržet si motivaci a nadšení. Autoři tímto reagují na skutečnost, že existuje silná souvislost mezi nespokojeností s učitelskou profesí a nedostatkem podpory (Kelly a kol., 2018). I když Kelly a kol. (2018) zároveň přiznávají, že nejde jednoznačně určit, zda obecná nespokojenost s učitelstvím může negativně ovlivnit názory na hodnotu poskytované podpory, nebo zda nedostatek podpory přispívá k nespokojenosti s učitelskou profesí. Je však možné, že nastávají obě situace a je zapotřebí dalšího výzkumu, který by tyto vztahy více objasnil. Nicméně pokud by se zjistilo, že nespokojenost s učitelskou profesí způsobuje absence podpory, byla by to silná motivace pro zavedení politik, které by zajišťovaly, aby měli všichni učitelé přístup minimálně k určité základní úrovni formě podpory (ibid.). Výsledky výzkumu rovněž naznačily vztah mezi nedostatkem podpory a kolegiálními vztahy. Začínající učitelé, kteří nemají přístup k podpoře, častěji cítí nespokojenost se vztahy s ostatními zaměstnanci a ředitelem. Kelly a kol. (2018) udávají, že některé formy podpory (mentorské, uvádění začínajících učitelů do praxe) mohou přispět k posílení propojení nových učitelů s ostatními učiteli a pomoci jim začlenit se do školního prostředí. Nepodporování učitelů, zejména na začátku jejich kariéry, je spojeno s jejich nespokojeností s profesními vztahy na pracovišti a kariérními příležitostmi. Zároveň je jejich nespokojenost asociována s větší pravděpodobností odchodu z profese. Z tohoto důvodu se např. v Austrálii snaží o zavedení minimální

povinné úrovně formální podpory začínajících učitelů. Výsledky naznačují, že odchody začínajících učitelů z profese lze snížit zlepšením základní úrovně formální podpory dostupné všem učitelům a větším zaměřením podpory na profesní pohodu učitelů a jejich uspokojení z práce (ibid.).

Whalenová, Majochavová a Van Nulandová (2019) zjišťovaly zkušenosti začínajících učitelů v prvních třech letech jejich kariéry, kdy se snažili zorientovat ve svých rolích a povinnostech. Autorky studie se snažily identifikovat typy problémů, kterým začínající učitelé čelili, a jakým způsobem mohly **mentorské programy** a vedení školy ovlivnit jejich úspěch. Výsledky studie ukázaly, že všichni dotazovaní začínající učitelé vyhledávali podporu svých zkušených kolegů, i když se nutně nemuselo jednat o formální mentorské programy. Nicméně mezi začínajícími učiteli byl pocíťován významný rozpor mezi potřebou těchto typů podpory a jejich nedostatečnou nabídkou, což mohlo podpořit rozhodnutí odejít z profese. Také Gordon (2020) se zabýval otázkou, jak je možné pomoci začínajícím učitelům překlenout přechod z přípravných kurzů do školní praxe. Zjistil, že pro úspěšnou transformaci je potřeba propojení mezi poskytovateli přípravného vzdělávání učitelů a školami, vytvoření podpůrné komunity a mentoringu na míru. Toto zjištění má důležité politické důsledky, které zdůrazňují potřebu personalizovaných přístupů.

Mnoho studií se zaměřuje na zkoumání vlivu programů pro **uvádění učitelů do praxe** na jejich setrvání v profesi. Karlberg a Bezzina (2020) s použitím kvantitativních dat ze čtyř velkých municipalit ve Švédsku zkoumali vliv programů uvádění učitelů do profese a programů profesního rozvoje učitelů na jejich spokojenost a možný odchod z profese. Programy profesionálního rozvoje byly učiteli hodnoceny jako velmi důležité pro jejich působení v profesi a měly pozitivní vliv na snižování nebezpečí opuštění profese. Zároveň autoři zjistili, že většina učitelů upřednostňuje příležitosti profesního rozvoje, které učitele sblíží. Programy uvádění učitelů do praxe se zabývá také Newburghová (2017), která udává, že tyto programy sice poskytují učitelům podporu, ale zaměřují se především na technickou podporu, která bere v potaz pozorovatelné a měřitelné výsledky. Přitom učitelé potřebují i emoční podporu, a to především od vedení školy (ibid.). Newburghová (2017, s. 1) dochází k závěru, že je potřeba vnímat učitelství jako „*komplexní sociální úsilí s vazbami, které existují mimo zapouzdřený ekosystém třídy*“. Dokumentuje, že vzhledem k tomu, že současný vzdělávací systém upřednostňuje kvantitativní a měřitelné akademické výsledky, programy vzdělávání učitelů a adaptační programy se tomuto trendu přizpůsobily a začaly definovat učitelství jakou soubor dovedností, které lze měřit, kodifikovat a reprodukovat. Newburghová (2019) upozorňuje na práci Korthagena (2004), který umísťuje původ tohoto způsobu myšlení do poloviny 20. století, kdy se odborná veřejnost v souladu s rostoucím množstvím odborné literatury zaměřené na zkoumání procesů a jejich výsledků (*process-product studies*) zaměřovala na identifikaci vyučovací praxe, která by vykazovala vyšší korelaci s výsledky učení žáků. Toto snaha se nakonec převedla do konkrétních kompetencí učitelů, které by si učitelé měli osvojit, aby v praxi dosahovali dobrých výsledků. Podle Korthagena (2004) se posléze tyto kompetence ukázaly jako nepraktické a vedly k fragmentaci role učitele, nicméně současné trendy ve vzdělávání, např. snaha o společné základní standardy (*common core standards*) a metody hodnocení učitelů naznačují, že by se historie mohla opakovat.

Newburghová (2019) dochází k závěru, že vedení škol musí více investovat do konceptu **hluboké podpory učitelů** (*concept of deep supports*), která bude brát v potaz i vnitřní přesvědčení a hodnoty učitele. Výzkumná studie Newburghové (2019) ukázala, že škola, která pěstuje smysl pro komunitu, kolegiální a důvěru, umožňuje

(začínajícím) učitelům, aby se mohli podělit o výzvy, kterým čelí, poučit se ze svých chyb, poznat jeden druhého, stejně jako ředitele školy, jako člověka. Taková kultura školy vytváří prostor pro to, aby se učitelé mohli zaměřit na typy výzev, které vnesou smysl do jejich každodenní práce a umožní jim plně se rozvinout a realizovat, což u začínajících učitelů podporuje způsob „učení v dobré víře“ (*teach in good faith*). Učitelé, kteří dostanou příležitost a hlubokou podporu potřebnou k tomu, aby učili v dobré víře, nacházejí ve své práci více naplnění a radosti.

Naproti školy, které fungují na kultuře strachu, nedůvěry a zvýhodňování jedněch nad jinými, brání tomu, aby se (začínají) učitelé mohli plně ponořit do své identity a filozofie výuky. Vnější požadavky, které jsou na ně kladeny, společně s dalšími problémy, se kterými se musejí vypořádat, ačkoli mnohdy nesouvisejí s výukou, je nutí přijmout podobu učitelé role, se kterou se neztotožňují. To je vyčerpávající a odvádí to učitele od skutečného jádra profese a od navazování pečujících vztahů se žáky a studenty. Tito učitelé pak mají tendenci tzv. „učit ve špatné víře“ (*teach in bad faith*). Pod tímto termínem Newburghová (2019) rozumí učení v rozporu s přesvědčením učitele, což způsobuje, že učitel žije a učí v neustálém napětí, což jej odvádí od toho, aby se plně rozvinul jako pedagog. To vše vede k prožívání stresu, pocitu neúspěchu, pochybnostem o způsobilosti k učitelé povolání, a to navzdory tomu, že jeho dovednosti a schopnosti nemusí být horší, než ostatních učitelů. Koncept „špatné víry“ Newburghová (2019) přebrala od Sartra, který deklaruje, že člověk, jednajícím ve „špatné víře“ se zapojuje do aktu sebe negace na hluboké úrovni identity a vědomí. „Špatná víra“ se může projevit v tom, co Sartre (1966) označuje „hraní“ (*playing/playacting*), což znamená, že člověk popírá svou pravou povahu, aby převzal roli, a pak tuto roli hrál podle společenských očekávání, ale i vlastních představ o této roli. Sartre (1966), na kterého se Newburghová (2019) odkazuje, tuto skutečnost ilustruje na příkladu číšníka v kavárně, který si vědomě nacvičuje, jak by podle něj měly vypadat pohyby a jednání číšníka, protože ví, že si veřejnost podvědomě přeje být obsluhována někým plně ztělesňujícím číšníka, a nikoli chaotickou lidskou bytostí v zástěře. Číšník na tyto vnější požadavky reaguje „*hráním si na číšníka v kavárně*“. Přihlízejícím se však může zdát, že je na něm něco divného, není moc rychlý a přesný..., protože hraní nestačí. Veřejnost si přeje, aby byl číšník skutečně číšníkem. Číšník se snaží plně odevzdat roli číšníka, protože se domnívá, že je to ta osoba, kterou musí/chce být, popírá svoji identitu, což je zdrojem rozporu, nicméně navzdory tomu se mu nemusí dařit dosáhnout vysněného cíle (Sartre, 1966, citováno z Newburgh, 2019). Newburghová (2019) deklaruje, že se učitelé běžně stávají obětí tohoto konfliktu, protože vzhledem k vysoké viditelnosti jejich profese jsou pod intenzivním dohledem veřejnosti. Cítí se být pod tlakem, aby přijali roli, která je definována jak jejich vlastními prekoncepty o tom, jak by učitelé měli vypadat, tak vnějšími požadavky, které jsou na ně kladeny (Newburgh, 2019). Sartre (1966), na kterého Newburghová hojně odkazuje, udává, že je mnohem snazší upadnout do „špatné víry“, pokud člověk nemá silný smysl pro svoji identitu a hodnoty. Newburghová (2019) tuto deklaraci vztahuje na učitele na začátku kariéry, kteří ještě neměli prostor si rozvinout svoji plnou identitu učitele, a je tedy pro ně pravděpodobnější, že budou reagovat důrazněji na vnější požadavky role. Pro ně tedy obzvláště platí, že čím méně tzv. hluboké podpory, které se jim ve škole dostává, tím větší pravděpodobnost, že budou podléhat tlaku, aby učili v tzv. „špatné víře“. Zároveň Newburghová (2019) předpokládá, že přílišné zaměření na výsledky testů a empirická hodnocení výuky postavené na zvyklostech v podnikatelském sektoru (Greene, 1988) brání začínajícímu učiteli v tom, aby rozvíjel a prozkoumal způsob výuky v tzv. „dobré víře“, protože „učení v dobré víře“ znamená definovat hodnoty, které jsou základem našeho „já“, a pak tyto hodnoty žít ve třídě (*live those values in the classroom*). Jinak řečeno, „učit v dobré víře“ znamená definovat si vlastní filozofii výuky (*ibid.*).

Newburghová (2019) cituje Palmer (1998), když udává, že se vyučování odehrává na průsečíku osobního a veřejného života, příprava učitelů by tuto skutečnost měla reflektovat a zahrnovat prolnutí vnějšího i vnitřního světa učitelů. Vzdělávací programy pro přípravu učitelů by měly kandidáty na učitelství především naučit „být“ učiteli. Přitom Newburghová (2019) dodává, že slovo „být“ je v tomto kontextu významné, protože implikuje „plné zabydlení“ identity učitele a ne pouze hraní role učitele. Orientace na výkon a způsoby hodnocení nicméně nenechávají prostor pro reflexi a vnitřní růst, který je nezbytný pro definování a prožívání vnitřního aspektu výuky (ibid.). Newburghová (2019) zároveň upozorňuje, že budoucí učitelé tráví nespočet hodin pozorováním svých vlastních učitelů, v důsledku toho vstupují do profese s určitými představami, co to znamená být učitelem. Při vstupu do profese si s sebou nesou představu o roli, kterou by podle nich učitel měl hrát. Nicméně když začnou tuto roli hrát, uvědomují si, že být učitelem je velmi odlišné od jejich původních představ. Newburghová (2019) s odkazem na studii Rotsové a kol. (2012) deklaruje, že tímto poznáním se obavy učitelů přeorientovávají z obav z „technických aspektů výuky“ na „emoční aspekt“ profese. Zároveň dokládá, že tato emoční součást profese má mnohem méně komplexní podporu než technické aspekty výuky. Proto učitel, který zjistí, že hluboká podpora pro jeho práci není k dispozici, může cítit povinnost pokračovat ve vytváření dříve vytvořené představě o roli učitele a zanedbávat, pochybovat nebo potlačovat svoje vlastní vyvíjející se chápání toho, co to znamená být učitelem (ibid.).

Newburghová (2019) na základě výsledku dalších studií (Goldstein, 2014; Raths, McAninch, 2003; Olsen, 2008) dokumentuje, že učitelé vstupují do učitelké profese s idealistickými přesvědčeními, bývají pro svoji kariéru zapálenější, než jiní profesionálové a řada s vizí podpořit sociální spravedlivost. Výzkum Newburghové (2019) ukázal, že začínající učitelé chtějí práci ve škole realizovat sami sebe a předávat svoje hodnoty a svoji filozofii. Během prvního roku vyučování se toto přesvědčení prohlubuje, pokud se učitelům zdá, že se jim tento záměr daří. Pokud se jim to nedaří a nejsou v tom podpoření, vyhoří a eventuálně odcházejí z profese. Největší podporu představuje vhodné klima školy.

Ze studie Newburghové (2019) vyplývá, že je zásadní podporovat učitele a kultivovat školní kulturu, která má být založena na důvěře, aby učitelé mohli učit v dobré víře a nacházet smysl v základních výzvách učitelké profese. Newburghové (2019) se domnívá, že se jedná o účinný způsob, jak potvrdit lidský aspekt profese a bránit odchodům nových učitelů z profese. Newburghová (2019) upozorňuje na to, že z řady výzkumů vyplývá, že učitelé opouštějí profesi nikoli kvůli nízkému platu, ale odcházejí kvůli tomu, co popisují jako nepodporující školní prostředí.

V odborné literatuře je poměrně velký prostor věnován také problematice kurikulárních koučů. Některé studie dokazují, že **kurikulární koučové** pozitivně ovlivňují výsledky studentů tím, že podporují učitele v poskytování vysoce kvalitní výuky (De Jong, Campoli, 2018). Ovšem jen několik málo studií zkoumá souvislost mezi kurikulárními kouči a mírou retence učitelů (ibid.). De Jong a Campoliová (2018) se snažili tuto mezeru zaplnit. Zjišťovali, jaký vliv má na pravděpodobnost odchodů začínajících učitelů z profese existence kurikulárního kouče ve škole. Autoři došli k závěru, že přítomnost kurikulárního kouče ve škole významně neovlivňovala pravděpodobnost odchodů učitelů z jedné školy na druhou, ale významně snižovala pravděpodobnost odchodu začínajících učitelů z profese (ve škole s koučem byla pravděpodobnost odchodu učitele z profese poloviční oproti škole bez kouče).

Nicméně Gallantová a Riley (2014) došli k názoru, že determinantem předčasného odchodu může být nejen zjevně existující nedostatek podpory učitele na pracovišti, ale i „pouhá“ **míra vnímaného nedostatku podpory** což může souviset se shodou mezi jedincem a prostředím, tedy tím, co očekává či potřebuje, a tím, co je mu skutečně nabízeno.

Odborná literatura dokumentuje, že důležitou roli v míře odchodů učitelů z profese hraje i možnost **participace učitelů v rozhodovacích procesech školy**. Torresová (2018) na případu situace v Singapuru zjišťovala, zda distribuované vedení souvisí se spokojeností učitelů s prací a profesí. Zjistila, že vyšší skóre distribuovaného vedení je spojeno s vyšším skóre spokojenosti s oběma dimenzemi. Vztah byl však silnější pro pracovní uspokojení než pro profesní. Zdá se, že distribuované vedení může být důležitější pro spokojenost učitelů s jejich konkrétním školním zaměstnáním a méně relevantní pro jejich vnímání učitelské profese obecně. Učitelé mohou odlišovat své zkušenosti s kvalitou vedení v jejich konkrétní škole od vnímání učitelství jako oboru.

Obecně se předpokládá, že významnou roli v odchodech učitelů z profese hrají **pracovní podmínky učitelů**. Geiger a Pivovarova (2018) analyzovali údaje o udržení učitelů ve veřejných školách v Arizoně a údaje z kvantitativního a kvalitativního průzkumu pracovních podmínek ve školách a zjistili, že školy, ve kterých učitelé hodnotili své pracovní podmínky jako uspokojivější, mají nižší míru odchodů učitelů z profese. Pracovní podmínky může významně ovlivnit vedení školy, nicméně aby to bylo možné, musí vědět, jak učitelé svoje pracovní podmínky vnímají. Studie Harrise a kol. (2019) ovšem naznačuje, že si ředitelé škol nemusí uvědomovat, jak pracovní podmínky na jejich škole vnímají učitelé a jaký vliv mají pracovní podmínky na jejich odchody. Účelem studie Harrise a kol. (2019) bylo identifikovat rozdíly mezi tím, jak ředitelé, učitelé a rodiče vnímají pracovní podmínky učitelů, zejména s ohledem na to, které z těchto podmínek jsou pro učitelé nejvíce důležité, a jaký dopad mají na jejich odchody. Zjistili, že všechny tři dotazované skupiny souhlasily s tím, že podmínky na pracovišti hrají relevantní roli v odchodech učitelů z profese, nicméně se dotazované skupiny neshodly na tom, (a) které podmínky na pracovišti jsou pro učitele nejproblematictější, (b) na závažnosti těchto problémů a (c) na míře, do jaké tyto podmínky mohou přispět k odchodům učitelů. K největším neshodám došlo především (a) ve vnímaném zapojení učitelů do rozhodování, (b) v ochraně času pro přípravu učitelů, (c) v chování studentů a jejich přípravě, (d) v efektivitě řešení kázeňských problémů, (e) v přiměřenosti dostupných zdrojů, (f) v míře důvěryhodnosti a podpůrnosti školního prostředí, (g) v přiměřenosti očekávání učitelů a (h) adekvátním odměňování učitelů. Celkově se ředitelé domnívali, že pracovní podmínky učitelé na jejich škole vnímají relativně pozitivně, zatímco mnoho učitelů s tímto názorem nesouhlasilo. Zatímco učitelé si mysleli, že se od nich očekává nemožné, není jim projevována důvěra a poskytována podpora a navíc jsou špatně placeni, ředitelé věřili, že zapojují učitele do rozhodovacích procesů ve své škole, poskytují jim čas na přípravu, adekvátně řeší problémy s chováním žáků a poskytují učitelům příležitosti k profesnímu rozvoji. Výsledky výzkumu naznačují, že nezávisle na počtu let předchozích zkušeností ředitele na pozici učitele, se jejich vnímání pracovního prostředí na pozici ředitele liší od vnímání učitelů. Ředitelé vnímali pracovní prostředí učitelů velmi optimisticky v porovnání s tím, jak to vnímají učitelé. Právě tento nesoulad mezi vnímáním pracovních podmínek mezi učiteli a řediteli může vést k odchodům učitelů z profese. Harris a kol. (2019) docházejí k závěru, že povinností ředitelů škol je porozumět obavám učitelů a hrát klíčovou roli při zlepšování pracovních podmínek učitelů, a to bez ohledu na přesnost s jakou kvalitou tohoto prostředí vnímají. Zlepšení pracovních podmínek učitelů Harris a kol. (2019) považují za jednoznačně důležitý faktor, který je třeba řešit, pokud má být vyřešen problém s úbytkem učitelů. Zlepšení pracovních

podmínek učitelů začíná uznáním rozdílu ve vnímání pracovních podmínek učitelů. Přitom je zajímavé, že rozdíly ve vnímání byly mezi učiteli a řediteli větší, než mezi rodiči a učiteli.

Na to, že jsou pracovní podmínky pro učitele důležité, upozorňuje i studie Chambers Macka a kol. (2019). Chambers Mack a kol. (2019) zjistili, že učitelé s nižším nasazením, nižším zapojením do práce školy, s nižší vnímanou podporou, nižší autonomií v práci, horším školním klimatem a více školními problémy naznačovali vyšší pravděpodobnost odchodu z profese. Autoři studie se domnívají, že snížení velikosti třídy, zvýšení podpory inkluze a umožnění učitelům získat větší kontrolu nad vyučovacími strategiemi jsou jen některé příklady způsobů, jak lze zlepšit pracovní podmínky. Za nezbytné pro zlepšení spokojenosti s prací a produktivity učitelů autoři považují podporu školy a iniciativy, které podporují rovnováhu mezi pracovním a soukromým životem.

Nicméně je zřejmé, že mezi školami existují velké rozdíly v tom, jaké pracovní podmínky učitelům nabízejí. Jak uvádí Sims a Allenová (2018), v Anglii se v posledních letech zvýšil nedostatek učitelů a jedním z faktorů, které k tomu jevu významně přispívají, je klesající míra retence začínajících učitelů. Autoři zjistili, že existují školy, které přijímají neobvykle vysoký podíl začínajících učitelů a zároveň mají vysoký podíl odchodů těchto učitelů z profese. **Ukazují, že tato relativně malá skupina škol, které pravděpodobně vykazují špatné pracovní podmínky, je zodpovědná za neúměrně vysoký počet odchodů z učitelské profese.** Tato skutečnost zvyšuje nedostatek učitelů a generuje daňovým poplatníkům vysoké náklady na kompenzaci tohoto jevu. Autoři diskutují o politických řešeních, včetně zlepšení toku informací pro nově kvalifikované učitele, které jim mohou pomoci vyhnout se takovým školám.

Vliv charakteristik studentů a rasové/genderové podobnosti

Taylor a West (2020) upozorňují, že na odchody učitelů z profese má i složení studentů školy, respektive pravděpodobnost odchodů učitelů ze školy/z profese vzrůstá spolu se vzrůstajícím procentem žáků pocházejících z rodin s nízkými příjmy, ale také v sub urbánních školách.

Nguyen (2021) sledoval, jaká vliv má na fluktuaci učitelů soulad jedince s charakteristikami školy, respektive zda rasová/etnická příslušnost ředitele a učitele a jejich genderová kongruence mají významný vztah k fluktuaci, což naznačuje starší odborná literatura (Grissom a kol., 2012; Grissom, Keiser, 2011), na kterou odkazuje. Nicméně navzdory závěrům změnových studií, Nguyen (2021) shledal nekonzistentní, nebo příliš slabé důkazy o tom, které by tyto domněnky potvrzovaly.

Vliv externích faktorů

Při strukturaci externích faktorů se budeme opět inspirovat teoretickým rámcem Nguyena a kol. (2020) a Nguyena a Springera (2021) a faktory budeme dělit do tří (sub)kategorí, a to na (1) *politika odpovědnosti škol*

za výsledky žáků/studentů (vliv hodnocení učitelů, ukazatel efektivity učitelů, odměňování učitelů dle zásluh, ukazatel efektivity ředitelů apod.); (2) zlepšování škol (reformy škol, partnerství škol ve výzkumu, apod.); (3) pracovní síla (celková míra zaměstnanosti, přijetí učitelů do škol po začátku školního roku, finanční a nefinanční benefity učitelské profese, platy učitelů, platy v neučitelských profesích, aktivity učitelských odborů). Opět připomínáme, že námi sledovaná literatura neumožní sledovat vliv faktorů ve všech zmíněných (sub)kategoriích, protože neobsahuje všechny v nich zmíněné determinanty. Nguyen a Springer (2021) považují externí faktory za velmi důležité, ovlivňují jak charakteristiky učitelů, tak charakteristiky škol.

Vliv politiky odpovědnosti za výsledky žáků/studentů

Politika odpovědnosti (škol/učitelů) za výsledky žáků /studentů je v současné době velmi rozšířenou praxí, a to nejen ve Spojených státech, ale téměř na celém světě (Figlio, Loeb, 2011). Pod systémem zodpovědnosti škol se rozumí proces hodnocení výkonu školy (např. udělování známek/hodnocení škol do stupňů A–F), a to především na základě měření výkonu žáků (Figlio, Loeb, 2011). Cílem těchto iniciativ je nutit školy a školní obvody, aby přijaly zodpovědnost za zlepšování výsledků svých žáků a studentů a přijímaly opatření, která by měla výkon žáků zlepšit. Ve Spojených státech se politika odpovědnosti stala ústředním bodem vzdělávací politiky jak demokratické, tak republikánské federální správy (ibid.). Nicméně dopady takové politiky na učitele a na dlouhodobé výsledky studentů je obtížnější posoudit (ibid.) a jsou předmětem výzkumů. Je však zřejmé, že zaměstnanci škol reagují na zaváděné systémy odpovědnosti pozitivním i negativním způsobem, a že jejich zaváděním se riskuje, že budou kontraproduktivní, pokud nebudou pečlivě promyšleny a monitorovány (Figlio, Loeb, 2011).

Jednou ze starších studií, která se zabývá vlivem aplikování systému odpovědnosti škol na odchody učitelů, je studie Fenga a kol. (2010). Studie poskytuje důkazy o vlivu systému odpovědnosti škol za výsledky žáků na mobilitu jejich učitelů. Autoři zjistili, že školy, kterým byla snížena známka „za odpovědnost“ v důsledku snížení výsledků jejich studentů, měly menší pravděpodobnost, že si udrží své učitele v porovnání se školami, u kterých nedošlo ke změně hodnocení. Přitom zmíněný vliv se nejsilněji projevoval u těch škol, kterým bylo hodnocení sníženo na nejnižší stupeň „F“. V těchto školách byla identifikována o více než 40 procent vyšší pravděpodobnost, že učitelé opustí svoji tuto školu i školní distrikt, a téměř o 70 procent vyšší pravděpodobnost, že se přesunou na jinou školu ve stejném distriktu, v porovnání s učiteli ve školách, ve kterých nedošlo ke změně známky. Zároveň data naznačují, že školy, u kterých došlo ke zlepšení hodnocení zodpovědnosti v důsledku zlepšení výkonu jejich studentů, jsou schopny lépe udržet své učitele v porovnání se školami, ve kterých se hodnocení nezměnilo. Studie rovněž naznačuje, že mobilita, ke které v důsledku hodnocení výkonu škol došlo, měla významný vliv i na rozložení kvality učitelů v rámci škol a mezi nimi (ibid.).

Také Ingersoll a kol. (2016) zjišťovali, zda systémy odpovědnosti ovlivňují schopnost veřejných škol udržet si své učitele. Analýzou dat z průzkumů *Schools and Staffing Survey* a *Teacher Follow up Survey* našli silné (ale nepřekvapivé) důkazy, že politika odpovědnost školy za výsledky žáků ztěžuje udržení učitelů ve školách s nízkým výkonem studentů. Školy, jejichž studenti dosáhli nízkého skóre, měly vyšší fluktuaci učitelů než ty, které dosáhly vyššího skóre; a školy, které byly sankcionovány kvůli své nízké výkonnosti, měly ještě vyšší fluktuaci. Nejužiteč-

nějším zjištěním analýzy bylo, že ani ve školách, na které se vztahují sankce, nebyla vyšší fluktuace učitelů nevyhnutelná. Školy, které měly lepší pracovní podmínky – a zejména ty, které poskytovaly učitelům větší autonomii ve třídě – byly schopny zmírnit negativní dopady těchto sankcí za odpovědnost. Autoři dospěli k závěru, že nucení učitele k odpovědnosti za výsledky musí být spojeno s tím, že jim je poskytována vyšší míra autonomie, která k těmto výsledkům vede.

Další studie, které se zabývá danou problematikou, je studie Dizon-Rossovové (2020), která zkoumala, zda systém odpovědnosti škol za výsledky žáků a studentů způsobuje, že školy s nízkým a zároveň dále klesajícím výkonem opouštějí dobří učitelé. S využitím dat z New York City, které školám přiděluje hodnocení na základě výsledků jejich žáků, autoři studie docházejí k nejednoznačnému závěru. U škol s obecně špatnými a dále se zhoršujícími výsledky (např. pokles v hodnocení z průměru do podprůměru, nebo z podprůměru na úplné dno) politika odpovědnosti snižuje fluktuaci učitelů a zvyšuje kvalitu začlenění učitelů. Pravděpodobným důvodem je, že systém zodpovědnosti škol za výsledky žáků vyvolává ve školách s nízkým výkonem zvýšené úsilí ředitelů, zejména jsou-li vysoce kompetentní, udržet kvalitní učitele a vrhnout všechny síly do snahy o zlepšení výsledků žáků. Dalším důvodem může být skutečnost, že školám s nejhorším výkonem může hrozit uzavření školy či odebrání finančních benefitů, což může učitele motivovat k nadstandardním pracovním výkonům. Je rovněž možné, že školy s nejhoršími výsledky přitahují určité typy kvalitních učitelů, kteří vidí svoji angažovanost v takové škole jako profesní výzvu a příležitost prokázat své pedagogické kvality v nejtěžším možném prostředí. Naproti tomu ve školách s velmi dobrým, ale zhoršujícím se výkonem, může zhoršení známek přidělených škole politikou zodpovědnosti negativně ovlivnit kvalitu učitelů, což lze vysvětlit tím, že se učitelé snaží opustit školy s původně výborným výkonem, ve kterých se zhoršují výsledky, takže školy přestaly patřit mezi elitní (Dizon-Ross, 2020).

Politiky odpovědnosti za výsledky vyžadují zavádění vhodných **systémů hodnocení učitelů**. Otázka, jak spravedlivě měřit a hodnotit výkon učitelů, se společně se snahou o udržení a rozvoj učitelů, stává jednou ze základních výzev, kterým čelí tvůrci politik, ředitelé a výzkumní pracovníci (Rodriguez a kol., 2020). Rostoucí počet výzkumů analyzuje dopady různých systémů hodnocení učitelů. Existují ovšem pouze omezené znalosti o tom, jak tyto systémy ovlivňují udržení učitelů v profesi. Robertson-Kraftová a Zhangová (2018) zkoumaly vliv pilotně ověřovaného nového systému hodnocení učitelů v městském školním distriktu v Texasu na jejich retenci v profesi. Během prvního roku po zavedení neměl nový systém hodnocení práce učitelů prakticky žádný univerzálně signifikantní efekt na retenci učitelů v profesi, ale na úrovni jednotlivců a škol byla významná variance. Efekt nového typu hodnocení varioval dle některých individuálních charakteristik jedinců (zkušenost, efektivita) a dle některých charakteristik škol (leadership).

Také Rodriguez a kol. (2020) zkoumali, jak zavedení nového systému hodnocení efektivit učitelů ovlivní pravděpodobnost jejich udržení v profesi. Zjistili, že systém hodnocení vedl k podstatnějším rozdílům ve fluktuaci vysoce a málo efektivních učitelů. Autoři prokázali, že učitelé se střední až vysokou úrovní efektivit opouštěli školy v podobné míře před zavedením systému hodnocení učitelů i po něm, zatímco míra odchodu učitelů z profese v dolním kvintilu odhadované efektivit se v období po reformě zhruba zdvojnásobila, a to především ve školách s vysokou koncentrací chudých studentů a studentů odlišné barvy pleti a školách se špatnými akademickými výsledky žáků. Studie Rodrigueze naznačuje, že dobře sestavené systémy hodnocení mohou snížit rozdíly v míře odchodů a udržení učitelů v profesi v závislosti na jejich efektivitě.

Vhodné systémy hodnocení by mohly mít pozitivní vliv na efektivitu učitelů. A efektivita učitelů je považována za klíčový faktor, který může zlepšit výsledky žáků a studentů (viz např. Weisberg a kol., 2008). Navzdory tomu se Weisberg a kol. (2008) domnívají, že školy a školní distrikty mají tendenci předpokládat, že je efektivita výuky u každého učitele stejná, případně projevují lhostejnost k efektivitě výuky vůbec. Weisberg a kol. (2008) upozorňují, že se efektivita učitelů neměří, nezaznamenává a mnohdy ani se žádným smysluplným způsobem nepromítá do klíčových rozhodnutí decizní sféry, zejména do odměňování učitelů (ibid.). Autoři studie zastávají názor, že v takovém prostředí přestávají být učitelé chápáni jako jedineční odborníci, ale spíše se stávají zaměnitelnými součástkami v systému, který nedokáže identifikovat a ani finančně ohodnotit rozdíly v jejich schopnostech a dovednostech. Weisberg a kol. (2008) tento jev označují jako „efekt (zaměnitelné) součástky“ (*widget effect*) a s odkazem na jiné odborné studie upozorňují, že systém odměňování, který nebere v potaz efektivitu učitelů, má tendenci udržovat ve vzdělávacím systému učitele všech úrovní efektivit.

Ve Spojených státech je v současné době v souvislosti se strategií směřování amerických škol – *Race to the Top*, stále více diskutována **otázka strategického (alternativního) odměňování učitelů** (Colson, Satterfield, 2018). Colsonová a Satterfield (2018) s odkazem na studie Kershawa a McKeana (1962), Podgurského a Springera (2007a,b), Podgurského (2008) a Springera a Gardnera (2010) uvádějí, že koncept odměňování učitelů na základě výkonu není ve Spojených státech nový a sahá hluboko do 19. století, kdy přesunem důrazu národního hospodářství ze zemědělství k průmyslu vzrostl význam vzdělání, což se projevilo ve struktuře vzdělávání i způsobech odměňování. Původní jednotřídky, ve kterých vyučovaly za stravu a ubytování nesezdané ženy, byly nahrazeny ročníkovými třídami, ve kterých byli učitelé odměňováni v závislosti na tom, ve kterém ročníku vyučovali. Tento model, který měl zohledňovat úroveň potřebných vědomostí a dovedností, nebyl v pozdějších obdobích vnímán pozitivně, protože velmi zvýhodňoval učitele na středních školách, kterými byli zpravidla muži. Tyto pocítované nerovnosti ve způsobu odměňování vedly k tomu, že byly po 2. světové válce ve Spojených státech zaváděny jednotné modely odměňování učitelů, které zohledňovaly „pouze“ kvalifikaci a délku praxe, a které jsou platné de facto dodnes, i když jsou akademiky hojně kritizovány (ibid.). Kritika jednotného systému odměňování učitelů vyústila v 80. a na začátku 90. let 20. století k přijímání reforem, které měly být více postaveny na kariérních žebříčcích, znalostech a dovednostech a zásluhách. Colsonová a Satterfield (2018) s odkazem na odborné studie (Podgursky, Springer, 2007a,b; Springer, Gardner, 2010) ovšem upozorňují, že většina těchto reforem nebyla úspěšná kvůli neschopnosti přesně změřit a monitorovat výkon učitelů. (Podrobněji o historii platů učitelů viz Protsik (1996)).

Otázkou je, zda vůbec mohou platy učitelů a další strategické systémy odměňování učitelů ovlivnit kvalitu učitelů a jejich odchody z profese. Colsonová a Satterfield (2018) se zaměřili na zkoumání vlivu nových strategických systémů odměňování učitelů založených na zásluhovosti na pravděpodobnost jejich setrvání v profesi. Cílovou skupinou studie byli především učitelé nedostatkových aprobací (matematika, přírodní vědy, jazyky). Analýza chování učitelů nepotvrdila, že by zapojení učitelů do nového schématu odměňování mělo vliv na retenci/odchod vysoce efektivních učitelů, nebo učitelů určitých předmětů.

I když otázka strategických systémů odměňování učitelů založených na zásluhovosti není plně zodpovězená, otázka **základních platů** učitelů je považována za klíčovou problematiku, které úzce souvisí se setrváním učitelů v profesi (viz např. García, Weiss, 2020; Ingersoll, 2001). Vyšší platy učitelů jsou považovány za efektivní jak pro zvýšení zájmu o učitelskou profesi, tak i v případě udržení učitelů v profesi (Hendricks, 2015).

Zlepšování škol

Řada zemí ve snaze o zlepšování kvality škol a zvyšování výsledků žáků a studentů zavádí různé reformy ve vzdělávání. Nicméně ne všechny reformy jsou úspěšné a získávají pochopení učitelů. Brunner a kol. (2019) udávají, že ve Spojených státech byly v posledním desetiletí téměř ve všech státech uzákoněny reformy učitelské profese. I když se reformy v jednotlivých státech lišily, zpravidla zahrnovaly **změny v trvalých pracovních úvazcích** (tenure) a v systému hodnocení učitelů **založeném na výsledcích studentů**. Zastánci reforem argumentují, že tyto změny usnadní identifikaci a odstranění neefektivních učitelů a povedou ke zvýšení kvality škol a zlepšení výsledků studentů. Odpůrci naopak namítají, že tyto reformy sníží atraktivitu učitelské profese pro kvalitní uchazeče a zvýší míru předčasných odchodů učitelů z profese.

Barrettová Strunková a Lincoveová (2021) zkoumaly problematiku vlivu **pracovněprávní ochrany** učitelů, tzv. *tenure*, na jejich udržení v profesi. Zatímco někteří tvrdí, že trvalý pracovní poměr (*tenure*) zlepšuje nábor a retenci učitelů tím, že zmírňuje riziko monopsonního zaměstnání, jiní se domnívají, že snižuje motivaci k výkonu a zároveň ztěžuje propouštění neefektivních učitelů. Barrettová Strunková a Lincoveová (2021) zkoumaly reakce učitelů na zrušení trvalých pracovních poměrů ve státě Louisiana. Identifikovaly, že se zrušením *tenure* opravdu zvýšila míra dobrovolných odchodů učitelů z profese, ale především u dvou specifických skupin, které si obecně nejvíce cení ochrany zaměstnání: učitelů se špatným hodnocením výkonu a u učitelů v důchodovém věku. Naproti tomu Brunner a kol. (2019) analyzovali **vliv reforem**, které byly zavedeny ve státě Michigan v roce 2011, na odchody učitelů z profese. Nicméně nezjistili významný vliv reforem na odchody učitelů z profese, pouze identifikovali, že začínající učitelé, kteří působili v oblastech s nedostatkem učitelů, s vyšší pravděpodobností po reformě z profese odházeli (Brunner a kol., 2019).

Shirrell (2018) zkoumal vliv politiky *No Child Left Behind*, v rámci které měly některé školy zvláštní zodpovědnost za své rasové/etnické podskupiny, na míru odchodu učitelů z profese. Odpovědnost za specifické podskupiny neměla žádný celkový vliv na fluktuaci učitelů nebo odchody učitelů z profese, ale způsobila, že černošští učitelé, kteří učili ve školách, které byly zodpovědné za podskupinu černošských studentů, odcházeli z profese ve výrazně nižší míře v porovnání s černošskými učiteli, kteří učili ve školách, které nebyly zodpovědné za výkon černošské podskupiny žáků.

Nejvíce pozornosti, ale zároveň kritiky, je v odborné literatuře věnováno zavádění **neoliberálních politik** a systémů **zaměřených na výkon škol**. Lambertová a Grayová (2021) upozorňují, že neoliberální modely fungování škol a celých vzdělávacích systémů, které do školních prostředí vnášejí vysoký tlak na výkon (škol i učitelů), podporují konkurenční chování mezi učiteli, vedou k budování mocenských vztahů a pozic a mají negativní vliv na udržení učitelů. Kompetitivní vztahy a hyperperformativní očekávání, společně s nejistými pracovními podmínkami (např. termínovanými, příležitostnými a krátkodobými smlouvami), vedou začínající učitele k prožívání pocitů nejistoty, stresu, tlaku a zvyšují riziko jejich odchodů z profese. Přitom pro začínající učitele, kteří si chtějí zajistit trvalé zaměstnání, je přirozenou hnací silou snaha zapadnout do kolektivu a kultury školy (ibid.).

Lambertová a Grayová (2021) uvádějí příklady začínajících učitelů, kteří přijali pozici na částečný úvazek, ale ve snaze zapadnout do kultury školy de facto vykonávali práci odpovídající celému úvazku, či učitelů, kteří

ve snaze neohrozit prodloužení pracovní smlouvy podleli tlaku vykonávat neplacené mimoškolní aktivity, což v nich vyvolávalo pocity vykořisťování. Učitelé obecně uváděli, že cítili vysoký tlak na přijetí hyper-výkonnostních očekávání (např. 70+ hodinový pracovní týden) jako něco samozřejmého. Pracovali dlouhé hodiny, protože chtěli být v práci dobří. V práci zůstávali do pozdních večerních hodin, v některých případech chodili do školy i o víkendu. Nakonec na hyperperformativní očekávání pohlíželi jako na součást toho být dobrým učitelem a udržet se na trhu práce učitelů, i když tato očekávání byla neslučitelná s jejich duševním (a fyzickým) zdravím, vedla ke konfliktům v osobních vztazích a komplikovala soulad mezi soukromým a pracovním životem. Lambertová a Grayová (2021) upozorňují, že tyto neoliberální konstrukty nejen zakrývají realitu toho, co je to být dobrým učitelem, ale staly se realitou.

Navíc **kompetitivní vztahy** na pracovišti v některých případech vedly učitele k nedůstojným snahám o získání přízně mocných, což snižovalo kulturu spolupráce ve škole a vedlo k podpoře budování mocenských vztahů a pozic. Lambertová a Grayová (2021) zároveň odkazují na zprávu *Australian Research Council* (2015), která udává, že učitelé mají pocity postradatelnosti, protože ředitelé škol mají tendenci najímat nové absolventy učitelství, protože jsou levnější a snáze ovlivnitelní. Nejde tedy jen o to přilákat k učitelské profesi nejkvalitnější jedince, ale klíčové je takové lidi u profese udržet.

Perrymanová a Calvert (2020) využívají data z výzkumu mezi absolventy učitelství, aby prozkoumali důvody, které je původně motivovaly pro učitelkou dráhu, a také důvody, proč z profese odešli nebo uvažují o odchodu z profese v budoucnu. Autoři zjistili, že i když učitelé zpravidla vstupují do profese s vizí dlouhodobé kariéry (pouze malá část učitelů chtěla učitelkou profesi využít jako odrazový můstek k dalším profesím), relativně krátce po zahájení práce učitele od tohoto záměru odstupují. Autoři odhalili kontrast mezi důvody učitelů pro vstup do profese a jejich důvody pro odchody z profese. Důvody, proč se stát učitelem, byly do značné míry altruistické, např. snaha změnit věci, chtít pracovat s mladými lidmi a láska k vyučovanému oboru. Důvody k odchodu nebo k úvahám o odchodu byly nadměrné pracovní vytížení, nesoulad mezi pracovním a soukromým životem a **kultura vzdělávání zaměřená na výkon**. V tomto ohledu odchody učitelů z profese následují diskurs popisující jejich zklamání z reality vyučování, která byla jiná, než očekávali, a která mnohem více akcentovala výkon.

Perrymanová a Calvert (2020) udávají, že i když si učitelé zpravidla ještě před vstupem do profese uvědomovali, že se jedná o náročné povolání, po vstupu do praxe pocítili, že nároky profese převyšují jejich schopnost přizpůsobit se. Pocítovali rozpor mezi očekáváním a realitou. Mnoho učitelů, kteří participovali na výzkumu, si myslelo, že se s pracovní zátěží dokážou vypořádat, ale v praxi čelili nedostatku podpory, což se společně s kulturou tlačící na výkonnost a zdůrazňující odpovědnost za výsledky zdálo být horší, než si původně mysleli. Přitom za zásadní problém nepovažovali pouze množství práce, ale především povahu pracovní zátěže spojenou s představami o jejich výkonnosti. Perrymanová a Calvert (2020) udávají, že tlak na výkonnost ve vzdělávání může vést k pocitu **de-profesionalizace**, protože učitelé mohou mít pocit, že podávají výkon, aby prokázali své schopnosti. Perrymanová a Calvert (2020) s odkazem na studii Tomlinsonové (2005) tvrdí, že se učitelé stali technickou pracovní silou, kterou je třeba řídit a kontrolovat, spíše než profesí, kterou je třeba respektovat. Také Keddie (2017, citováno z Perrymanové a Calvert, 2020) uvádí, že **performativita se vymezuje proti tradiční profesionalitě**. Školy jsou tak poháněny pobídkami výkonu, ekonomické efektivity, produktivity

a přidané hodnoty (Perryman, Calvert, 2020). Zároveň Perrymanová a Calvert (2020) citují Cochran-Smithovou (2004, s. 391), která dochází k závěru, že učitelé potřebují „školní podmínky, kde jsou úspěšní a podporováni, mají příležitosti pracovat s jinými pedagogy v profesionálních komunitách, diferencované vedení a vyhlídky na postup a dobré platy za to, co dělají“.

Učitelé ve studiích Perrymanové a Calverta (2020) vyjadřovali obavy, že stávající situace pro ně není udržitelná. Uváděli řadu přátel a kolegů, kteří kvůli pracovnímu vytížení, stresu a celkovému vyčerpání profesí opustili a přešli do jiných zaměstnání a udávali, že se jejich kvalita života po odchodu z učitelství výrazně zlepšila. I když někteří z respondentů měli pocit, že učitelství je skvělé povolání s mnoha nepeněžními benefity, udávali, že tlak vyvíjený na učitele a žáky, jakož i neuvěřitelně vysoká pracovní zátěž nakonec mohou vyhnat z profese všechny dobré učitele. Perrymanová a Calvert (2020) udávají, že data, která v rámci výzkumu získali, ukazují na poněkud bezútešný obraz well-beingu učitelů v rámci kultury odpovědnosti za výsledky a performativity. To vyvolává otázku, co lze udělat pro zastavení tohoto trendu. Autoři studie deklarují, že obecnou odpovědí decizní sféry je, že výuka se zlepší snížením pracovní zátěže, odstraněním zbytečných úkolů a zvýšením platů. Perrymanová a Calvert (2020) se však domnívají, že tyto kroky sice mohou zlepšit situaci, protože pracovní zátěž je klíčová, ale zároveň si myslí, že část problému spočívá v kultuře výuky, neustálé kontrole, očekávání vysokého výkonu a hyperkritickém řízení. Snížení pracovní zátěže tyto kulturní problémy nevyřeší.

Vlivem **zavádění (neoliberálních) politik** na odchody učitelů z profese se zabývala také Dunnová (2018). Autorka upozorňuje na to, že ačkoliv stále narůstá počet výzkumů toho, co nutí učitelé opustit jejich profesi, jen málo výzkumů analyzuje příběhy, které napsali samotní učitelé. Přitom roste počet učitelů, kteří přispívají do digitálních médií a dělí se v nich o svoje příběhy. Tím se vytvořil prostor pro nový žánr veřejných dopisů učitelů popisujících důvody svých odchodů z profese. Přitom mnohé z nich se po zveřejnění online staly virálními (Dunnová, 2018). Výzkum Dunnové (2018) je kontextualizován literaturou o odchodech učitelů z profese a neoliberalismu a zasazen do teorií učitelské agendy a resistance učitelů. Autorka odhalila, že většina důvodů, které učitelé uváděli, byla spojena spíše s kontextovými faktory než s individuálními faktory. Učitelé odmítali setrvávat v prostředí, které je zbavuje kontroly nad vlastní agendou, limituje jejich vliv na profesní rozvoj a snižuje vážnost učitelské profese. Jak uvádí Dunnová (2018), většina důvodů pro odchod učitelů byla explicitně či implicitně spojena se současnou neoliberální vzdělávací politikou. Z dopisů vyplývá, že učitelé opustili profesi, protože (1) neoliberální reformy a politiky ohrožovaly podmínky učení a (2) tyto reformy měly negativní dopady na pracovní podmínky a přesvědčení učitelů. Mezi konkrétní neoliberální reformy a politiky, které byly v dopisech zmiňovány, patří: častější využívání standardizovaných testů, problematika kurikula, snižování platů a dalších benefitů a systémy represivního hodnocení učitelů. Důsledky těchto reforem navíc znamenaly, že učitelé pocítovali nedostatek času, nesoulad mezi jejich přesvědčením a realitou výuky, nedostatek důvěry a respektu k jejich profesi a nedostatek vlastní kontroly nad pracovními podmínkami.

Glazer (2018a,b; 2020) upozorňuje, že odchody učitelů z profese tak mohou být v některých případech vnímány jako akt určité resistance této profesní skupiny vůči „**násilnému**“ **zaváděním změn a pravidel** ve školství, např. v důsledku změn v kurikulech, zavádění povinných srovnávacích testů, zhoršení jistoty zaměstnání učitelů apod. Glazer (2018a,b; 2020) zkoumal příběhy kvalifikovaných učitelů, kteří opustili profesi poté, co významně investovali do své profesní kariéry, dosáhli úspěchu a považovali se za zkušené, kompetentní

a angažované jedince. Výpovědi těchto bývalých učitelů ukazují, že by neuvažovali o změně kariéry, pokud by nově zaváděné politiky a praktiky nepovažovali za nevhodné. Jejich nespokojenost s profesí nebyla výsledkem tržních sil nebo nového vztahu ke kariéře, ale spíše výsledkem necitlivě zaváděných reforem a změněných podmínek, o jejichž efektivitě pochybovali, a které vedly ke ztrátě autority a autonomie zkušených učitelů (ibid.).

K obdobným závěrům jako Glazer dochází také Santorová (2017). Santorová dokumentovala příběhy bývalých učitelů, kteří se na začátku své kariéry ucházeli o učitelkou profesi v očekávání, že podpoří výchovu studentů ve schopné a sebevědomé dospělé, spíše než aby přispívali k jejich úzkosti, strachu a pochybnostem. V určitou chvíli však začali pociťovat „hluboký pocit ztráty integrity“, „Neměl jsem pocit, že opouštím svou práci... Cítil jsem tehdy a cítím i nyní, že mě moje práce opustila.“ (Santorová, 2017, s. 759). „Nebudu se ucházet o jinou učitelkou práci kdekoli v této zemi, dokud naše vláda nadále ničí veřejné školství. Místo toho udělám vše pro to, abych byl zastáncem změny. Budu i nadále bojovat za práva našich dětí na bezplatné a řádné vzdělání.“ (Hawkins, 2014, citováno ze Santorová, 2017, s. 759). V tomto kontextu lze odchody učitelů z profese vnímat jako bazírování učitelů na určité integritě profese a profesní etice pedagoga, či na „profesním svědomí“ učitelů (Santorová, 2017). Santorová (2017) s odkazem na Hirschmana (1970) dochází k závěru, že se zdá, že jednou z možností, jak udržet zkušené učitele v profesi, je vyslyšet jejich hlasy a brát vážně jejich profesní zkušenosti.

Pracovní síla učitelů

Otázkou je, zda může odchody učitelů z profese ovlivňovat i možná **odlišnost učitelů od pracovníků v jiných profesích**. Gubler a kol. (2020) se zabývali doposud málo prozkoumanou oblastí, a to tím, jak učitelé pojmají svůj kariérní úspěch. Porozumění této problematice totiž může pomoci identifikovat potenciální klíčové nástroje pro udržení učitelů v profesi a vytvořit efektivní strategie, které by pomohly učitelům v plnění jejich osobních kariérních cílů a v konečném důsledku tímto přispěly ke snížení pravděpodobnosti odchodů učitelů z profese (ibid.). Výsledky výzkumu Gublera a kol. (2020) naznačují, že učitelé, společně se sociálními pracovníky a zdravotníky, na rozdíl od odborníků v IT oblasti, dávají menší důraz na finanční ohodnocení a zároveň větší důraz na vztahy v zaměstnání a impakt na společnost, protože je pro ně velmi důležité dělat něco, co považují za smysluplné. Naproti tomu v některých jiných oblastech se tolik od zmíněných profesí neliší, mají stejnou potřebu finanční jistoty v zaměstnání a potřebu vybalancovat svůj pracovní a profesní život. Gubler a kol. (2020) ukazují, že **rovnováha mezi pracovním a soukromým životem**, kterou lze přímo řešit na školách, se zdá pro mnoho učitelů klíčovým faktorem, zatímco finanční úspěch, který je jen stěží ovlivnitelný na úrovni školy, nikoli. Toto zjištění může být vodítkem pro budoucí tvorbu politik a činnosti ředitelů v oblasti řízení lidských zdrojů. Znalost toho, jak učitelé vnímají svůj kariérní úspěch, je klíčová pro jejich udržení v profesi. Nicméně tato studie zároveň ukazuje, že se učitelé nemusí tak výrazně lišit od jednotlivců v jiných povoláních, jak je často v pedagogickém výzkumu naznačováno (ibid.). Jejich kariérní cíle mohou sdílet širokou škálu podobností s jinými povoláními, navzdory tomu, že má tato profese zjevně své zvláštnosti (Gubler a kol., 2020). To vše naznačuje, že je potřeba dále zkoumat, jaké jsou kariérní cíle učitelů v porovnání s pracovníky v jiných profesích a přizpůsobit politiky těmto zjištěním. Tato studie tedy dochází k závěru, že výzkum v oblasti vzdělávání usilující o posílení rozvoje učitelů by mohl více využívat výzkum zaměřený na kariéry v jiných profesních oblastech (ibid.).

Odborné studie přinášejí také informace o vlivu **programů pro retenci (začínajících) učitelů**. Např. studie Ovenden-Hopeové a kol. (2018) hodnotí přínosy ročního pilotního programu profesního rozvoje začínajících učitelů na základních školách v Cornwallu ve Spojeném království s názvem: *RETAIN Early Career Teacher Continuing Professional Development*, na profesní rozvoj a udržení učitelů v profesi. Program byl konstruován tak, aby opravdu podporoval retenci. Byl kontextualizován s použitím zásady, že učitelé by měli být aktivními výzkumníky, ovlivňovat vývoj kurikula jako „reflexivní praktikující“, měli by být zaměřeni prostřednictvím *Professional Learning Community* a měli by být teoreticky vzdělaní v rámci sociálního konstruktivismu (ibid.). Program byl průběžně nezávisle hodnocen pomocí více metod a tím vygeneroval potřebná data a informace. Absolvování programu zlepšilo self-efficiacy učitelů, jejich sebevědomí, ale také kvalitu výuky začínajících učitelů. Všichni začínající učitelé, kteří dokončili program, zůstali v profesi a všichni dosáhli vedoucí role ve své škole. Autoři tvrdí, že tyto výsledky mohou mít mezinárodní význam a příslib programu lze využít k rozvoji a udržení vysoce kvalitních učitelů ve školství i v jiných zemích.

Hanová (2020) zkoumala vztah mezi **učitelskými odbory** a fluktuací učitelů v amerických veřejných školách s cílem prozkoumat, jak učitelské odbory ovlivňují fluktuaci učitelů a v konečném důsledku i kvalitu učitelů a tím i celkové výsledky vzdělávání. Tato studie vyvrací tvrzení, že učitelské odbory poškozují kvalitu vzdělávání tím, že přehnaně chrání jistotu zaměstnání nekvalitních učitelů. Naopak poskytuje důkazy o tom, že odbory zvyšují míru propouštění u učitelů s neuspokojivým výkonem, čímž zvyšují průměrnou kvalitu učitelů. Studie Hanové (2020) dokazuje, že ke zlepšení výsledků vzdělávání může dojít prostřednictvím procesu propouštění, existují-li silné učitelské odbory.

Vzájemné vztahy mezi primárními kategoriemi

Van den Borreeová a kol. (2021) upozorňují, že většina studií, které se zabývají problematikou odchodů učitelů, sleduje vliv indikátorů izolovaně bez zasazení do širších kontextů (např. charakteristik jedince do kontextu školy či země apod.). Obdobně vidí situaci i Player a kol. (2017), kteří upozorňují, že se výzkum zaměřený na udržení učitelů bývá obvykle zaměřen na dílčí ukazatele (např. na vliv demografických charakteristik studentů a učitelů, způsob vedení školy), ale poměrně málo studií se věnuje např. tomu, co bychom mohli označit jako soulad jednotlivce s daným prostředím. V následující části textu tedy představíme studie, které sledovali problematiku v širších kontextech.

Např. Player a kol. (2017) se zaměřili na identifikaci toho, jak **shoda učitele s požadavky pracovního místa a způsobem vedení školy** souvisí s jeho udržením ve škole/profesi. Zjistili, že soulad jedince se způsobem vedení školy je významným prediktorem jeho setrvání v profesi. Zároveň identifikovali, že soulad jedince s požadavky pracovního místa je významným prediktorem jak setrvání v učitelské profesi, tak i setrvání v konkrétní škole.

Problematikou souladu mezi jedincem a charakteristikami školy se věnovali i další autoři, např. Miller a kol. (2020) a Miller a Youngs (2021). Miller a kol. (2020) zkoumali, jak ovlivňuje udržení začínajícího učitele v profesi

shoda mezi jeho osobními hodnotami a kolektivně sdílenými hodnotami ve škole. Autoři studie došli k závěru, že shoda v hodnotách mezi učitelem a školou je pozitivně asociovaná s rozhodnutím zůstat v profesi. Podobný efekt, i když trochu slabší, má analogická shoda hodnot mezi učitelem a jeho kolegy. Obdobně i Miller a Youngs (2021) identifikovali klíčový vliv vnímané shody začínajících učitelů s ostatními učiteli školy. Jednalo se o nejsilnější identifikovaný prediktor jejich udržení ve škole. Dle autorů tato zjištění naznačují, jaký význam má pro udržení učitelů v profesi budování kolegiálních vztahů mezi začínajícími učiteli a jejich kolegy, a to především v prvním roce jejich působení ve škole. Všechna tato zjištění vedou k doporučení, že by školy měly při náborových procesech brát v úvahu předpokládanou míru shody mezi zájemcem o učitelskou pozici a školou a poskytnout výběrové komisi dostatek informací o kandidátovi a naopak, kandidátovi dostatek informací o škole. Zároveň by se tato zjištění měla odrazit v realizaci dalších kroků, které by vedly k posílení rozvoje produktivních vztahů mezi učiteli, a to jak prostřednictvím team-buildingových aktivit, v zaměření adaptačních programů i mentorských programů, programů pro uvádění do profese, ale i programů dalšího profesního rozvoje. Zároveň by se výzkum v dané oblasti měl mnohem více věnovat tomu, jak identifikovat shodu mezi kandidátem na učitelskou pozici a školou, a jak dále tuto shodu efektivně rozvíjet.

Např. Kutsyuruba a kol. (2018) zkoumali **faktory na individuální úrovni** (motivace pomáhat), **školní úrovni** (školní klima, prostor pro rozvoj) i **externí úrovni** (mentoringový program, program pro začínající učitelé) ovlivňující rozhodnutí začínajících učitelů zůstat, nebo odejít. Data byla získávána prostřednictvím rozhovorů, během kterých se účastníci podělili o svoje zkušenosti, které získali v prvních pěti letech v učitelství. Jejich příběhy byly analyzovány optikou odchodu z profese, udržení v profesi a profesního rozvoje učitelů na začátku kariéry. Tato kvalitativní studie, realizovaná na malém počtu učitelů, ukázala, že navzdory geografickým, kontextovým a politickým rozdílům, existují výrazné podobnosti v životních zkušenostech učitelů a v dopadech těchto zkušeností na jejich rozhodnutí zůstat nebo odejít.

Podolská a kol. (2019) na základě reprezentativních dat zjišťovali, jaké faktory a politiky ovlivňují rekrutaci/retenci učitelů v profesi. Přitom zkoumali **vliv faktorů na individuální úrovni** (demografické, socioekonomické apod.), úrovni školy (nabízena podpora, pracovní zátěž, platy, způsob hodnocení apod.) a **školních distriktů** (způsoby rekrutace učitelů, finanční bonusy v případě práce ve školách s nedostatkem učitelů apod.). Autoři došli k závěru, že faktorů a politik ovlivňujících rekrutaci i retenci učitelů je mnoho a v praxi jsou některé specifické kombinace faktorů efektivnější než jiné. Neexistuje ovšem žádné jediné správné řešení, efektivní politiky musí být přizpůsobeny místním podmínkám.

Qinová (2021) s využitím velkého vzorku učitelů a škol z 32 zemí OECD poskytla hloubkovou analýzu toho, jak může **kontext země společně s pracovními podmínkami učitelů** souviset s jejich fluktuací. Zjistila, že se jednotlivé země výrazně liší v procentu učitelů se záměrem fluktuace, ale také v typu předpokládané fluktuace. Zatímco některé země měly více učitelů, kteří plánovali přechod z jedné školy na jinou (např. Mexiko), jiné vykazovaly více učitelů s plánem opustit profesi (např. Švédsko, Španělsko). Víceúrovňová analýza ukázala, že tento rozdíl je způsoben vlivem různých faktorů na úrovni učitelů, škol i jednotlivých zemí. Qinová (2021) ve své studii zároveň dokumentuje, že klíčovým externím prediktorem odchodů učitelů z profese je **status učitelského povolání**. V zemích s vysokým statusem učitelé méně často zvažují odchod z profese. Toto zjištění může mít důležitý politický dopad na efektivní udržení učitelů v profesi (ibid.). Zajímavou skutečností je také zjištění,

že v zemích s vysokým statusem učitelé častěji uvažují o změně školy. Qinová (2021) tuto skutečnost vysvětluje vyšší mírou autonomie a svobody učitelů při výběru školy, ve které chtějí působit. Zároveň tyto odlišné dopady statusu učitelského povolání na jednotlivé typy fluktuace poskytují důkazy o tom, že je velmi důležité rozlišovat mezi učiteli, kteří chtějí změnit školu a učiteli, kteří chtějí opustit profesi, a to nejen v rámci výzkumu, ale také při zvažování různých politik zaměřených na nábor a udržení učitelů ve škole/profesi (Kukla-Acevedo a kol., 2009).

Kromě vlivu statusu učitelského povolání na fluktuaci učitelů Qinová (2021) zkoumala i vliv dalších potenciálních externích faktorů, především vliv **výše relativních platů učitelů**. V souladu s některými předchozími studiemi (Imazeki a kol., 2005; Ondrich a kol., 2008), na které odkazuje, došla k závěru, že relativní plat učitelů může do určité míry vysvětlit rozdíly v záměrech fluktuace učitelů mezi jednotlivými zeměmi. Přitom v zemích s vyššími relativními platy učitelů byla identifikována nižší pravděpodobnost, že učitelé budou chtít opustit profesi. Země, které více investovaly do platů učitelů, zároveň udávají nižší míru záměrů učitelů odejít z profese. Nicméně pouhé zvýšení platů Qinová (2021) nepovažuje za ideální nástroj ke zmírnění odchodů učitelů z profese, protože s odkazem na některé studie (Allen a kol., 2018; Bonhomme a kol., 2016) upozorňuje, že významnou roli v odchodech učitelů hrají také pracovní podmínky učitelů. Pracovní podmínky učitelů se dle Qinové (2021) významně liší v rámci jednotlivých zemí i mezi zeměmi. Učitelé, kteří pracují ve školách s nízkými příjmy, nebo ve školách s vysokým podílem žáků se špatnými výsledky a žáků s problémovým chováním, mají vyšší tendenci k fluktuaci. Qinová (2021) tuto skutečnost vysvětluje tím, že práce v těchto prostředích bývá pro učitele frustrující a zpravidla nebývá dostatečně kompenzována. Zároveň Qinová (2021) identifikovala, že učitelé, kteří mají v úmyslu změnit školu, jsou citlivější na demografické charakteristiky studentů, v porovnání s učiteli, kteří chtějí opustit profesi.

Jedním z dalších cílů studie Qinové (2021) bylo otestovat, zda národní kontexty jednotlivých zemí mohou změnit citlivost učitelů na jejich **pracovní podmínky a pracovní prostředí**. Dokládá, že externí faktory mohou zmírnit povahu nebo sílu vztahů mezi pracovními podmínkami a fluktuací učitelů. Např. učitelé v zemích s vysokým statusem učitelského povolání byli méně citliví na pracovní dobu, v porovnání se zeměmi s nižším statusem. Na druhou stranu, vnímaný status učitelského povolání zvyšoval korelaci mezi poměrem studentů k učitelům a záměrem učitelů odejít z profese. Zdá se, že učitelé s větší velikostí tříd s vyšší pravděpodobností odejdou z profese v zemích s vyšším sociálním postavením učitelů. Naproti tomu výše relativních platů učitelů snižovala vliv některých pracovních podmínek jako je např. umístění školy, pracovní podmínky apod.

Studie Qinové (2021) zdůrazňuje význam mezinárodního přístupu k výzkumu problematiky fluktuace učitelů, protože většina výzkumů a teorií, které o fluktuaci vznikla, vychází z výzkumů realizovaných ve Spojených státech, což by mohlo vést k necitlivosti politik zaměřených na udržení učitelů na různé národní kontexty.

Van den Borreevová a kol. (2021) na datech TALIS (2018) realizovali jednu z nejkomplexnějších studií zaměřených na retenci začínajících učitelů v profesi. Data TALIS (2018) jim umožnila sledovat **prediktory na úrovni jednotlivců, škol i zemí**. Zjistili, že to, kdo se stane učitelem, silně souvisí s tím, jak dlouho chce zůstat v profesi. Zároveň identifikovali, že velký vliv na udržení začínajících učitelů mají výběrové procesy, ke kterým dochází na individuální úrovni. V profesi zůstávají déle: (a) jedinci, kteří si tímto splnili svůj sen, (b) jedinci, kteří mají pocit, že si společnost učitelského povolání cení a (c) jedinci, kteří mají silnou vnitřní motivaci zůstat v profesi

déle (Van den Borre a kol., 2021). Zároveň autoři upozorňují, že i když jsou učitelé jako profesní skupina vysoce vnitřně motivováni přispět společnosti a rozvoji mladých lidí, vnější faktory a materiální pracovní podmínky pro ně nejsou irelevantní – dobré platy lze považovat za základní prostředek k přilákání silných kandidátů do učitelské profese. Rovněž byly zjištěny některé důležité kontextové efekty na úrovni jednotlivých škol a států – záměr zůstat v profesi byl shledán vyšší ve školách s vysokou úrovní platové spokojenosti a v zemích s vysokými ročními nástupními platy. Ve svých datech Van den Borreová a kol. (2021) našli i podporu pro obhájení přísných požadavků pro vstup do přípravných programů pro učitele. Např. absolvování povinné zkoušky před vstupem do pregraduálního vzdělávání bylo prediktorem delší očekávané kariéry v učitelství. Byl zjišťován i vliv podpory včasné kariéry učitelů po vstupu do profese. Zde byly nalezeny nejvýznamnější vztahy na individuální úrovni. Autoři identifikovali i určitý vliv přípravy učitelů na profesi v rámci přípravných programů pro učitele a v rámci mentorských programů. Pokud jde o další profesní podporu učitelů související s rozvojem jejich kariéry, opět největší vliv byl identifikován na individuální úrovni. Očekávaná kariéra začínajícího učitele byla o něco delší, když pracoval v kolaborativním prostředí a od vedení školy dostával více zpětné vazby, která byla různorodá, a měli snadnější přístup k programům profesního rozvoje. Nicméně u tohoto mechanismu autoři našli i vztah na úrovni školy a země. Učitelé, kteří učili ve školách a v zemích s vysokou průměrnou úrovní kultury spolupráce, očekávají, že zůstanou v učitelské profesi déle.

Van den Borreová a kol. (2021) shrnují, že výběrové procesy související s tím, kdo se stane učitelem, poskytují důležité vysvětlení pro odlišnosti v záměrech začínajících učitelů zůstat v profesi a lze je z velké části vysvětlit prediktory na úrovni jednotlivých učitelů a zemí. Nicméně autoři studie udávají, že ačkoli by se mohlo zdát, že výběrové procesy vysvětlují většinu rozdílů, konečný model vysvětloval retenci učitelů nejučinněji až poté, co byly brány v potaz všechny tři mechanismy společně (výběrové procesy, včasná podpora, další podpora profesního rozvoje). Zároveň touto studií Van den Borreová a kol. (2021) potvrzují relevantnost současného zkoumání charakteristik učitele, školy a země.

Autoři také specifikují možné dopady jejich zjištění na politiku: „Zdá se, že budování stabilní učitelské základny do značné míry závisí na profilu učitele. Výběr ctihodných učitelů, kteří sní o kariéře učitele a kteří jsou poháněni vnitřními a altruistickými motivacemi zvyšuje pravděpodobnost, že začínající učitelé budou chtít zůstat v profesi delší dobu. Naše výsledky tak podtrhují důležitost zvýšení atraktivity učitelského povolání mezi mladými lidmi. Včasná propagace předností profese může vyvolat povolání profesionála a vygenerovat učitele, kteří v profesi se dlouhodobě udrží. Naše zjištění také podporují upřednostňovat rozvoj ekonomické atraktivity učitelské profese, protože i vnitřně motivovaní lidé se starají o své peněženky“ (Van den Borre a kol., 2021, s. 11). Van den Borreová a kol. (2021) studii uzavírají doporučeními pro decizní sféru. Domnívají se, že výsledky studie naznačují, že by mohlo být dobrým nápadem před vstupem do programů pro přípravu učitelů požadovat od zájemců absolvování testů schopností/předpokladů. Zároveň doporučují, aby se politické snahy zaměřovaly na pregraduální a další vzdělávání učitelů a kultivaci jejich vnitřních a altruistických motivací. Jejich výsledky naznačují, že výběr kandidátů na učitelství založený na jejich dovednostech, může být účinným opatřením k udržení začínajících učitelů v profesi, protože učitelé, kteří absolvovali povinnou zkoušku, zpravidla setrvávají v profesi déle. Zároveň kompetitivní zkoušky mají řadu dalších politických důsledků, především jsou vybráni nejlepší kandidáti, což zvyšuje celkovou kvalitu vzdělávání (Corcoran, O’Flaherty, 2018, citováno z Van den Borreové a kol., 2021). Van den Borre a kol. 2021 však upozorňují, že dochází k určitému paradoxu, protože i když je známo, že vysoké náborové požadavky

zvyšují atraktivitu učitelství, zlepšují kvalitu učitelů a prodlužují délku jejich učitelství, na druhé straně snižují počet potenciálních uchazečů o učitelství, kteří se mohou v krátké době ucházet o učitelství profesí, což dělá výběr mezi kvalitou a kvantitou náročný především v případě, že se země aktuálně potýká s akutním nedostatkem učitelů (ibid.).

Co nám výzkum sděluje o učitelích, kteří opustili profesi

Zdá se, že odchodem učitelů z profese jejich problémy nekončí. Mawhinneyová a Rinkeová (2018) zjistily, že učitelé, kteří odešli z profese, se po odchodu museli vyrovnat s prožíváním pocitu viny, kterou cítili, protože opustili svoje studenty. Jedním z efektivních způsobů vyrovnávání se s těmito pocity přitom byla participace na aktivitách vedoucích ke zlepšování vzdělávání a situace žáků a studentů a podpora reformy vzdělávacího systému.

K podobným závěrům dochází na základě kvalitativní studie také Torresová (2020). Odchod z učitelství profese nebyl jen pragmatickým rozhodnutím, ale byl silným emocionálním zážitkem pro všechny účastníky její studie. Pro většinu účastníků byl odchod z profese spojen s prožíváním negativních emocí včetně pocitu hněvu, viny, zrazení, sklíčenosti a prožívání obav a pochybností. Někteří prožívali negativní emoce, protože pro ně bylo těžké opustit své kolegy, školní komunitu nebo studenty. Jiní z důvodu neschopnosti dosáhnout toho, v co jako učitelé doufali. Naproti tomu někteří učitelé prožívali pozitivní emoce, včetně pocitu osvobození a úlevy, protože byli vyhořelí, či během práce ve školství nezískali to, v co doufali.

Politických strategie pro zlepšení udržení učitelů v profesi identifikované na základě rešerše literatury

Otázkou je, které politiky, strategie a postupy na místní, státní a federální úrovni slibují zlepšení nábory a udržení učitelů v profesi. Ale také to, které politiky, postupy a strategie decizní sféry jednotlivých států nakonec zvolí. Budou usilovat o „rychlé“ řešení situace prostřednictvím snižování standardů pro vstup do učitelství profese, nebo naopak investování do lidského kapitálu s cílem připravit a dlouhodobě udržet v profesi kompetentní a angažované učitele (Podolsky a kol., 2019).

I když většina námi sledovaných studií obsahovala kromě identifikace klíčových faktorů ovlivňujících odchody učitelů z profese také doporučení politik, které by mohly pomoci snížit míru předčasných odchodů, v odborné literatuře jsme identifikovaly pouze dvě přehledové studie, které byly explicitně zaměřené na identifikaci slibných politických strategií, a to práci Podolské a kol. (2019) a See a kol. (2020).

Na základě analýzy odborné literatury jsme identifikovali 5 vzájemně propojených klíčových oblastí, které ovlivňují setrvání učitelů v profesi: (1) *Včasná propagace předností profese učitele mezi absolventy středních škol;*

(2) Podpora zavádění výběrových mechanismů pro vstup do přípravných programů; (3) Důraz na kvalitní počáteční přípravu učitelů; (4) Zlepšování náboru učitelů; (5) Důraz na včasnou podporu začínajících učitelů; (6) Podpora profesního rozvoje učitelů; (7) Podpora kultury školy založené na spolupráci; (8) Zlepšení pracovních podmínek učitelů; (9) Zvýšení platů učitelů a dalších kompenzací; (10) Důraz na zvýšení statusu učitelské profese; (11) Podpora sledování odlišnosti učitelů od pracovníků jiných profesí.

Ad 1) Včasná propagace předností profese učitele mezi absolventy středních škol.

Ad 2) Podpora zavádění výběrových mechanismů pro vstup do přípravných programů

- a. **Podpora zavádění výběrových procesů pro vstup do přípravných programů pro učitele.** Van den Borreová a kol. (2021) podporují zavádění výběrových procesů, a to ještě před vstupem kandidáta na učitelství do přípravného programu pro učitele. Domnívají se totiž, že v udržení učitele v profesi velmi záleží na tom, kdo se stane učitelem, respektive jaký je profil učitele. Obdobně vidí situaci také Saatcioglu (2020), který udává, že vhodnost jedince k výkonu určitého povolání je klíčovým prediktorem jeho setrvání v profesi, a to zvláště v případě profesí, které požadují vysoké odborné znalosti, jako je tomu v případě učitelství. Van den Borreová a kol. (2021) doporučují využít výběrové procesy k tomu, aby byli do přípravných programů přijímáni vhodní uchazeči, tedy schopní, ctízádní a vysoce motivovaní jedinci, kteří jsou poháněni svými vnitřními altruistickými motivacemi. Výběrové procesy přitom mohou probíhat různými způsoby, např. absolvováním povinných vstupních zkoušek, či testů znalostí a předpokladů pro učitelkou profesi. Van den Borreová a kol. (2021) argumentují, že učitelé, kteří absolvovali vstupní zkoušku, zpravidla v profesi setrvávají déle. Zavedení výběrových procesů umožňuje vybrat nejlepší kandidáty, což vede ke zvyšování kvality vzdělávání, ale může mít i další nepříjemné pozitivní dopady například na atraktivitu učitelkou profese. Nicméně zavádění výběrových procesů v době, kdy se země potýká s akutním nedostatkem učitelů, nemusí být podporováno decizní sférou, která může v dané situaci perforovat rychlá řešení v podobně snížení nároků pro vstup do profese (Van den Borre a kol., 2021).

Ad 3) Důraz na kvalitní počáteční přípravu učitelů

- a. **Podporovat zvyšování kvality počáteční přípravy učitelů.** Van den Borreová a kol. (2021) považují za velmi důležité, učitelům před vstupem do profese poskytnou kvalitní počáteční vzdělání, které je připraví na výkon skutečných profesních povinností. Přitom studenti učitelkých programů s lepšími výsledky s vyšší pravděpodobností vstoupí po absolvování programu do učitelkou profese a zůstanou v ní (Vagi a kol., 2019). Tuto skutečnost autoři studie vysvětlují tím, že se absolventi s lepšími výsledky cítí pro výkon profese více kompetentní a jsou tedy s výběrem svého povolání více spokojeni. A naopak. K podobným

závěrům dochází i Podolská a kol. (2019), kteří udávají, že jedinci, kteří se cítí lépe připraveni, mají tendenci v profesi setrvat déle.

- b. **Kultivovat soulad jedince s požadavky profese.** Výzkumy ukázaly, že důležitým prediktorem odchodů učitelů z profese je soulad mezi jedincem a požadavky profese (Saatcioglu, 2020). Nicméně Saatcioglu (2020) došel k přesvědčení, že tento soulad lze v přípravných programech pro učitele do jisté míry cíleně kultivovat, a tím zvýšit pravděpodobnost setrvání učitelů v profesi.
- c. **Rozvíjí návyky a chování podporující well-being.** Dreer (2021) doporučuje, aby se již v přípravných programech pro učitele myslelo na duševní zdraví budoucích učitelů a rozvíjely se návyky a chování, které mají potenciál pozitivně ovlivnit jejich well-being.
- d. **Podporovat absolvování pedagogických praxí.** Ng a kol. (2018) ukazují na důležitost pedagogické praxe ještě během přípravného vzdělávání. Udává, že praxe mají řadu pozitiv – jednak kandidátům na učitelství poskytují prostor pro uvědomění si toho, zda se hodí pro profesi učitele, ale posilují také jeho resilienci, identitu učitele, vlastní efektivitu i vášeň pro učení.
- e. **Podporovat alternativní cesty k učitelské profesi?** V řadě zemí získávají na oblibě různé alternativní cesty k učitelské profesi a jejich zavádění je navrhováno decizní sféře v rámci politik zaměřených na udržení učitelů v profesi (Podolsky a kol., 2019). Nicméně není jasné, jaký vliv mají různé cesty k učitelské profesi na kvalitu učitelů a jejich setrvání v profesi. I když většina studií přichází s tím, že existuje větší variabilita mezi kvalitou přípravy učitelů v rámci jednotlivých cest než mezi těmito cestami, některé studie ukazují, že alternativní cesty k učitelské profesi jsou spojeny s nižší vnímanou mírou připravenosti učitelů, ale také s nižší pravděpodobností jejich setrvání v profesi (Guthery, a Bailes, 2019; Chambers Mack a kol., 2019; Podolsky a kol., 2019). Arviv Elyashiv a Navon (2021) zároveň ukazují na specifickou situaci absolventů pedagogických fakult, tedy představitelů tzv. tradičních cest k učitelské profesi, kteří s nižší pravděpodobností předčasně opouštějí profesi. Ayalonová a Yogev (2006) tuto skutečnost vysvětlují nižší prestiží těchto vzdělávacích institucí a zároveň vyšší specializací, což absolventy těchto fakult činí méně atraktivními v jiných oborech.

Ad 4) Zlepšování nábory učitelů

- a. **Podpora zlepšování nábory učitelů do škol.** Chtějí-li školy zlepšit nábor učitelů, potřebují dostatek relevantních informací o kandidátech, aby mohly posoudit jejich soulad s potřebami školy. Jak uvádí Podolská a kol. (2019) úspěšné školy zpravidla realizují vícestupňový náborový proces, kdy si od kandidáta vyžádají životopis, motivační dopis, absolvují s ním pohovor, představí jej učitelkému sboru, provedou školou a požádají jej o ukázkovou vyučovací hodinu. Za velmi žádoucí považují také účast učitelkého sboru na procesu přijímání učitelů do škol, stejně tak jako na vyhledávání slibných kandidátů, což snižuje zátěž ředitele a zvyšuje participaci učitelů na rozhodovacích procesech.

Ad 5) Důraz na včasnou podporu začínajících učitelů

- a. **Podpora zavedení povinných programů pro uvádění učitelů do praxe a mentorských programů.** Van den Borreová kol. (2021) doporučují decizní sféře uzákonit programy uvádění učitelů do praxe a mentorské programy. Kelly a kol. (2018) udávají, že se v Austrálii snaží o zavedení minimální povinné úrovně formální podpory začínajících učitelů.
- b. **Podpora zohledňování emočních potřeb začínajících učitelů.** Zevelevský a Lishchinská (2020) považují za důležité, aby programy profesního rozvoje začínajících učitelů a mentorské programy kladly důraz nejen na pedagogický aspekt učitelé profese, ale také emoční potřeby učitelů a potřeby socializace a komunikace s dalšími aktéry školy. Obdobně i Newburghová (2017) udává, že se programy pro podporu začínajících učitelů zpravidla zaměřují na technickou podporu učitelů, ale neberou v potaz, že potřebují i emoční podporu, a to především od vedení školy.
- c. **Budování profesní identity učitelů.** Karalis Noelová (2021) považuje za důležité budování profesní identity učitelů. Deklaruje, že je potřeba, aby učitelé učitelů, supervizoři a mentoři pomohli začínajícím učitelům, rozpoznat mylné představy o učitelé profesi a schopnostech učitelů a pomohli jim budovat jejich profesní identitu. Karalis Noelová (2021) upozorňuje, že především učitelé na začátku své kariéry mají tendenci si stanovovat nereálné cíle, které se jim nedaří realizovat, což je frustruje a může vést k snížení zájmu o profesi. Také Dunnová a Downey (2018) došli k závěru, že posilování identity učitelů snižuje jejich pravděpodobnost odchodu z profese.
- d. **Neklást příliš velký důraz na profesní kompetence u začínajících učitelů.** Schaefer, Hennigová a Clandininová (2021) upozorňují, že příliš velký důraz na profesní kompetence a odbornost začínajících učitelů může posilovat hierarchickou strukturu, brzdí spolupráci a bránit vytváření vztahů a vést i izolaci.
- e. **Snížení výukové zátěže začínajících učitelů** (Podolsky a kol., 2019).

Ad 6) Podpora profesního rozvoje učitelů

- a. **Zajistit přístup k programům profesního rozvoje.** Van den Borreová kol. (2021) doporučují decizní sféře, by učitelům umožnila snadný přístup k programům profesního rozvoje.
- b. **Budovat dynamickou, trvalou, individuální a systémovou profesní podpory učitelů.** Gallantová a Riley (2014) udávají, že všichni učitelé v každé fázi kariéry potřebují profesní podporu. Profesní podpora má být dynamická, trvalá, individuální a systémová.
- c. **Podpora profesního i osobního rozvoje učitele.** Zevelevský a Lishchinská (2020) kladou důraz jak na profesní, tak na osobní rozvoj učitelů. Za užitečné považují také poskytování vedení učitelů, pomoci, zpětné vazby, a to jak od kolegů, mentorů, tak i ze strany vedení školy.

- d. **Podpora vůdčích schopností učitelů.** McInerney a kol. (2018) doporučují také podporu a další rozvoj vůdčích schopností učitelů, což může zvýšit jejich spokojenost s prací a sebezpojetí.

Ad 7) Podpora kultury školy založené na spolupráci

- a. **Podpora budování vztahů ve škole.** Zevelevský a Lishchinská (2020) považují za velmi důležité budování vztahů mezi učiteli navzájem, učiteli a řediteli a učiteli a studenty. Budování vztahů totiž vede k prožívání pocitů partnerství, sounáležitosti, podpory a spolupráce a snižuje pocity osamění, které byly identifikovány především u začínajících učitelů. Obdobně i Schaefer, Hennigová a Clandininová (2021) udávají, že schopnost učitelů vybudovat si ve škole síť vztahů je důležitým prediktorem jejich setrvání v profesi, protože jim pomáhá v praktických záležitostech a podporuje pocit sounáležitosti se školou.
- b. **Podpora vzdělávání efektivních ředitelů.** Z výzkumu vyplývá, že klíčovou roli hraje především ředitel školy. Nguyen (2021) identifikoval, že podpora učitelů ze strany ředitele školy má potenciál podstatně snížit jak pravděpodobnost přechodu učitele z jedné školy na jinou, tak odchodu učitele z profese. Významnou úlohu hraje zejména efektivita ředitele. Efektivní ředitel snižuje míru fluktuace učitelů a cílí především na udržení vysoce efektivních z nich (Grissom, Bartanen, 2019). Nguyen (2021) se domnívá, že by vzdělávací systémy měly usilovat o umístování zkušenějších a efektivnějších ředitelů především do znevýhodněných škol, které mají problém s udržením kvalitních učitelů.
- c. **Zvýšení míry autonomie učitelů a podpora distribuovaného vedení.** Dreer (2021) doporučuje zvýšit míru autonomie učitelů a implementovat určité styly vedení, které mají potenciál v kolektivu učitelů podporovat prožívání pozitivních emocí, což do značné míry predikuje rozhodnutí učitelů setrvat v profesi (Liu, 2020). Obdobně vnímá situaci i Torresová (2018), které identifikovala, že distribuované vedení souvisí se spokojeností učitelů s prací i profesí.

Ad 8) Zlepšení pracovních podmínek učitelů

- a. **Zlepšení pracovních podmínek učitelů.** Zdá se, že by bylo možné udělat mnoho pro zlepšení pracovních podmínek učitelů. Řada studií (viz např. Travers, 2017) ukazuje, že učitelé ve svých pracích zažívají obrovskou míru stresu. Dokonce se uvádí, že je učitelství jedním z nejvíce stresujících povolání (ibid.). Zároveň bylo prokázáno, že prožívání stresu ovlivňuje odchody učitelů z profese (Chambers Mack a kol., 2019). I když existuje řada zdrojů stresu učitelů, mnoho z nich pramení z pracovních podmínek učitelů, např. z náročných pracovních úkolů, obrovské pracovní zátěže, administrativních povinností, nejistoty práce apod. (viz např. Travers, 2017). Zlepšení pracovních podmínek učitelů a managementu školy, by bylo možné snížit míru stresu učitelů, zvýšit spokojenost učitelů s prací, a tím i snížit riziko jejich předčasných odchodů z profese (Liu, 2021).

- b. **Zvýšit povědomí ředitelů o tom, jak učitelé vnímají pracovní podmínky ve škole.** Studie Harrise a kol. (2019) naznačuje, že si ředitelé škol nemusí uvědomovat, jak učitelé vnímají pracovní podmínky ve škole a jaký vliv mají na jejich odchody. Autoři studie zjistili velké rozdíly v tom, jak pracovní podmínky na škole vnímali ředitelé a jejich učitelé. Vzhledem k tomu, že mají ředitelé velký vliv na utváření pracovních podmínek ve své škole, měla by se posílit jejich citlivost v tom, jak podmínky ve škole vnímají ostatní aktéři školy, především pak učitelé. Bez tohoto povědomí nemohou být iniciátory změn pracovních podmínek k lepšímu.
- c. **Podpora systémů hodnocení učitelů?** Existují velmi omezené znalosti toho, jak systémy hodnocení učitelů ovlivňují jejich odchody z profese (Rodriguez a kol., 2020). I když některé studie naznačují, že dobře sestavené systémy hodnocení mohou snížit rozdíly v míře odchodů a udržení učitelů v profesi v závislosti na jejich efektivitě (ibid.).

Ad 9) Zvýšení platů učitelů a dalších kompenzací

- a. **Podpora úpravy platů učitelů.** Řada studií (viz např. Liu, 2021) uvádí, že úprava platů učitelů v relaci s ostatními obdobnými profesemi by mohla mít pozitivní vliv na snížení rizika jejich odchodů z profese. Arviv Elyashiv a Navon (2021) deklarují, že ačkoliv odborná literatura často zdůrazňuje vnitřní altruistické motivace učitelů, které je vedou k výkonu profese, ve skutečnosti na externích odměnách za vykonanou práci učitelů také záleží. Nedostatečné finanční odhodnocení totiž může zvyšovat riziko odchodů učitelů z profese, a to především v případě jedinců s vysokou úrovní vzdělání a lidského kapitálu, kteří jsou citlivější na výši svých platů. Také Qinová (2021) zjistila, že výše relativních platů učitelů ovlivňuje jejich záměry fluktuace. V zemích s vyššími relativními platy je nižší pravděpodobnost, že učitelé opustí profesi.
- b. **Podpora strategického odměňování učitelů?** Otázka strategického odměňování učitelů je hojně diskutována (Colson, Satterfield, 2018), ale zatím nepanuje shoda na tom, jaké dopady může mít na učitelskou profesi.

Ad 10) Důraz na zvýšení statusu učitelské profese

- a. **Podpora zvyšování statusu učitelské profese.** Masonová a Matasová (2015) u učitelů identifikovaly silnou vnitřní motivaci, která byla podporována jejich silným altruismem, který učitele vede k poskytování služby dětem, dospívajícím a de facto celé společnosti. Zároveň autorky studie identifikovaly, že tuto vnitřní motivaci učitelů k výkonu učitelské profese ohrožuje existence negativní sociální percepce učitele a učitelského povolání, což může u učitelů narušovat jejich vlastní sebepojetí a zvyšovat riziko jejich předčasných odchodů z profese. Autorky studie tak docházejí k závěru, že snahy o zvyšování

statusu učitelé profese mohou přispět ke snižování rizika odchodů učitelů z profese. Také Qinová (2021) dokumentuje, že klíčovým externím prediktorem odchodů učitelů z profese je status učiteléského povolání.

Ad 11) Podpora sledování odlišností učitelů od pracovníků jiných profesí

- a. **Podpora zjišťování odlišností učitelů od pracovníků jiných profesí.** Gubler a kol. (2020) zjišťoval, jak učitelé pojmají svůj kariérní úspěch. Domnívá se totiž, že porozumění této problematice může pomoci identifikovat nástroje a efektivní strategie, které pomohou učitelů v plnění jejich kariérních cílů a přispějí k jejich udržení v profesi.
- b. **Podpora rovnováhy mezi pracovním a soukromým životem učitelů.** Gubler a kol. (2020) zjistil, že pro učitele je oproti některým jiným profesím velmi důležitá rovnováha mezi pracovním a soukromým životem, což je něco, co lze řešit přímo na úrovni školy.

Obecné trendy ve výzkumu zaměřeném na fluktuaci učitelů a jejich odchody z profese

Aktuálnost problematiky roste, objevují se snahy o propojení výzkumu s politikou a praxí

Problematika fluktuace učitelů a jejich odchodů z profese je v odborných textech stále více akcentována. Důvodem jsou snahy národních politik a ekonomik o dosažení globální konkurenceschopnosti, blahobytu a ekonomické prosperity (Dima a kol., 2018) a zároveň rovnítko, které se klade mezi dosahováním těchto cílů a kvalitou vzdělávacích systémů (Hanushek, Woessmann, 2020). Je totiž zřejmé, že jakékoliv pokusy o zlepšování kvality vzdělávání musí začít budováním kvalitní, stabilní a dostatečně robustní učiteléské základny (OECD, 2019). Tato skutečnost je ovšem pro mnoho ekonomik obrovským úskalím, protože řada zemí aktuálně bojuje s nedostatkem kvalitních učitelů, a to především z důvodů jejich fluktuace a dobrovolných odchodů z profese. To vytváří tlak na politiky a výzkumné pracovníky, aby porozuměli situaci na trhu práce učitelů a našli vhodné mechanismy k udržení kvalitních učitelů v profesi (např. Carver-Thomas, Darling-Hammond, 2017; García, Weiss, 2020; Nguyen, 2018; Nguyen, Springer, 2021; Sutch a kol., 2019; Van den Borre a kol., 2021). **Právě propojování výzkumu s politikou a praxí je významným prvkem patrným v posledních letech s cílem rychleji najít vhodná řešení a následně je implementovat do praxe** (Nguyen, Springer, 2021).

Zlepšuje se dostupnost dat, zvyšují se počty empirických studií a indikátorů

Spojení výzkumu s politikou a praxí má ovšem i další pozitivní dopady. Snahy o nalezení vhodných řešení jsou díky podpoře decizní sféry stále častěji doprovázeny lepší dostupností relevantních reprezentativních longitudiálních dat (národních i mezinárodních). Výzkumníci tak mohou stále častěji pracovat s většími vzorky a používat sofistikovanější metody analýzy dat apod. (Nguyen a kol., 2020; Nguyen, Springer, 2021). To vše umožňuje ověřování vlivu většího množství indikátorů, a tím i napomáhá k vytvoření přesnějšího obrázku o daném fenoménu a faktorech, které jej ovlivňují, a to i v čase (ibid.). Jak uvádí Nguyen a kol. (2020), kvantitativní literatura o fluktuaci učitelů se v tomto směru v posledních letech podstatně zlepšila. **Dostupnost kvalitních dat** společně s aktuálností dané problematiky má pozitivní vliv na **zvyšování počtu empirických studií**, které přicházejí s téměř nekonečným seznamem potenciálně rizikových a protektivních faktorů odchodů učitelů ze škol/profese (Van den Borre a kol., 2021).

Vzniká potřeba vytvoření koncepčního rámce

Paralelně s rostoucím počtem determinantů identifikovaných v empirických studiích vystává **akutní potřeba vytvoření všeobecně sdíleného komplexního koncepčního rámce**, který by pomohl uspořádat vztahy mezi těmito determinanty způsobem, který by byl logický, přehledný a pomohl tvůrcům politik orientaci v dané problematice (Nguyen, 2018; Nguyen, Springer, 2021). Donedávna totiž literatura zaměřená na fluktuaci učitelů vycházela především ze starších koncepčních rámců nastíněných v přehledových studiích Guarinové a kol. (2006) a Borman a Dowlingové (2008), které se zaměřovaly na identifikaci individuálních a kontextových faktorů vázaných na školu (Nguyen, 2018; Nguyen, Springer, 2021). Ovšem s ohledem na nová empirická zjištění nelze používané koncepční rámce považovat za plně odpovídající současnému stavu poznání. Jak upozorňují Nguyen a Springer (2021), koncepční rámce uváděné v těchto studiích totiž nereflektují některá nová témata, která v odborné literatuře začala objevovat teprve nedávno. Jedná se především o téma politiky zodpovědnosti školy (za výsledky žáků), zlepšování školy, vliv relační demografie a téma pracovní síly učitelů.

Jeden z pokusů o navržení nového rámce učinil Nguyen (2018), který navrhl nový koncepční rámec odchodů učitelů z profese a jejich setrvání v profesi. Následně na tento rámec navázali Nguyen a Springer (2021), kteří společně vytvořili komplexní koncepční rámec fluktuace učitelů obecně. Oba tyto koncepční rámce vycházejí ze staršího koncepčního rámce publikovaného v roce 2008 Bormanem a Dowlingovou a jsou postaveny na vlivu individuálních a kontextových faktorů, které se dále dělí na školní a externí. Kromě strukturace determinantů ovlivňujících fluktuaci učitelů zmínění autoři naznačují i vzájemné interakci mezi jednotlivými skupinami faktorů. Zatímco koncept osobních a školních faktorů autoři převzali ze starších studií (Borman, Dowling, 2008; Cotton, Tuttle, 1986), vliv externích faktorů byl jejich autorským přínosem a vycházel z aktuálních poznatků empirických studií. Přitom do kategorie faktorů vázaných na osobu autoři nového koncepčního rámce zařadili charakteristiky učitele (věk, pohlaví, rasa/etnicita, rodinný stav, počet dětí a jejich stáří, spokojenost s prací, výši pracovního úvazku, emoční a mentální zdraví, spokojenost učitele) a jeho kvalifikaci (vstupní skóre na univerzitu, selektivita absolvované univerzity, dosažený stupeň vzdělání, hodnocení učitele, jeho kvalifikaci, oborové zaměření/

specializaci, roky praxe). Mezi faktory vázané na školu zařadili 4 (sub)kategorie popisující charakteristiky školy a podmínky, ve kterých učitelé pracují (organizační charakteristiky školy, zdroje školy, charakteristiky studentů a otázky spojené s relační demografií). Mezi externí faktory autoři řadí faktory, které vznikají v důsledku federálních, státních, či lokálních politik (celková míra nezaměstnanosti, načasování přijímání učitelů do škol, finanční a nefinanční benefity, platy, relativní platy, aktivity učitelských odborů). Přitom vliv této kategorie externí kategorie považují za klíčový při explanaci odchodů učitelů, ovlivňují jak osobní, tak školní faktory, např. systémy hodnocení učitelů mohou ovlivňovat jak složení učitelů ve školách, tak pracovní podmínky.

Zavelevský a Lishchinská (2020) zdůrazňují **potřebu vícerozměrného hodnocení důvodů odchodů učitelů**. Reagují tak na skutečnost, že se řada studií zabývá jednotlivými aspekty odchodů učitelů bez zasazení problematiky do širších souvislostí. Výše zmínění autoři z tohoto důvodu doporučují při výzkumu determinantů odchodů učitelů postupovat v souladu s Bronfenbrennerovým ekologickým modelem, který umožňuje paralelní zkoumání všech faktorů, o kterých se předpokládá, že přispívají k odchodům učitelů, a to v širších souvislostech, současně na individuální, interpersonální, institucionální a komunitní úrovni, stejně tak jako na úrovni veřejné politiky. Zároveň Zavelevský a Lishchinská (2020) navrhli model udržení učitelů z ekologické perspektivy.

Jiní autoři, např. Van den Borreevová a kol. (2021), upozorňují, že přílišný důraz na vliv determinantů může být problematický a odvádět pozornost od toho, na čem skutečně záleží, to je od základních mechanismů, které tento jev ovlivňují. Van den Borreevová a kol. (2021) z tohoto důvodu přicházejí s alternativním řešením – návrhem koncepčního modelu pro udržení začínajících učitelů. Obdobně jako Nguyen a Springer (2021) seskupují rizikové a protektivní faktory odchodů učitelů, se kterými přicházejí empirické studie, do tří primárních skupin: individuální, školní a kontextové na úrovni jednotlivých zemí. Na rozdíl od předchozích autorů se ovšem zároveň snaží o **přesunutí pozornosti od samotných determinantů k zásadním mechanismům**, které hrají roli v udržení učitelů v profesi, a které lze ovlivnit cílenými politikami. V případě začínajících učitelů se jedná se o tři základní mechanismy: (1) mechanismus související s tím, kdo se stane učitelem; (2) mechanismus podpory včasné kariéry učitelů po vstupu do profese a (3) mechanismus dlouhodobé podpory učitelů související s rozvojem jejich kariéry. Přitom u každého z těchto mechanismů autoři rozlišují charakteristiky na úrovni jednotlivce, školy, země.

Vzniká potřeba vytvoření komplexního teoretického rámce

Kromě potřeby vytvoření komplexního koncepčního rámce vzniká **potřeba vytvoření komplexního teoretického rámce**. Cílem vytvoření koncepčního i teoretického rámce je učinit výsledky výzkumu smysluplnějšími, přijatelnými pro vytváření teoretických konstrukcí a zajištění jejich zobecnitelnosti. Literatura o fluktuaci učitelů a jejich odchodech z profese sice přináší velké množství možných teoretických rámců, ale obvykle jsou schopny vysvětlit pouze dílčí části, nebo dílčí mechanismy daného jevu, ne problematiku celého fenoménu. Mezi nejnověji uváděné teorie patří např. teorie lidského, sociálního a strukturálního a pozitivního psychologického kapitálu (Mason, Matas, 2015), ale také teorie organizace a očekávaného užítku (Vagi a Pivovarova, 2016), teorie relační demografie (Nguyen, Springer, 2021) a souladu jednotlivce s prostředím.

Vzniká potřeba identifikovat relativní důležitost indikátorů

Jak uvádí Burke a kol. (2013), mnoho zemí udává vysokou míru odchodů (začínajících) učitelů z profese a zároveň odborné studie přicházejí s řadou faktorů ovlivňujících rozhodnutí učitele zůstat v profesi či odejít. Není však jasné, které z těchto faktorů hrají v udržení učitelů největší roli, a pro politiky tudíž není zřejmé, kam nejlépe nasměrovat omezené finanční zdroje, které mají k dispozici (ibid). Burke a kol. (2013) použili Best-Worst Scaling (BWS) a další doplňkové experimentální **metody pro kvantifikaci relativní důležitosti 31 faktorů** ovlivňujících rozhodnutí učitele zůstat v profesi. Jejich výsledky naznačují, že pro začínající učitele byla k prožívání pocitu spokojenosti s tím, že jsou učiteli, důležitá míra, do jaké se cítili schopni zapojit své studenty. Burke a kol. (2013) toto zjištění považují za odpovídající zjištěním jiných autorů, kteří upozorňují na skutečnost, že se řada zájemců o učitelství má altruistické motivy pro vstup do profese, chtějí přispívat společnosti, pomáhat jiným, pracovat s mladými lidmi (Ewing, Smith, 2003, převzato z Burkeho a kol., 2013). Burke a kol. (2013) s poukazem na studii McKenzie a kol. (2008) ovšem uvádějí, že i když motivace k učitelství může být do značné míry altruistická, tedy se snahou přispět, u učitelů lze identifikovat i prvek související s jejich vnitřní potřebou osobního profesního naplnění, což je jedním z dalších velmi významných faktorů, který Burke a kol. (2013) identifikovali. Začínající **učitelé by tedy učitelství rádi vnímali jako náročné, ale uspokojující povolání a sebe jako profesionály, kteří uspokojení z práce získávají prostřednictvím plnění svých profesních výzev** spojených s výukou. Burke a kol. (2013) se domnívají, že učitelé budou dál pokračovat ve své kariéře, pokud budou stimulováni svými profesními výzvami. Dalšími významnými identifikovanými faktory byla kolegiálnost, podpora a spolupráce. Jak upozorňují autoři, začínající učitelé oceňují kolegiální podporu a příležitosti ke spolupráci. Tyto výsledky dokládají relevantnost politik, jejichž cílem je zlepšit podporu začínajících učitelů, např. prostřednictvím mentorských programů a programů pro podporu počátečního a dalšího vzdělávání učitelů apod.

Jednou z neaktuálnějších snah porozumět faktorům, které ovlivňují udržení učitelů, a kvantifikovat sílu jejich vlivu, byla studie realizovaná na vzorku učitelů v Anglii (Burge, Lu, Phillips, 2021). Významným přínosem této studie je skutečnost, že se jedná o první studii, která se snaží jak o kvantifikaci relativní důležitosti sledovaných faktorů, tak o sledování dopadů, které by změny těchto faktorů mohly mít na udržení učitelů v profesi. Studie Burgeho a kol. (2021) poskytuje nové a důležité poznatky o dopadu, který mohou mít platy, finanční benefity a další pracovní podmínky na udržení učitelů. Burge a kol. (2021) např. zjistili, že **zvýšení mezd, finančních benefitů (důchody a progrese mezd) pozitivně ovlivňují míru udržení učitelů v profesi**. Zároveň však jejich výsledky naznačují, že respondenti vykazují vyšší citlivost na ztrátu (snížení) platu a důchodu v porovnání se ziskem (zvýšením). Respondenti upřednostňovali v průměru větší platové stupně a rychlejší posun po platové stupnici pro učitele s výkonem, který je hodnocen jako vynikající. Počet kroků (tj. let) v rámci platové stupnice však byl pro respondenty méně důležitý. Dalším významným zjištěním je skutečnost, že by **učitelé uvítali snížení pracovní zátěže**. Autoři odhadují, že každé procento snížení pracovní zátěže by se dalo přirovnat k ekvivalentu 0,77% zvýšení roční mzdy. Naopak zvýšení pracovní zátěže učitelé hodnotili velmi negativně. Burge a kol. (2021) uvádějí, že respondenti vykazovali silnou nechuť k variantám, které by zahrnovaly zvýšení jejich pracovní zátěže, respektive každé procento zvýšení pracovní zátěže učitelů by si vyžádalo zvýšení roční mzdy o 2,72 %, aby bylo kompenzováno. Tyto závěry ukazují, jak kritická může být pro udržení učitelů v profesi míra jejich pracovní zátěže. Učitelé by také uvítali **více času (dní) na profesní rozvoj**. Autoři zjistili, že by učitelé byli ochotni obětovat zvýšení platu o 0,43 % za navýšení počtu dní profesního rozvoje během roku o jeden den. V případě profesního rozvoje by respondenti upřednostňovali absolvování profesního rozvoje ve školním prostředí, společně s ostatními spolupracovníky, před vzděláváním dle vlastního výběru mimo školu. Učite-

lé rovněž oceňovali **možnost flexibilního přístupu k dohodám na částečný úvazek**. Možnost práce na částečný úvazek byla identifikována jako jeden z nejdůležitějších faktorů uváděných učiteli. Autoři zjistili, že v průměru si učitelé cení flexibility možnosti potenciálního přechodu na částečný úvazek (v porovnání s velmi malou možností přechodu na částečný úvazek), jako ekvivalentu 4,34% nárůstu roční mzdy. Dalším důležitým faktorem udržení učitelů byla **podpora ze strany vedení školy a kolegů**. Výsledky modelu naznačují, že prostředí spolupráce a podpory může zlepšit udržení učitelů. Autoři zjistili, že přechod z prostředí s nedostatečnou podporou do prostředí, které má podporu ředitele školy, je hodnocen jako ekvivalent 9,14% nárůstu ročního platu, zatímco přechod do prostředí, které má podporu vrstevníků, je hodnocen jako ekvivalent 8,8% zvýšení roční mzdy. Významný dopad na udržení učitelů může mít i špatné chování studentů. **Kvalita výukového prostředí** byla identifikována jako jeden z nejdůležitějších faktorů, které ovlivňují udržení učitelů. Model Burgeho a kol. (2021) naznačuje, že přechod od situace, kdy „špatné chování je zřídka vážným problémem“ ke stavu, kdy „špatné chování několika studentů významně narušuje většinu vyučovacíh hodin“, by v průměru vyžadovalo zvýšení roční mzdy o 26,22 %, aby tato změna byla kompenzována finančně. Což ukazuje na význam této problematiky. V neposlední řadě autoři zjistili, že při zvažování odchodů učitelé neberou v potaz pouze výši platů, dalších finančních benefitů a charakteristik zaměstnání, ale možnosti „výměny“ platů za jiné benefity. **Např. lze kompenzovat některé rizikové faktory související s odchody učitelů z profese zvýšením atraktivity jiných faktorů, přitom se nemusí vždy jednat pouze o zvýšení platů.**

Je potřeba brát v potaz kontext studií a reflektovat případné změny v čase

Řada studií vychází ze situace ve Spojených státech, případně Velké Británii a Austrálii, což může jejich relevanci pro jiné vzdělávací kontexty značně limitovat (Van den Borre a kol., 2021), protože vliv politik a dalších kontextových faktorů na schopnost udržení učitelů v profesi je zřejmý (ibid.). Výzkum v dané oblasti navíc komplikuje několik dalších skutečností, například řada realizovaných výzkumů je pouze izolované povahy a zaměřuje se na dílčí determinanty odchodů učitelů z profese a pouze v ojedinělých případech bere v potaz rozmanitou povahu konkrétních vzdělávacích systémů (Van den Borre a kol., 2021).

Ačkoli chybí relevantní data a metody k odhalení rozdílů mezi dřívějšími a pozdějšími studii, existuje důvod se domnívat, že vzorce fluktuace učitelů se mění s tím, jak se vyvíjejí trhy práce (Nguyen a kol., 2020; Nguyen, Springer, 2021). Například v globální ekonomice, která je stále více závislá na technologiích, mohou mít učitelé se zkušenostmi v oblasti STEM alternativní pracovní příležitosti, které je odvádějí od výuky (ibid.). V čase tedy může docházet ke kontextovým změnám, které mohou měnit parametry odchodů učitelů z profese.

Vzniká naléhavá potřeba zkoumat vliv externích faktorů a problematiku v širších kontextech

Vzniká potřeba zaměření výzkumů na ověření vlivu externích faktorů (Nguyen, 2018; Nguyen a kol., 2020, Nguyen a Springer, 2021). Míra odchodů učitelů v jejich rané fázi kariéry není ve všech zemích stejná, naopak,

mezi jednotlivými zeměmi existují velké rozdíly (Craig, 2017). Například ve Spojených státech učitelkou profesi opustí do pěti let po vstupu přibližně 45 % jedinců (Ingersoll a kol., 2018). Vysokou míru odchodů lze sledovat také ve Velké Británii, Chile a Belgii, naopak Singapur a Finsko bývají považovány za země, které dokáží udržet své učitele v profesi, a i když v těchto zemích není známa přesná míra jejich odchodů, odhaduje se, že se pohybuje pod 20% hranicí (Van den Borre a kol., 2021). Skutečnost, že lze v mezinárodním kontextu identifikovat tak velké rozdíly naznačuje, že politiky na úrovni jednotlivých států skutečně ovlivňují míru odchodů začínajících učitelů z profese a zároveň dokládá, že některé země jsou v implementaci těchto politik úspěšnější než jiné (ibid.). Vzniká potřeba zkoumat problematiku v širších kontextech. Van den Borreová a kol. (2021) našli v odborné literatuře pouze jednu studii, která zjištění na úrovni jednotlivců a škol dávala do souvislostí s kontextovými informacemi na úrovni jednotlivých zemí, a to práci Qinové (2021). Studie Qinové (2021) odhaluje, že se záměry učitelů ohledně jejich fluktuace v jednotlivých zemích a mezi jednotlivými školami výrazně liší. Tyto odlišnosti jsou způsobeny faktory působícími na úrovni učitelů, škol i jednotlivých zemí a jejich vzájemnými interakcemi. Kontext země může zmírnit povahu nebo sílu vlivů mezi pracovními podmínkami a záměrem fluktuace učitelů.

Vzniká potřeba sledovat odchody různých skupin učitelů odděleně

Někteří autoři (např. Nguyen, Springer, 2021) upozorňují, že je potřeba explicitně rozlišovat, zda se jedná o problematiku odchodů učitelů z profese, či problematiku přechodů učitelů mezi školami, protože faktory, které stojí za odchody učitelů z profese a škol se mohou významně lišit. Nicméně problematiku v této oblasti do značné míry komplikuje stále přetrvávající terminologická neukotvenost problematiky. Zároveň lze výzkum zaměřený na odchody učitelů z profese explicitněji zaměřit, sleduje-li odděleně odchody učitelů na začátku jejich kariéry a v dalších fázích kariéry, protože důvody k odchodům se mohou u začínajících a zkušených učitelů lišit.

Limity studie

Analýza dat je spojená s určitými omezeními, které spočívají především v tom, že jsme texty vyhledávali prostřednictvím databáze WoS, což nám na jednu stranu pomohlo garantovat určitou kvalitu publikovaných textů, ale zároveň není možné vyloučit, že byly publikovány jiné kvalitní texty v časopisech a knihách, které nejsou indexovány na WoS. Dále je potřeba upozornit, že navzdory tomu, že jsme texty vyhledávali prostřednictvím databáze WoS, mají různou kvalitu a pracují s různě velkým vzorkem populace – například některé, především kvalitativní studie, pracují s velmi malým vzorkem populace učitelů, a i když přinášejí zajímavá zjištění, jejich závěry nelze zevšeobecňovat.

Shrnutí klíčových zjištění – závěrečná diskuze

Učitelství bylo kdysi považováno za bezpečnou dlouhotrvající kariéru, v posledních desetiletích se ovšem situace významně změnila (Lambert, Gray, 2021) a začíná být považováno za dočasnou práci (Glazer, 2018). Důvodem je stále klesající zájem o tuto profesi v kombinaci s neschopností jednotlivých států udržet stávající učitelé v praxi škol. Řada výzkumů poukazuje na skutečnost, že udržení učitelů v profesi je globálním problémem, který postihuje řadu zemí včetně Spojených států (García, Weiss, 2020), Austrálie (Varadharajan, Buchanan, 2021), ale také některých evropských zemí. Je známo, že odchody kvalifikovaných učitelů z profese jsou z hlediska kvality vzdělávání a spravedlivosti ve vzdělávání velmi znepokojivým jevem, protože je zpravidla extrémně těžké napravit ztrátu pedagogických zkušeností a institucionálních znalostí, které odchody učitelů zpravidla doprovázejí (Liu a kol., 2019). To vše má negativní dopady na výsledky žáků a studentů (OECD, 2020; Ronfeldt a kol. 2013) a zároveň významně zatěžuje daňové poplatníky, protože zaplnění uvolněných pracovních míst kvalifikovanými jedinci je finančně nákladné. Školy, které se potýkají s tímto problémem, musí neustále investovat do náboru a profesní podpory začínajících učitelů, a to aniž by tyto investice pro ně měly přidanou hodnotu (Podolsky a kol., 2019). Odchody učitelů z profese tedy nejsou pouze osobními dramaty jednotlivců, ale mají významné negativní společenské dopady (Admiraal, 2019). Z těchto důvodů si tato problematika vyžaduje velkou pozornost odborné veřejnosti a koordinovaný politický přístup (Liu, 2020). Tvůrci politik tedy stojí před naléhavým úkolem, jak zajistit dostatek kvalitních učitelů, kteří by dokázali naplňovat požadavky znalostní ekonomiky, protože udržení vynikajících učitelů je kriticky důležité pro úspěch budoucích generací (Podolsky a kol., 2019).

Problematika odchodů učitelů z profese je ovšem velmi složitou a komplexní problematikou, která se proměňuje v závislosti na různých kontextech (Booth a kol., 2021), ale i v čase (Nguyen, Springer, 2021). V současné době jsou sledovány největší problémy s udržením učitelů v některých oborech a oblastech (matematika, přírodní vědy, speciální pedagogika), ale také v geograficky vzdálenějších a sociálně a ekonomicky znevýhodněných lokalitách a v případě učitelů pracujících s menšinovými žáky (ibid.). Tedy v místech, ve kterých jsou platy a pracovní podmínky učitelů nejméně atraktivní (Podolsky a kol., 2019). Nejvyšší míru odchodů lze ovšem sledovat mezi začínajícími učiteli. V tomto ohledu se někdy s nadsázkou uvádí, že učitelství je povolání, které „kanibalizuje“ své mladé (Guthery, Bailes, 2019). Problematice začínajících učitelů je tedy potřeba věnovat speciální pozornost.

Podolská a kol. (2019) uvádějí, že desítky let výzkumu faktorů, které přispívají k přilákání a udržení učitelů v profesi, mohou vést k identifikaci strategií k řešení tohoto problému. Zároveň upozorňují, že je potřeba si uvědomit, že neexistuje žádné zázračné řešení. Místní kontext určí, jaký soubor politik založených na výzkumu je pro daný stát, okres nebo školu nejvhodnější (Podolská a kol., 2019).

Schleicher (2019) dokonce uvádí, že je možné, že se vzdělávací systémy budou muset smířit s tím, že učitelství bude pro příští generaci pouze jednou z řady profesí, kterou budou vykonávat během svého profesního života. Upozorňuje, že v tomto duchu již dnes některé vzdělávací systémy umožňují více cest k učitelské profesi včetně zrychlených cest a alternativních cest, ale za podmínky, že všichni učitelé začnou svoji učitelskou kariéru po absolvování adekvátního a kvalitního vzdělávání. Sutcher a kol. (2016) ovšem varují před rychlými řešeními, které

by ve snaze zajistit dostatečný počet učitelů vedly ke snížení standardů pro vstup učitelů do profese, protože tyto přístupy mohou mít negativní dopady na výsledky žáků a studentů, ale zároveň mohou být z dlouhodobého hlediska velmi finančně nákladné a celou situaci ve vzdělávání mohou z dlouhodobého horizontu ještě zhoršit. Naopak Sutchter a kol. (2016) doporučují zaměřit se na dlouhodobě efektivní řešení zaměřených na zvýšení přitažlivosti učitelského povolání, nábor učitelů a udržení kvalitních učitelů v profesi.

Toropova, Myrberg a Johansson (2021) doporučují věnovat větší pozornost problematice pracovní spokojenosti učitelů, protože ta přispívá jak k pohodě učitelů a jejich studentů, tak k celkové soudružnosti školy a lepšímu postavení učitelské profese. Významnou roli v pracovní spokojenosti učitelů přitom dle výše zmíněných autorů hrají pracovní podmínky učitelů ve škole. Také Sorensen a Ladd (2020) doporučují, aby politiky zaměřené na snižování míry fluktuace učitelů zahrnovaly zlepšení pracovních podmínek ve školách (Simon, Johnson, 2015 in Sorensen, Ladd, 2020), podporu silného vedení školy (Kraft, Marinell, Shen-Wei Yee, 2016 in Sorensen, Ladd, 2020), vyšší platy učitelů v náročných školách (Fulbeck, 2014 in Sorensen, Ladd, 2020), poskytování vysoce kvalitního mentoringu, poskytování uvádějících programů pro začínající učitele a příležitostí pro profesní rozvoj zkušených učitelů společně se sdíleným vedením školy. Přitom Sorem a Ladd (2020) upozorňují, že je pravděpodobné, že každý z těchto přístupů bude v některých kontextech efektivnější než v jiných, ovšem žádný z nich sám o sobě není možné považovat za všelék a účinky těchto přístupů budou záviset na tom, jak dobře budou implementovány (ibid.).

Příloha: Tabulka I: Studie z databáze WoS vstupující do analýzy

	Citace	Název studie	Země původu	Typ studie	Zaměření studie	Zaměřeno na začínající učitele?	Povaha studie	Vzorek studie	Počet citací na WoS	Počet použitých zdrojů
1	Van den Borre, Spruyt, Van Droogenbroeck (2021)	Early career teacher retention intention: individual, school and country characteristics	Belgie	empirická studie	Zkoumá relativní důležitost tří mechanizmů odchodu učitelů z profese.	Ano	kvantitativní design	N=11 613 učitelů N=3 998 škol N=31 OECD zemí	1	89
2	Dreer (2021)	Teachers' well-being and job satisfaction: the important role of positive emotions in the workplace	Německo	empirická studie	Zkoumá vztah mezi složkami pracovní pohody učitelů a jejich spokojenosti v profesi.	Ne	kvantitativní design	N=511 učitelů	0	89
3	Booth (2021)	Mid-Career Teachers: A Mixed Methods Scoping Study of Professional Development, Career Progression and Retention	Británie	spojení přehledové a empirické studie	Zkoumá učitele uprostřed jejich kariéry a jejich udržení v profesi a rozvoj.	Ne	smíšený design	kvantitativní meta-analýza existujících studií	0	83
4	Lambert, Gray (2021)	Hyper-performativity and early career teachers: interrogating teacher subjectivities in neoliberal educational assemblages	Austrálie	empirická studie	Zkoumá hyper-výkonnostní očekávání učitelů v rané fázi kariéry v kontextu neoliberalismu.	Ano	kvantitativní design, rozhovory	N=27 učitelů	0	52
5	Barrett, Strunk, Lincove (2021)	When tenure ends: the short-run effects of the elimination of Louisiana's teacher employment protections on teacher exit and retirement	USA	empirická studie	Zkoumá vliv zrušení tenure na odchody učitelů z profese.	Ne	kvantitativní design, longitudinální studie	N=485 231 učitelů / pozorování N=81 342 učitelů N=1 793 škol	1	41
6	Torres (2020)	Emotions, identity, and commitment among early leavers in the United States of America	USA	empirická studie	Zkoumá souvislost mezi proživanými emocemi učitelů s jejich předčasnými odchody.	Ano	kvantitativní design, rozhovory	N=25 učitelů	1	68
7	Karalis Noel (2021)	Identity, Tensions: Understanding a Previous Practitioner's Decision to Pursue and Depart the Teaching Profession	USA	empirická studie	Zkoumá narativní příběh učitelky, která předčasně opustila profesi.	Ano	případová studie, rozhovory	N=1 učitelů	0	87
8	Arviv Elyashiv, Navon (2021)	Teacher Attrition: Human Capital and Terms of Employment – Do They Matter?	Izrael	empirická studie	Zkoumá korelaci mezi zdroji učitelů (ve smyslu lidského kapitálu), podmínkami zaměstnání a setrváním učitelů v profesi.	Ano	kvantitativní design	N=10 340 učitelů	0	63
9	Miller, Youngs (2021)	Person-organization fit and first-year teacher retention in the United States	USA	empirická studie	Zkoumá, jak souvisí vztah jedinec-organizace s udržením v profesi.	Ano	smíšený design	N=179 učitelů (1. vlna) N=159 učitelů (2. vlna)	3	62
10	Nguyen (2021)	Linking school organizational characteristics and teacher retention: Evidence from repeated cross-sectional national data	USA	empirická studie	Zkoumá vztah mezi organizačními charakteristikami školy a fluktuací učitelů a jejich odchody z profese.	Ne	kvantitativní design	N=35 000 učitelů	3	54

11	Wyatt, O'Neill (2021)	Investigation of early career teacher attrition and the impact of induction programs in Western Australia	Austrálie	empirická studie	Zkoumá vliv programů pro uvádění učitelů do praxe na jejich odchody z profese.	Ano	kvantitativní design	N=9 850 učitelů	1	77
12	Alexander, Wyatt-Smith, Du Plessis (2020)	The role of motivations and perceptions on the retention of inservice teachers	Austrálie	empirická studie	Tento článek se zabývá charakteristikami, motivacemi a vnímáním učitelů ohledně udržení.	Ne	kvantitativní design	N=1 165 učitelů	1	39
13	Nguyen (2020)	Examining the Teacher Labor Market in Different Rural Contexts: Variations by Urbanicity and Rural States	USA	empirická studie	Zkoumá vliv místa působení učitelů (venkov, město, příměstská oblast) na jejich odchody z profese.	Ne	kvantitativní design	N=139 170 učitelů	1	66
14	Liu (2021)	Exploring Teacher Attrition in Urban China through Interplay of Wages and Well-being	Čína	empirická studie	Zkoumání odchody učitelů z profese v městských částech Číny v závislosti na vlivu mezd a počtu pohody.	Ne	kvantitativní design	N=917 039 učitelů	1	86
15	Gordon (2020)	Educate – mentor – nurture: improving the transition from initial teacher education to qualified teacher status and beyond	Velká Británie, Austrálie	empirická studie	Tato studie zkoumala pohodu učitelů na začátku kariéry v Anglii a Austrálii, aby prozkoumala, jak nejlépe poskytovat podporu učitelů na začátku jejich kariéry jako základ pro jejich profesní růst a dlouhodobé udržení.	Ano	smíšený design	N=67	2	66
16	Saatcioglu (2020)	Teacher persistence as a function of teacher-job fit: Evidence from a large suburban district, 2010-2015	USA	empirická studie	Zkoumá, jak souvisí odchody učitelů s tím, jak se učitel hodí pro svoji práci.	Ne	kvantitativní design	N=426 učitelů	0	130
17	Zhu a kol. (2020)	'I did not feel any passion for my teaching': a narrative inquiry of beginning teacher attrition in China	Čína	empirická studie	Konceptualizuje odchody učitelů z profese jako dynamický proces konstrukce a interpretace identity učitelů.	Ano	kvantitativní design	N=2 učitele	7	90
18	Qin (2021)	Country effects on teacher turnover intention: a multilevel, cross-national analysis	USA	empirická studie	Zkoumá, jak může kontext země spolu s pracovními podmínkami souviset s fluktuací učitelů a jejich odchody z profese.	Ne	kvantitativní design	N=104 358 (učitelů) N=6455 (školy) N=32 (země)	4	103

19	Hanušová a kol. (2020)	Novice teachers in the Czech Republic and their drop-out intentions	Česko	empirická studie	Zkoumá spokojenost začínajících učitelů s vnějšími faktory, které ovlivňují jejich socializaci, a které lze považovat za prediktory rozhodnutí zůstat na stávající škole.	Ano	kvantitativní design	N=380 učitelů (longitudinální výzkum, dvě vlny).	0	71
20	Han (2020)	The Myth of Unions' Over-protection of Bad Teachers: Evidence from the District-Teacher Matched Data on Teacher Turnover	USA	empirická studie	Zkoumá vztah mezi učitelými odbory a udržením efektivních učitelů ve veřejných školách v USA.	Ne	kvantitativní design	N=37 230 (učitelé) N=7 500 (školy) N=4 600 (distrikty)	1	88
21	Glazer (2020)	Tales out of school: Tracing perspective change through the stories of former teachers	USA	empirická studie	Studie zkoumá a snaží se porozumět tomu, proč zkušeni certifikování učitelé opouštějí profesi poté, co do ní významně investovali.	Ne	kvantitativní design, rozhovory	N=25 učitelů	0	78
22	Rodriguez, Swain, Springer (2020)	Sorting Through Performance Evaluations: The Influence of Performance Evaluation Reform on Teacher Attrition and Mobility	USA	empirická studie	Zkoumá, jak reformy hodnocení učitelů ovlivňují odchody učitelů z profese a vzorce mobility učitelů.	Ne	kvantitativní design	N=5-7 000 učitelů v jednom roce (administrativní data z několika let).	5	53
23	Miller a kol. (2020)	Using Measures of Fit to Predict Beginning Teacher Retention	USA	empirická studie	Zkoumá, jaký vliv má na udržení učitele vztah jedinec-organizace a jedinec-skupina.	Ano	kvantitativní design, longitudinální studie,	N=132 učitelů	4	43
24	Schaefer, Hennig, Clandinin (2021)	Intentions of early career teachers: should we stay or should we go now?	Kanada	empirická studie	Zkoumá záměry začínajících učitelů.	Ano	kvantitativní design, rozhovory	N=55 učitelů	3	34
25	Zavelevsky, Lishchinsky (2020)	An ecological perspective of teacher retention: An emergent model	Izrael	empirická studie	Zkoumá vliv kultury školy na udržení začínajících učitelů v profesi.	Ano	kvantitativní design, rozhovory	N=20 učitelů	7	29
26	Troesch, Bauer (2020)	Is Teaching Less Challenging for Career Switchers? First and Second Career Teachers' Appraisal of Professional Challenges and Their Intention to Leave Teaching	Švýcarsko	empirická studie	Zkoumá učitele první a druhé kariéry a odlišnosti v jejich hodnocení výzev relevantních pro záměr opustit profesi.	Ne	kvantitativní design, dotazník	N=298 učitelů	1	72
27	Karlberg, Bezzina (2020)	The professional development needs of beginning and experienced teachers in four municipalities in Sweden	Švédsko	empirická studie	Zkoumá, na co se mají obce a vzdělávací instituce změnit, aby podpořili začínající učitele.	Ano	kvantitativní design, dotazník,	N=1 884 učitelů	4	62

28	Gubler a kol. (2020)	Are teachers' 'same same but different'? – The meaning of career success across occupations	Německo, Rakousko, Švýcarsko	empirická studie	Zkoumá, jak učitelé konceptualizují kariérní úspěch v porovnání s vybranými profesemi.	Ano	kvantitativní design	N=240 učitelů N=185 sociálních a zdravotních pracovníků N=125 IT pracovníků	0	62
29	Harris a kol. (2019)	Teacher Attrition: Differences in Stakeholder Perceptions of Teacher Work Conditions	USA	empirická studie	Zkoumá rozdíly mezi učiteli, řediteli a rodiči ve vnímání podmínek na pracovišti učitelů a jejich vlivu na jejich odchod.	Ne	kvantitativní design	N=495 rodičů N=2003 učitelů N=93 ředitelů	3	39
30	Newburgh (2019)	Teaching in good faith: Towards a framework for defining the deep supports that grow and retain first-year teachers	USA	empirická studie	Studie spojuje vyučování v souladu s nejnížejšími hodnotami se setrváním v profesi.	Ano	kvalitativní design	N=4 učitelů	0	31
31	Taylor, West (2020)	Estimating Teacher Attrition for Impact Study Design	USA	empirická studie	Kvantitativní studie velkých datových souborů odhadující vliv chudoby žáků na pravděpodobnost odchodu učitelů ze školy/profese.	Ne	kvantitativní design	N= cca 51 000 učitelů (Schools and Staffing Survey) a N= 4400 učitelů (Teacher Follow Up Survey)	1	5
32	Guthery, Bailes (2019)	Patterns of Teacher Attrition by Preparation Pathway and Initial School Type	USA	empirická studie	Zkoumá vliv typu certifikace a nastavení první školy na setrvání učitelů v profesi.	Ano	kvantitativní design	N=175 664 učitelů	3	40
33	Whalen, Majocha, Van Nuland (2019)	Novice teacher challenges and promoting novice teacher retention in Canada	Kanada	empirická studie	Zkoumá výzvy, kterým čelí začínající učitelé během prvních 3 let praxe ve škole.	Ano	kvantitativní design	N=6 učitelů	5	67
34	Brunner a kol. (2019)	Teacher Labor Market Responses to Statewide Reform: Evidence From Michigan	USA	empirická studie	Zkoumá vliv referem ve státě Michigan na odchody učitelů z profese.	Ne	kvantitativní design	N=140 000 učitelů	5	31
35	Goodwin a kol. (2019)	A longitudinal study on starting teachers' retention intentions: Do pre-teaching work experience and length of working years make a difference?	Čína, Singapur, Austrálie	empirická studie	Zkoumá, jak se během tří let změny zaměry učitelů setrvat v profesní spokojenosti.	Ano	longitudinální studie, kvalitativní design	N=617 učitelů	2	51
36	Admiraal a kol. (2019)	A typology of veteran teachers' job satisfaction: their relationships with their students and the nature of their work	Nizozemí	empirická studie	Zkoumá vztahy mezi zkušenými učiteli a jejich studenty a jejich pracovní spokojenost.	Ne	kvantitativní design	N=168 učitelů	9	58
37	Perryman, Calvert (2020)	What Motivates People To Teach, And Why Do They Leave? Accountability, Performance And Teacher Retention	Velká Británie	empirická studie	Zkoumá důvody odchodu učitelů v kontextu uváděné počáteční motivace stát se učitelem.	Ano	kvantitativní design, dotazník	N=1 200 učitelů	31	53

38	Kelly a kol. (2019)	Early Career Teachers' Intentions To Leave: The Profession: The Complex Relationships Among Preservice Education, Early Career Support, And Job Satisfaction	Austrálie	empirická studie	Zkoumá faktory, které učitelé na začátku kariéry vedou k odchodu z profese.	Ano	kvantitativní design, začínající učitelé	N=2 144 učitelů	10	51
39	Chambers Mack a kol. (2019)	Why do teachers leave? A comprehensive occupational health study evaluating intent-to-quit in public school teachers	USA	empirická studie	Zkoumá faktory, které vedou učitele veřejných škol k úmyslu odejít z profese.	Ne	kvantitativní design	N=2 588 učitelů	14	35
40	Vagi, Pivovarova, Miedel Barnard (2019)	Keeping Our Best? A Survival Analysis Examining a Measure of Preservice Teacher Quality and Teacher Attrition	USA	empirická studie	Zkoumá vztah mezi kvalitou učitelů v přípravě a odchodem učitelů z profese.	Ano	kvantitativní design	N=1 126 učitelů N=865 učitelů	13	63
41	Curran, Viano, Fisher (2019)	Teacher victimization, turnover, and contextual factors promoting resilience	USA	empirická studie	Zkoumá vztah mezi viktimizací učitelů a jejich odchodem ze školy a profese.	Ne	kvantitativní design	N= 104 840 učitelů, nakonec pracovali s podsuborem N=59 920 učitelů	6	63
42	du Plessis a kol. (2019)	New lenses to understand beginning teacher workforce concerns: Developing and justifying scale items for measuring beginning teachers' and school leaders' perceptions	Austrálie	empirická studie	Zkoumá, jak začínající učitelé a ředitelé škol vnímají specifické faktory ovlivňující odchod / udržení v profesi.	Ano	Smišený design	N=2 098 učitelů potom analýza podsouborů N=504 (začínající učitelé), N=306 (vedoucí škol)	1	103
43	Podolský, Kini, Darling-Hammond, Bishop (2019)	Strategies for Attracting and Retaining Educators: What Does the Evidence Say?	USA	empirická studie	Zaměřuje se na identifikaci hybných sil, které stojí za náborem a udržením učitelů.	Ne	kvantitativní design	N=4 400 učitelů plus sekundární analýza výsledků dalších šetření	6	166
44	Mawhinney, Rinke (2018)	I Just Feel So Guilty: The Role of Emotions in Former Urban Teachers' Career Paths	USA	empirická studie	Zkoumá emoční následky odchodů učitelů z profese.	Ne	kvantitativní design	N=25 učitelů detailní analýza dvou učitelů	7	59
45	Ovenden-Hope a kol. (2018)	RETAIN early career teacher retention programme: evaluating the role of research informed continuing professional development for a high quality, sustainable 21st century teaching profession	Velká Británie	empirická studie	Hodnotí přínos programu dalšího profesního rozvoje pro rozvoj a udržení kvalitních učitelů.	Ano	smišený design	doaznivé šetření (N=10 učitelů), rozhovory (N=10 učitelů), focus group (N=2 učitelé), workshopy (N=2 učitelé)	6	65
46	Amorim Neto a kol. (2018)	Teamwork and Motivation to Leave the Teaching Profession: An Exploratory Study	USA	empirická studie	Zkoumá vliv týmové práce a demografie na motivaci učitelů opustit profesi.	Ne	kvantitativní design	N=322 učitelů	1	56
47	Dunn (2018)	Leaving a Profession After It's Left You: Teachers' Public Resignation Letters as Resistance Amidst Neoliberalism	USA	empirická studie	Analýze dopisy učitelů o jejich rezignaci na učitelskou profesi.	Ne	kvantitativní design	N=23 učitelů	13	82

48	Jones (2018)	A Special Kind of Ambition: The Role of Personality in the Retention of Academically Elite Teachers	USA	empirická studie	Studie zkoumá roli osobnosti v angažovanosti učitele a jeho setrvání v profesi.	Ano		0	N=107 učitelů	72
49	Glazer (2018b)	Learning from those who no longer teach: Viewing teacher attrition through a resistance lens	USA	empirická studie	Tato studie zkoumá certifikované zkušené učitele, kteří opustili pedagogickou praxi poté, co významně investovali do své kariéry.	Ne		17	N=25 učitelů	61
50	Treveltham (2018)	Challenging the Discourse of Beginning Teaching: Only One Crying Phone Call	Nový Zéland	empirická studie	Zjišťuje, proč někteří učitelé překonají překážky při vstupu do profese a jiní ne. Studie poukazuje na klíčový vliv povahy jednotlivců a kultury školy.	Ano		2	N=3 učitelé	46
51	Shirrell (2018)	The Effects Of Subgroup-Specific Accountability On Teacher Turnover And Attrition	USA	empirická studie	Ekonomická studie efektů politiky No Child Left Behind	Ne		3	N=311 učitelů	40
52	Robertson-Kraft, Zhang (2018)	Keeping Great Teachers: A Case Study on the Impact and Implementation of a Pilot Teacher Evaluation System	USA	empirická studie	Zjišťuje, jak systémy hodnocení učitelů ovlivňují jejich setrvání v profesi.	Ne		5	N=1301 učitelů	38
53	McInerney a kol. (2018)	Teachers' occupational attributes and their psychological wellbeing, job satisfaction, occupational self-concept and quitting intentions	Hongkong	empirická studie	Zjišťuje vliv osobnostních a profesních charakteristik učitelů na jejich spokojenost s prací, self-efficacy a záměrem opustit profesi.	Ne		17	N=1109 učitelů	74
54	Weldon (2018)	Early career teacher attrition in Australia: evidence, definition, classification and measurement	Austrálie	přehledová studie	Klasifikuje typy odchodů učitelů z profese uvedené v literatuře.	Ano		33	kvantitativně explikativně nespécifikovaný vzorek odborné literatury, šedé literatury a novinových článků	93
55	Colson, Satterfield (2018)	The effects of strategic compensation on teacher retention	USA	empirická studie	Zjišťuje vliv odměňování učitelů na jejich setrvání.	Ne		2	N=134 učitelů	24
56	Dunn, Downey (2018)	Betting the House: Teacher Investment, Identity, and Attrition in Urban Schools	USA	empirická studie	Jak dobrovolné investice učitelů do jejich extrakulárních aktivit ovlivňují jejich identitu učitele a jak to souvisí s mírou odchodu z profese.	Ne		3	N=4 učitelé	49

57	Kutsyruba (2018)	Attrition, Retention, and Development of Early Career Teachers: Pan-Canadian Narratives	Kanada	empirická studie	Zjišťuje vliv programů uvádění učitelů do praxe a mentorských programů na jejich setrvání v profesi.	Ano	kvalitativní design	N=36 učitelů	4	117
58	Sims, Allen (2018)	Identifying Schools With High Usage And High Loss Of Newly Qualified Teachers	Velká Británie	empirická studie	Studie ukazuje, že za odchody učitelů ze škol může relativně malé procento škol, které nabízejí začínajícím učitelům špatné pracovní podmínky.	Ano	kvantitativní studie	N= 101 816 učitelů	3	46
59	Choi, Chung (2018)	Effects of Public Service Motivation on Turnover and Job Satisfaction in the US Teacher Labor Market	Jižní Korea	empirická studie	Zjišťuje, zda altruismus a touha napravit sociálních nerovností ovlivňuje spokojenost s prací a fluktuaci učitelů.	Ne	kvantitativní design, longitudinální data	N=192 učitelů	4	35
60	De Jong, Campoli (2018)	Curricular coaches' impact on retention for early-career elementary teachers in the USA: Implications for urban schools	USA	empirická studie	Zjišťuje vliv kurikulárních koučů na udržení učitelů v profesi.	Ano	kvantitativní design	N=1 440 učitelů	7	38
61	Geiger, Pivovarová (2018)	The effects of working conditions on teacher retention	USA	empirická studie	Zjišťuje vliv pracovních podmínek na odchod učitelů z profese.	Ne	smíšený design	N=1 479 učitelů	28	83
62	Glazer (2018a)	Leaving lessons: learning from the exit decisions of experienced teachers	USA	empirická studie	Zkoumá životní příběhy učitelů, kteří investovali do učitelské přípravy a učili alespoň tři roky, než učitelství opustili.	Ne	kvantitativní design	N=14 učitelů	5	49
63	Harmesen a kol. (2018)	The relationship between beginning teachers' stress causes, stress responses, teaching behaviour and attrition	Nizozemí	empirická studie	Je zjišťován vztah mezi vnímanými příčinami stresu, stresovými reakcemi, pozorovaným chováním učitelů při výuce a jejich odchody z profese.	Ano	kvantitativní design, začínající učitelé	N=143 učitelů	62	63
64	Kelly, Sim, Ireland (2018)	Slipping through the cracks: teachers who miss out on early career support	Austrálie	empirická studie	Studie naznačuje, že nepodporování učitelů na začátku jejich kariéry je spojeno s nespokojeností s jejich profesními vztahy a kariérami příležitostmi a nespokojenost souvisí s úmyslem opustit profesi.	Ano	kvantitativní design	N=1 548 učitelů N=2 477 učitelů	5	59

65	Ng a kol. (2018)	Provision of early field experiences for teacher candidates in Singapore and how it can contribute to teacher resilience and retention	Singapur	empirická studie	Vliv učitelské praxe v přípravě pro gramy na motivaci opustit profesi.	Ano	kvalitativní design	N=24 učitelů	3	62
66	Nguyen, Springer (2021)	A conceptual framework of teacher turnover: a systematic review of the empirical international literature and insights from the employee turnover literature	USA	přehledová studie	Návrh konceptního rámce fluktuace učitelů, systematická přehledová studie.	Ne	meta-analýza	N=159 zdrojů	0	232
67	Nguyen a kol. (2020)	The correlates of teacher turnover: An updated and expanded meta-analysis of the literature	USA	přehledová studie	Meta-analýza literatury	Ne	meta-analýza	N=120	26	210
68	See a kol. (2020)	Teacher Recruitment and Retention: A Critical Review of International Evidence of Most Promising Interventions	Velká Británie	přehledová studie	Přehledová studie zaměřená na politické strategie	Ne	analýza literatury	N=122 zdrojů	9	133
69	Torres (2018)	Distributed leadership and teacher job satisfaction in Singapore	USA	empirická studie	Zkoumá vliv distribuovaného vedení na spokojenost učitelů s prací a profesí.	Ne	kvalitativní design	N=9 044 učitelů, N=43 škol	8	47

Literatura

- Admiraal, W., Veldman, I., Mainhard, T., & van Tartwijk, J. (2019). A typology of veteran teachers' job satisfaction: Their relationships with their students and the nature of their work. *Social Psychology of Education, 22*(2), 337–355.
- Ainley, J.; Carstens, R. (2018). Teaching and learning international survey (TALIS) 2018, conceptual framework. 2018.
- Ajzen, I. (1991). The Theory of Planned Behavior-Organizational Behavior and Human Decision Processes 50. Ajzen, I. (2002) *Perceived Behavioural Control, Self-efficacy, Locus of Control and the Theory of Planned Behaviour. Journal of Applied Social Psychology, 32*(4), 665–683.
- Albulescu, P., Tuşer, A., & Sulea, C. (2018). Effective strategies for coping with burnout. A study on Romanian teachers. *Psihologia Resurselor Umane, 16*(2), 59–74.
- Alexander, C., Wyatt-Smith, C., & Du Plessis, A. (2020). The role of motivations and perceptions on the retention of inservice teachers. *Teaching and Teacher Education, 96*, 103186.
- Allegretto, S. A., & Mishel, L. (2016). *The Teacher Pay Gap Is Wider than Ever: Teachers' Pay Continues to Fall Further behind Pay of Comparable Workers*. Economic Policy Institute.
- Allen, R., Burgess, S., & Mayo, J. (2018). The teacher labour market, teacher turnover and disadvantaged schools: new evidence for England. *Education Economics, 26*(1), 4–23.
- Allensworth, E., Ponisciak, S., & Mazzeo, C. (2009). The schools teachers leave: teacher mobility in Chicago public schools. *Consortium on Chicago School Research*.
- Amorim Neto, R. D. C., Bursey, A., Janowiak, D., Mccarty, C., & Demeter, B. (2018). Teamwork and motivation to leave the teaching profession: An exploratory study. *Journal of Education, 198*(3), 215–224.
- An, S. H. (2019). Employee voluntary and involuntary turnover and organizational performance: Revisiting the hypothesis from classical public administration. *International Public Management Journal, 22*(3), 444–469.
- Arviv Elyashiv, R., & Navon, Y. (2021). Teacher Attrition: Human Capital and Terms of Employment--Do They Matter?. *Education policy analysis archives, 29*(76), n76.
- Arviv-Elyashiv, R., & Gal, A. (2017). Hierarchy of needs of persistent mathematics and science teachers. *American Journal of Educational Research, 5*(7), 683–693.
- Asbury, K., & Kim, L. (2020). „Lazy, lazy teachers“: Teachers' perceptions of how their profession is valued by society, policymakers, and the media during COVID-19.
- Ashiedu, J. A., & Scott-Ladd, B. D. (2012). Understanding teacher attraction and retention drivers: Addressing teacher shortages. *Australian Journal of Teacher Education (Online), 37*(11), 23–41.
- Avey, J. B., Reichard, R. J., Luthans, F., & Mhatre, K. H. (2011). Meta-analysis of the impact of positive psychological capital on employee attitudes, behaviors, and performance. *Human resource development quarterly, 22*(2), 127–152.
- Ayalon, H., & Yogev, A. (2006). Stratification and diversity in the expanded system of higher education in Israel. *Higher Education Policy, 19*(2), 187–203.
- Bailey, J., Hanita, M., Khanani, N., & Zhang, X. (2021). *Analyzing Teacher Mobility and Retention: Guidance and Considerations Report 1*. REL 2021–080. Regional Educational Laboratory Northeast & Islands.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York, NY: W. H. Freeman.
- Bangs, J., & MacBeath, J. (2012). Collective leadership: The role of teacher unions in encouraging teachers to take the lead in their own learning and in teacher policy. *Professional development in education, 38*(2), 331–343.
- Barber, M., & Mourshed, M. (2007). *How the world's best performing systems come out on top*. Ministerio de Educación.
- Barbieri, G., Rossetti, C., & Sestito, P. (2011). The determinants of teacher mobility: Evidence using Italian teachers' transfer applications. *Economics of Education Review, 30*(6), 1430–1444.

- Barrett, N., Strunk, K. O., & Lincove, J. (2021). When tenure ends: the short-run effects of the elimination of Louisiana's teacher employment protections on teacher exit and retirement. *Education Economics*, 1–21.
- Bauer, C., Aksoy, D., Troesch, L., and Hostettler, U. (2017). "Herausforderungen im Lehrberuf: Die Bedeutung vorberuflicher Erfahrungen," [Challenges in the teaching profession: The significance of previous occupational experiences], in *Berufswechsel in Den Lehrberuf. Neue Wege Der Professionalisierung*, eds C. Bauer, C. Bieri-Buschor, and N. Safi (Bern: hep Verlag), 119–138.
- Baugh, W. H., & Stone, J. A. (1982). Mobility and wage equilibration in the educator labor market. *Economics of education review*, 2(3), 253–274.
- Becker, G. S. (1964). *Human capital: A theoretical and empirical analysis, with special reference to education*. University of Chicago press. Chicago: University of Chicago Press.
- Behrstock-Sherratt, E. (2009). *Teacher shortage in England and Illinois: A comparative history* (Unpublished doctoral dissertation). University of Oxford, England.
- Bennett, D., & Chong, E. K. (2018). Singaporean pre-service music teachers' identities, motivations and career intentions. *International Journal of Music Education*, 36(1), 108–123.
- Bernoulli D. (1738). Specimen theoriae novae de mensura sortis. *Commentarii Academiae Scientiarum Imperialis Petropolitanae* 5: 175–192.
- Berry, B., Daughtrey, A., & Wieder, A. (2010). *Teacher leadership: Leading the way to effective teaching and learning*. Center for Teaching Quality.
- Beteille, T., Kalogrides, D., & Loeb, S. (2009). Effective Schools: Managing the Recruitment, Development, and Retention of High-Quality Teachers. Working Paper 37. *National Center for Analysis of Longitudinal Data in Education Research*.
- Billingsley, B. S. (1993). Teacher retention and attrition-in special and general education: A critical review of the literature. *The Journal of Special Education*, 27(2), 137–174.
- Billingsley, B. S. (2004). Special education teacher retention and attrition: A critical analysis of the research literature. *The Journal of Special Education*, 38(1), 39–55.
- Billingsley, B. S. (2007). A Case Study of Special Education Teacher Attrition in an Urban District. *Journal of Special Education Leadership*, 20(1).
- Billingsley, B., & Bettini, E. (2019). Special education teacher attrition and retention: A review of the literature. *Review of Educational Research*, 89(5), 697–744.
- Blalock Jr, H. M. (1967). *Toward a Theory of Minority-Group Relations*. New York: John Wiley & Sons.
- Bluedorn, A. C. (1982). A unified model of turnover from organizations. *Human relations*, 35(2), 135–153.
- Bobbitt, S. A. (1994). *Characteristics of Strayers, Movers, and Leavers: Results from the Teacher Followup Survey: 1991–92*. DIANE Publishing.
- Boe, E. E. (1990). *Comprehensive Retention and Attrition Model (CRAM)*.
- Boe, E. E., & Cook, L. H. (2006). The chronic and increasing shortage of fully certified teachers in special and general education. *Exceptional Children*, 72(4), 443–460.
- Boe, E. E., Bobbitt, S. A., Cook, L. H., Whitener, S. D., & Weber, A. L. (1997). Why didst thou go? Predictors of retention, transfer, and attrition of special and general education teachers from a national perspective. *The journal of special education*, 30(4), 390–411.
- Boe, E. E., Bobbitt, S. A., Cook, L. H., Whitener, S. D., & Weber, A. L. (1997). Why didst thou go? Predictors of retention, transfer, and attrition of special and general education teachers from a national perspective. *The journal of special education*, 30(4), 390–411.
- Boe, E. E., Cook, L. H., & Sunderland, R. J. (2008). Teacher turnover: Examining exit attrition, teaching area transfer, and school migration. *Exceptional children*, 75(1), 7–31.
- Bonhomme, S., Jolivet, G., & Leuven, E. (2012). Job characteristics and labor turnover: Assessing the role of preferences and opportunities in teacher mobility. Available at SSRN 2013834.

- Bono, J. E., Foldes, H. J., Vinson, G., & Muros, J. P. (2007). Workplace emotions: the role of supervision and leadership. *Journal of applied Psychology, 92*(5), 1357.
- Booth, J., Coldwell, M., Müller, L. M., Perry, E., & Zuccollo, J. (2021). Mid-Career Teachers: A Mixed Methods Scoping Study of Professional Development, Career Progression and Retention. *Education Sciences, 11*(6), 299.
- 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., Grossman, P., Ing, M., Lankford, H., Loeb, S., & Wyckoff, J. (2011a). The influence of school administrators on teacher retention decisions. *American Educational Research Journal, 48*(2), 303–333.
- Boyd, D., Grossman, P., Ing, M., Lankford, H., Loeb, S., O'Brien, R., & Wyckoff, J. (2011b). The effectiveness and retention of teachers with prior career experience. *Economics of Education Review, 30*(6), 1229–1241.
- Boyd, D., Grossman, P., Lankford, H., Loeb, S., & Wyckoff, J. (2008). *Who leaves? Teacher attrition and student achievement* (No. w14022). National Bureau of Economic Research.
- Boyd, D., Grossman, P., Lankford, H., Loeb, S., & Wyckoff, J. (2006a). How changes in entry requirements alter the teacher workforce and affect student achievement. *Education finance and policy, 1*(2), 176–216.
- Boyd, D., Grossman, P., Lankford, H., Loeb, S., Wyckoff, J., McDonald, M., & Hammerness, K. (2006b). *Examining teacher preparation: Does the pathway make a difference*.
- Boyd, D., Lankford, H., Loeb, S., & Wyckoff, J. (2005). Explaining the short careers of high-achieving teachers in schools with low-performing students. *American economic review, 95*(2), 166–171.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology, 3*(2), 77–101.
- Breaux, A. L., & Wong, H. K. (2003). *New teacher induction: How to train, support, and retain new teachers*. Mountain View, CA: Harry K. Wong Publications.
- Brewer, D. J., & Ahn, J. (2010). What do we know about teachers in charter schools. *Taking measure of charter schools: Better assessments, better policymaking, better schools, 129–152*.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard university press.
- Brown, M. K., & R. Wynn, S. (2009). Finding, supporting, and keeping: The role of the principal in teacher retention issues. *Leadership and Policy in schools, 8*(1), 37–63.
- Brunner, E., Cowen, J. M., Strunk, K. O., & Drake, S. (2019). Teacher labor market responses to statewide reform: Evidence from Michigan. *Educational Evaluation and Policy Analysis, 41*(4), 403–425.
- Bryk, A. S., Gomez, L. M., Grunow, A., & LeMahieu, P. G. (2015). *Learning to improve: How America's schools can get better at getting better*. Harvard Education Press.
- Bryk, A., & Schneider, B. (2002). Thomas Elementary School: Cultural diversity as an obstacle to trust. *Trust in schools, 55–74*.
- Buchanan, J. (2010). May I be excused? Why teachers leave the profession. *Asia Pacific Journal of Education, 30*(2), 199–211.
- Buchanan, J. (2012). Telling tales out of school: Exploring why former teachers are not returning to the classroom. *Australian Journal of Education, 56*, 205–217.
- Buchanan, J., Prescott, A., Schuck, S., Aubusson, P., & Burke, P. (2013). Teacher retention and attrition: Views of early career teachers. *Australian Journal of Teacher Education (Online), 38*(3), 124–141.
- Burge, P., Lu, H., & Phillips, W. (2021). *Understanding Teacher Retention: Using a Discrete Choice Experiment to Measure Teacher Retention in England*. RR-A181-1. RAND Europe.
- 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.
- Cannata, M., Cohen-Vogel, L., & Sorum, M. (2017). Partnering for improvement: Improvement communities and their role in scale up. *Peabody Journal of Education, 92*(5), 569–588.

- Capozza, D. E., & Brown, R. E. (2000). Social identity processes: Trends in theory and research. In *Small Group Meeting/Intergroup Relations: Current Work and Future Perspective*, Sep, 1996; Sage Publications Ltd.
- Carlsson, R., Lindqvist, P., & Nordänger, U. K. (2019). Is teacher attrition a poor estimate of the value of teacher education? A Swedish case. *European Journal of Teacher Education*, 42(2), 243–257.
- Carver-Thomas, D., & Darling-Hammond, L. (2017). *Teacher Turnover: Why It Matters and What We Can Do about It*. Learning Policy Institute.
- Carver-Thomas, D., & Darling-Hammond, L. (2019). The trouble with teacher turnover: How teacher attrition affects students and schools. *Education policy analysis archives*, 27, 36.
- Clandinin, D. J., Downey, C. A., & Huber, 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.
- Clandinin, D. J., Long, J., Schaefer, L., Downey, C. A., Steeves, P., Pinnegar, E., ... & Wnuk, S. (2015). Early career teacher attrition: Intentions of teachers beginning. *Teaching education*, 26(1), 1–16.
- Clotfelter, C. T., Ladd, H. F., & Vigdor, J. L. (2007). Teacher credentials and student achievement: Longitudinal analysis with student fixed effects. *Economics of education review*, 26(6), 673–682.
- Cohen-Vogel, L., Cannata, M., Rutledge, S., & Socol, A. (2016). A model of continuous improvement in high schools: A process for research, innovation design, implementation, and scale. *Teachers College Record*, 118(13), 1–26.
- Cochran-Smith, M. (2004). Stayers, leavers, lovers, and dreamers: Insights about teacher retention. *Journal of teacher Education*, 55(5), 387–392.
- Coleman, J. S., Campbell, E. Q., Hobson, C. J., McPartland, J., Mood, A. M., Weinfeld, F. D., et al. (1966). *Equality of Educational Opportunity* [summary Report (Vol. 1)]. US Department of Health, Education, and Welfare, Office of Education.
- Collie, R. J., & Martin, A. J. (2017). Teachers' sense of adaptability: Examining links with perceived autonomy support, teachers' psychological functioning, and students' numeracy achievement. *Learning and Individual Differences*, 55, 29–39.
- Collie, R. J., Shapka, J. D., & Perry, N. E. (2012). School climate and social-emotional learning: Predicting teacher stress, job satisfaction, and teaching efficacy. *Journal of educational psychology*, 104(4), 1189.
- Colson, T. L., & Satterfield, C. (2018). The effects of strategic compensation on teacher retention. *Power and Education*, 10(1), 92–104.
- Cooper, J. M., & Alvarado, A. (2006). *Preparation, recruitment, and retention of teachers*. Brussels: International Institute for Educational Planning.
- Corcoran, R. P., & O'Flaherty, J. (2018). Factors that predict pre-service teachers' teaching performance. *Journal of Education for Teaching*, 44(2), 175–193.
- Cotton, J. L., & Tuttle, J. M. (1986). Employee turnover: A meta-analysis and review with implications for research. *Academy of management Review*, 11(1), 55–70.
- Craig, C. J. (2017). International teacher attrition: multiperspective views. *Teachers and Teaching*, 23(8), 859–862.
- Curran, F. C., Viano, S. L., & Fisher, B. W. (2019). Teacher victimization, turnover, and contextual factors promoting resilience. *Journal of school violence*, 18(1), 21–38.
- Currie-Knight, K. (2020). „No Amount of Tinkering Around the Edges:“ A Qualitative Study of Teacher Narratives About Leaving Conventional School Teaching and Discovering Self-Directed Learning Spaces. *Journal of Unschooling & Alternative Learning*, 14(28).
- Danielson, C. (2007). *Enhancing professional practice: A framework for teaching*. Alexandria, VA: Association for Supervision & Curriculum Development.
- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement. *Education policy analysis archives*, 8, 1.
- 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, 33.
- Day, C., & Gu, Q. (2009). Veteran teachers: Commitment, resilience and quality retention. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 15(4), 441–457.

- DeAngelis, K. J., Wall, A. F., & Che, J. (2013). The impact of preservice preparation and early career support on novice teachers' career intentions and decisions. *Journal of teacher education*, 64(4), 338–355.
- De Jong, D., & Campoli, A. (2018). Curricular coaches' impact on retention for early-career elementary teachers in the USA: Implications for urban schools. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*.
- Department for Education, 2019, *School workforce in England: November 2018 (2019)*: https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/811622/SWFC_MainText.pdf
- Dima, A. M., Begu, L., Vasilescu, M. D., & Maassen, M. A. (2018). The relationship between the knowledge economy and global competitiveness in the European Union. *Sustainability*, 10(6), 1706.
- Dinham, S., & Scott, C. (1998). A three domain model of teacher and school executive career satisfaction. *Journal of educational administration*.
- Dizon-Ross, R. (2020). How does school accountability affect teachers? Evidence from New York City. *Journal of Human Resources*, 55(1), 76–118.
- Djonko-Moore, C. M. (2016). An exploration of teacher attrition and mobility in high poverty racially segregated schools. *Race Ethnicity and Education*, 19(5), 1063–1087.
- Dolenc, K., Šorgo, A., & Virtič, M. P. (2021). Signs of a Catastrophe: Predicted Shortage of Teachers of Lower Secondary Science and Technics and Technology in Slovenia. *Journal of Elementary Education*, 14(2), 239–256.
- Dolton, P. J., & van der Klaauw, W. (1999). The turnover of teachers: A competing risks explanation. *Review of Economics and Statistics*, 81(3), 535–550.
- Doole, I., & Lowe, R. (2008). *International Marketing Strategy: Analysis, Development and Implementation*, 5th edn. Cengage Learning, Hampshire.
- Downey, C. A., Schaefer, L., & Clandinin, D. J. (2014). Commentary: Shifting Teacher Education From "Skilling Up" to Sustaining Beginning Teachers. *LEARNING Landscapes*, 8(1), 15–20.
- Dreer, B. (2021). Teachers' well-being and job satisfaction: the important role of positive emotions in the workplace. *Educational Studies*, 1–17.
- du Plessis, A. E., Wang, J., Hoang, N. T., Schmidt, A., Mertens, L., Cullinan, M., & Cameron, V. (2019). New lenses to understand beginning teacher workforce concerns: Developing and justifying scale items for measuring beginning teachers' and school leaders' perceptions. *International Journal of Educational Research*, 98, 206–223.
- Dunn, A. H. (2018). Leaving a profession after it's left you: Teachers' public resignation letters as resistance amidst neoliberalism. *Teachers College Record*, 120(9), 1–34.
- Dunn, A. H., & Downey, C. A. (2018). Betting the house: Teacher investment, identity, and attrition in urban schools. *Education and Urban Society*, 50(3), 207–229.
- Dunn, A. H., Farver, S., Guenther, A., & Wexler, L. J. (2017). Activism through attrition?: An exploration of viral resignation letters and the teachers who wrote them. *Teaching and Teacher Education*, 64, 280–290.
- Dworkin, A. G., Haney, C. A., Dworkin, R. J., & Telschow, R. L. (1990). Stress and illness behavior among urban public school teachers. *Educational Administration Quarterly*, 26(1), 60–72.
- Edvinsson, L., & Malone, M. S. (1997). *Intellectual capital: The proven way to establish your company's real value by finding its hidden brainpower*. Piatkus.
- Edwards, J. R., & Shipp, A. J. (2007). The relationship between person-environment fit and outcomes: An integrative theoretical framework.
- European Commission/EACEA/Eurydice, 2021. *Teachers in Europe: Careers, Development and Well-being*. Eurydice report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- European Union. (2013). *Study on policy measures to improve the attractiveness of the teaching profession in Europe (Vol. 2)*
- Ewing, R.A., & Smith, D.L. (2003). Retaining quality: Beginning teachers in the profession. *English Teaching: Practice and Critique*, 2(1), 15–32.

- Fairchild, S., Tobias, R., Corcoran, S., Djukic, M., Kovner, C., & Noguera, P. (2012). White and black teachers' job satisfaction: Does relational demography matter?. *Urban Education*, 47(1), 170–197.
- Fantilli, R. D., & McDougall, D. E. (2009). A study of novice teachers: Challenges and supports in the first years. *Teaching and teacher education*, 25(6), 814–825.
- Federičová, M. (2021). Teacher turnover: What can we learn from Europe?. *European Journal of Education*, 56(1), 102–116. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/ejed.12429>
- Feng, L. (2009). Opportunity wages, classroom characteristics, and teacher mobility. *Southern Economic Journal*, 1165–1190.
- Feng, L. (2010). Hire today, gone tomorrow: New teacher classroom assignments and teacher mobility. *Education Finance and Policy*, 5(3), 278–316.
- Feng, L. (2014). Teacher placement, mobility, and occupational choices after teaching. *Education Economics*, 22(1), 24–47.
- Feng, L., & Sass, T. R. (2017). Teacher quality and teacher mobility. *Education Finance and Policy*, 12(3), 396–418.
- Feng, L., Figlio, D. N., & Sass, T. (2010). *School accountability and teacher mobility* (No. w16070). National Bureau of Economic Research.
- Ferdous, J. (2017). A Journey of Organization Theories: From Classical to Modern. *International Journal of Business, Economics and Law*, 12(2), 2289–1552.
- Festinger, L. (1957). *A theory of cognitive dissonance*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Figlio, D., & Loeb, S. (2011). School accountability. *Handbook of the Economics of Education*, 3, 383–421.
- Figlio, David. 2017. *The Importance of a Diverse Teaching Force*. The Brookings Institution, November 2017.
- Fink, A. (2005). *Conducting research literature reviews: From the internet to paper*. Sage publications.
- Foster, D. (2018). *Teacher recruitment and retention in England*. House of Commons Library. Briefing paper. Number 7222, 10 December 2018.
- Frey, A. (2014). “Kompetenzmodelle und Standards in Lehrerbildung und Lehrerberuf,” [Competence models and standards in teacher training and teaching profession], in *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*, eds. E. Terhart, H. Bennewitz, and M. Rothland, (Münster: Waxmann Verlag), 713–744.
- Frid, S., Smith, M., Sparrow, L., & Trinidad, S. (2008). An exploration of issues in the attraction and retention of teachers to non-metropolitan schools in Western Australia. *Education in Rural Australia*, 18(1), 43–56.
- Fulbeck, E. S. (2014). Teacher mobility and financial incentives: A descriptive analysis of Denver's ProComp. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 36(1), 67–82.
- Gallant, A., & Riley, P. (2014). Early career teacher attrition: New thoughts on an intractable problem. *Teacher development*, 18(4), 562–580.
- García, E., and E. Weiss. (2019a). *The Teacher Shortage Is Real, Large and Growing, and Worse Than We Thought: The First Report in the 'Perfect Storm in the Teacher Labor Market' Series*. Economic Policy Institute, March 2019.
- García, E., and E. Weiss. (2019b). *U.S. Schools Struggle to Hire and Retain Teachers: The Second Report in the 'Perfect Storm in the Teacher Labor Market' Series*. Economic Policy Institute, April 2019.
- García, E., and E. Weiss. (2019c). *Low Relative Pay and High Incidence of Moonlighting Play a Role in the Teacher Shortage, Particularly in High-Poverty Schools: The Third Report in the 'Perfect Storm in the Teacher Labor Market' Series*. Economic Policy Institute, May 2019.
- García, E., and E. Weiss. (2019d). *Challenging Working Environments ('School Climates'), Especially in High-Poverty Schools, Play a Role in the Teacher Shortage: The Fourth Report in the 'Perfect Storm in the Teacher Labor Market' Series*. Economic Policy Institute, May 2019.
- García, E., and E. Weiss. (2019e). *The Role of Early Career Supports, Continuous Professional Development, and Learning Communities in the Teacher Shortage: The Fifth Report in the 'Perfect Storm in the Teacher Labor Market' Series*. Economic Policy Institute, July 2019.
- García, E., and E. Weiss. (2020). *A Policy Agenda to Address the Teacher Shortage in U.S. Public Schools: The Sixth and Final*

Report in the 'Perfect Storm in the Teacher Labor Market' Series. Economic Policy Institute, September 2020.

Garcia, J., & Crocker, J. (2004). *Stigma and self-esteem from two sides: Managing devalued identities in social interactions.* Working paper. Department of Psychology, University of Michigan, Ann Arbor.

Geiger, T., & Pivovarov, M. (2018). The effects of working conditions on teacher retention. *Teachers and Teaching*, 24(6), 604–625.

Glazer, J. (2018a). Leaving lessons: Learning from the exit decisions of experienced teachers. *Teachers and Teaching*, 24(1), 50–62.

Glazer, J. (2018b). Learning from those who no longer teach: Viewing teacher attrition through a resistance lens. *Teaching and Teacher Education*, 74, 62–71.

Glazer, J. (2020). Tales out of school: Tracing perspective change through the stories of former teachers. *Teaching and Teacher Education*, 90, 103032.

Goldhaber, D., Gross, B., & Player, D. (2011). Teacher career paths, teacher quality, and persistence in the classroom: Are public schools keeping their best?. *Journal of Policy Analysis and Management*, 30(1), 57–87.

Goldhaber, D., Krieg, J., Theobald, R., & Brown, N. (2015). *Refueling the STEM and special education teacher pipelines.* Phi Delta Kappan, 97(4), 56–62.

Goldhaber, D., Lavery, L., & Theobald, R. (2015). Uneven playing field? Assessing the teacher quality gap between advantaged and disadvantaged students. *Educational researcher*, 44(5), 293–307.

Goldsmith, A. H., Veum, J. R., & Darity Jr, W. (1997). The impact of psychological and human capital on wages. *Economic inquiry*, 35(4), 815–829.

Goldstein, D. (2014). *The teacher wars: A history of America's most embattled profession.* New York, NY: Doubleday.

Goodwin, A. L., Low, E. L., Cai, L., & Yeung, A. S. (2019). A longitudinal study on starting teachers' retention intentions: Do pre-teaching work experience and length of working years make a difference?. *Teaching and Teacher Education*, 83, 148–155.

Gordon, A. L. (2020). Educate–mentor–nurture: improving the transition from initial teacher education to qualified teacher status and beyond. *Journal of Education for Teaching*, 46(5), 664–675.

Gottlieb, D. (1964). Teaching and students: The views of Negro and white teachers. *Sociology of Education*, 345–353.

Gray, L., & Taie, S. (2015). *Public School Teacher Attrition and Mobility in the First Five Years: Results from the First through Fifth Waves of the 2007–08 Beginning Teacher Longitudinal Study. First Look.* NCES 2015–337. National center for education statistics.

Greenberg, M. T., Brown, J. L., & Abenavoli, R. M. (2016). Teacher stress and health effects on teachers, students, and schools. *Edna Bennett Pierce Prevention Research Center, Pennsylvania State University*, 1–12.

Grissmer, D. W., & Kirby, S. N. (1987). *Teacher Attrition: The Uphill Climb to Staff the Nation's Schools.* R-3512-CSTP. The RAND Corp., 1700 Main Street, PO Box 2138, Santa Monica, CA 90406–2138.

Grissom, J. A. (2011). Can good principals keep teachers in disadvantaged schools? Linking principal effectiveness to teacher satisfaction and turnover in hard-to-staff environments. *Teachers College Record*, 113(11), 2552–2585.

Grissom, J. A., & Bartanen, B. (2019). Strategic retention: Principal effectiveness and teacher turnover in multiple-measure teacher evaluation systems. *American Educational Research Journal*, 56(2), 514–555.

Grissom, J. A., & Keiser, L. R. (2011). A supervisor like me: Race, representation, and the satisfaction and turnover decisions of public sector employees. *Journal of Policy Analysis and Management*, 30(3), 557–580.

Grissom, J. A., Kern, E. C., & Rodriguez, L. A. (2015). The “representative bureaucracy” in education: Educator workforce diversity, policy outputs, and outcomes for disadvantaged students. *Educational Researcher*, 44(3), 185–192.

Grissom, J. A., Nicholson-Crotty, J., & Keiser, L. (2012). Does my boss's gender matter? Explaining job satisfaction and employee turnover in the public sector. *Journal of Public Administration Research and Theory*, 22(4), 649–673.

Gruber, H., and Mandl, H. (1996). “Das Entstehen von Expertise,” [The development of expertise],“ in *Lernen. Enzyklopädie der Psychologie*, eds J. Hoffmann, W. Kintsch, N. Birbaumer, D. Frey, J. Kuhl, W. Schneider, et al. (Göttingen: Hogrefe Verlag für Psychologie), 583–615.

- 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.
- Gubler, M., Eggenhofer-Rehart, P., Andresen, M., Mandel, D., Mayrhofer, W., Lehmann, P., ... & Schramm, F. (2020). Are teachers 'same same but different'?—The meaning of career success across occupations. *Teacher Development*, 24(1), 1–20.
- Guha, R., Hyler, M. E., Darling-Hammond, L., & Kini, T. (2016). *Teacher residencies: A promise for transformative teacher preparation*. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute.
- Guin, K. (2004). Chronic teacher turnover in urban elementary schools. *Education policy analysis archives*, 12, 42.
- Guthery, S., & Bailes, L. P. (2019). Patterns of teacher attrition by preparation pathway and initial school type. *Educational Policy*, 0895904819874754.
- Hahs-Vaughn, D. L., & Scherff, L. (2008). Beginning English teacher attrition, mobility, and retention. *The Journal of Experimental Education*, 77(1), 21–54.
- Hakanen, J. J., Bakker, A. B., & Schaufeli, W. B. (2006). Burnout and work engagement among teachers. *Journal of school psychology*, 43(6), 495–513.
- Han, E. S. (2020). The Myth of Unions' Overprotection of Bad Teachers: Evidence from the District–Teacher Matched Data on Teacher Turnover. *Industrial Relations: A Journal of Economy and Society*, 59(2), 316–352.
- Handal, B., Watson, K., Petocz, P., & Maher, M. (2013). Retaining mathematics and science teachers in rural and remote schools. *Australian and international journal of rural education*, 23(3), 13–27.
- Hanushek, E. A. (2011). The economic value of higher teacher quality. *Economics of Education review*, 30(3), 466–479.
- Hanushek, E. A. (2016). Education and the nations future. *Blueprint for America*, 89–108.
- Hanushek, E. A., & Kimko, D. D. (2000). Schooling, labor-force quality, and the growth of nations. *American economic review*, 90(5), 1184–1208.
- Hanushek, E. A., & Woessmann, L. (2012). Do better schools lead to more growth? Cognitive skills, economic outcomes, and causation. *Journal of economic growth*, 17(4), 267–321.
- Hanushek, E. A., & Woessmann, L. (2019). Knowledge capital and economic growth. In *Research Handbook on the Sociology of Education*. Edward Elgar Publishing.
- Hanushek, E. A., & Woessmann, L. (2020). Education, knowledge capital, and economic growth. *The economics of education*, 171–182.
- Hanushek, E. A., Kain, J. F., & Rivkin, S. G. (2002). Why public schools lose teachers. *Journal of human resources*, 39(2), 326–354.
- Hanushek, E. A., Kain, J. F., & Rivkin, S. G. (2004). Why public schools lose teachers. *Journal of human resources*, 39(2), 326–354.
- Hanushek, E. A., Rivkin, S. G., & Schiman, J. C. (2016). Dynamic effects of teacher turnover on the quality of instruction. *Economics of Education Review*, 55, 132–148.
- Hanushek, E. A., Rivkin, S. G., Rothstein, R., & Podgursky, M. (2004). How to improve the supply of high-quality teachers. *Brookings papers on education policy*, (7), 7–44.
- Hausknecht, J. P., & Trevor, C. O. (2011). Collective turnover at the group, unit, and organizational levels: Evidence, issues, and implications. *Journal of management*, 37(1), 352–388.
- Hanušová, S., Pišová, M., Kohoutek, T., Minaříková, E., Janík, M., Janík, T., Uličná, K., & Ježek, S. (2017). *Chtějí zůstat nebo odejít? Začínající učitelé v českých základních školách*. Brno: Masarykova univerzita.
- Hanušová, S., Pišová, M., Kohoutek, T., Minaříková, E., Ježek, S., Janík, T., ... & Janík, M. (2020). Novice teachers in the Czech Republic and their drop-out intentions. *European Journal of Education*, 55(2), 275–291.
- Harmsen, R., Helms-Lorenz, M., Maulana, R., & van Veen, K. (2018). The relationship between beginning teachers' stress causes, stress responses, teaching behaviour and attrition. *Teachers and Teaching*, 24(6), 626–643.

- Harris, D. N., & Adams, S. J. (2007). Understanding the level and causes of teacher turnover: A comparison with other professions. *Economics of Education Review*, 26(3), 325–337.
- Harris, S. P., Davies, R. S., Christensen, S. S., Hanks, J., & Bowles, B. (2019). Teacher attrition: Differences in stakeholder perceptions of teacher work conditions. *Education Sciences*, 9(4), 300.
- Haydon, T., Leko, M. M., & Stevens, D. (2018). Teacher Stress: Sources, Effects, and Protective Factors. *Journal of Special Education Leadership*, 31(2).
- Heikkinen, H. L., Jokinen, H., & Tynjälä, P. (2012). *Teacher education and development as lifelong and lifewide learning. In Peer-group mentoring for teacher development* (pp. 19–46). Routledge.
- Heissel, J. A., & Ladd, H. F. (2018). School turnaround in North Carolina: A regression discontinuity analysis. *Economics of Education Review*, 62, 302–320.
- Helms-Lorenz, M., van de Grift, W., & Maulana, R. (2016). Longitudinal effects of induction on teaching skills and attrition rates of beginning teachers. *School Effectiveness and School Improvement*, 27(2), 178–204.
- Hendricks, M. D. (2015). Towards an optimal teacher salary schedule: Designing base salary to attract and retain effective teachers. *Economics of Education Review*, 47, 143–167.
- Henry, G. T., & Redding, C. (2020). The consequences of leaving school early: The effects of within-year and end-of-year teacher turnover. *Education Finance and Policy*, 15(2), 332–356.
- Henry, G. T., Bastian, K. C., & Fortner, C. K. (2011). Stayers and leavers: Early-career teacher effectiveness and attrition. *Educational Researcher*, 40(6), 271–280.
- Henry, G. T., Purtell, K. M., Bastian, K. C., Fortner, C. K., Thompson, C. L., Campbell, S. L., & Patterson, K. M. (2014). The effects of teacher entry portals on student achievement. *Journal of Teacher Education*, 65(1), 7–23.
- Herath, C. S. (2010). Rozhodující vliv vyvolávání významných přesvědčení při předvídání změny chování v rámci teorie plánovaného chování. *E-psychologie. Elektronický časopis ČMPS*, 3(4).
- Hoffman, B. J., & Woehr, D. J. (2006). A quantitative review of the relationship between person–organization fit and behavioral outcomes. *Journal of vocational behavior*, 68(3), 389–399.
- Hong, J. Y. (2010). Pre-service and beginning teachers' professional identity and its relation to dropping out of the profession. *Teaching and teacher Education*, 26(8), 1530–1543.
- Huberman, M. (1989). *The professional life cycle of teachers*. Teachers college record, 91(1), 31–57.
- Hutchings, M. (2005). *Choice and Equity in Teacher Supply*. Institute for Policy Studies in Education. London Metropolitan University. London.
- Chambers Mack, J., Johnson, A., Jones-Rincon, A., Tsatenawa, V., & Howard, K. (2019). Why do teachers leave? A comprehensive occupational health study evaluating intent-to-quit in public school teachers. *Journal of Applied Biobehavioral Research*, 24(1), e12160.
- Chambers, G. N., Hobson, A. J., & Tracey, L. (2010). 'Teaching could be a fantastic job but...': three stories of student teacher withdrawal from initial teacher preparation programmes in England. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 16(1), 111–129.
- Chand, P., Chakrabarty, B., & Roy, A. (2012). *Public Administration in a Globalizing World: Theories and Practices*. Sage Publications.
- Chatman, J. A. (1989). Improving interactional organizational research: A model of person-organization fit. *Academy of management Review*, 14(3), 333–349.
- Chingos, M. M., & West, M. R. (2012). Do more effective teachers earn more outside the classroom?. *Education Finance and Policy*, 7(1), 8–43.
- Choi, Y., & Chung, I. H. (2018). Effects of public service motivation on turnover and job satisfaction in the US teacher labor market. *International Journal of Public Administration*, 41(3), 172–180.
- Chu, J. H., Loyalka, P., Chu, J., Qu, Q., Shi, Y., & Li, G. (2015). The impact of teacher credentials on student achievement in China. *China Economic Review*, 36, 14–24.
- Imazeki, J. (2005). Teacher salaries and teacher attrition. *Economics of education Review*, 24(4), 431–449.

- Imenda, S. (2014). Is there a conceptual difference between theoretical and conceptual frameworks?. *Journal of social sciences*, 38(2), 185–195.
- Index, Global Teacher Status. (2018). Dolton P. London: Varkey GEMS Foundation.
- Ingersoll, R. (2007). *Revolving Doors and Leaky Buckets. Letters to the Next President: What We Can Do About the Real Crisis in Public Education*, 2008 Election Edition, 141–147. Retrieved from https://repository.upenn.edu/gse_pubs/54
- Ingersoll, R. (2015). *What Do the National Data Tell Us About Minority Teacher Shortages? Excerpt from The State of Teacher Diversity in American Education*. Albert Shanker Institute.
- Ingersoll, R. M. (2001). Teacher turnover and teacher shortages: An organizational analysis. *American educational research journal*, 38(3), 499–534.
- Ingersoll, R. M., Merrill, E., Stuckey, D., & Collins, G. (2018). *Seven Trends: The Transformation of the Teaching Force*. Updated October 2018. CPRE Research Report# RR 2018–2. Consortium for Policy Research in Education.
- Ingersoll, R., Merrill, L., & May, H. (2014). What are the effects of teacher education and preparation on beginning teacher attrition?.
- Ingersoll, R. M., Merrill, L., Stuckey, D. (2014). *Seven trends: The transformation of the teaching force* (CPRE Research Report # RR-80). Philadelphia: Consortium for Policy Research in Education
- Ingersoll, R., Merrill, L., & May, H. (2016). Do accountability policies push teachers out?. *Educational Leadership*, 73(8), 44.
- Ingle, W. K. (2009). Teacher quality and attrition in a US school district. *Journal of Educational Administration*.
- Ingvarson, L., & Rowley, G. (2017). Quality assurance in teacher education and outcomes: A study of 17 countries. *Educational Researcher*, 46(4), 177–193.
- Institut politického marketingu. (2013). Slovník politického marketingu: Teorie racionální volby. Dostupné na <https://politickymarketing.com/glossary/teorie-racionalni-volby>
- Jackson, S. E. (1991). *Team composition in organizational settings: Issues in managing an increasingly diverse work force*. In Symposium on Group Productivity and Process, 1989, Texas A & MU, College Station, TX, US. Sage Publications, Inc.
- Jacob, B. A., Rockoff, J. E., Taylor, E. S., Lindy, B., & Rosen, R. (2018). Teacher applicant hiring and teacher performance: Evidence from DC public schools. *Journal of Public Economics*, 166, 81–97.
- Jacob, R., Goddard, R., Kim, M., Miller, R., & Goddard, Y. (2015). Exploring the causal impact of the McREL Balanced Leadership Program on leadership, principal efficacy, instructional climate, educator turnover, and student achievement. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 37(3), 314–332.
- Jones, B. (2018). A special kind of ambition: The role of personality in the retention of academically elite teachers. *Teachers College Record*, 120(9), 1–28.
- Kahneman, D., & Tversky, A. (1979). Prospect theory: An analysis of decision under risk. *Econometrica*, 47(2), 363–391.
- Kane, T. J., Rockoff, J. E., & Staiger, D. O. (2008). What does certification tell us about teacher effectiveness? Evidence from New York City. *Economics of Education review*, 27(6), 615–631.
- Karalis Noel, T. (2021). Identity Tensions: Understanding a Previous Practitioner's Decision to Pursue and Depart the Teaching Profession. *Front. Educ.* 6: 586212.
- Karlberg, M., & Bezzina, C. (2020). The professional development needs of beginning and experienced teachers in four municipalities in Sweden. *Professional Development in Education*, 1–18.
- Kelchtermans, G. (2017). 'Should I stay or should I go?': Unpacking teacher attrition/retention as an educational issue. *Teachers and Teaching*, 23(8), 961–977.
- Kelchtermans, G. (2019). *Early career teachers and their need for support: thinking again*. In *Attracting and keeping the best teachers* (pp. 83–98). Springer, Singapore.
- Keller-Schneider, M., Yeung, A. S., & Zhong, H. F. (2018). Supporting teachers' sense of competence: effects of perceived challenges and coping strategies. *Teachers and Teaching: Global Practices, Challenges, and Prospects*, 269–289.
- Kelly, N., Cespedes, M., Clarà, M., & Danaher, P. A. (2019). Early career teachers' intentions to leave the profession: The

- complex relationships among preservice education, early career support, and job satisfaction. *Australian Journal of Teacher Education*, 44(3), 93–113.
- Kelly, N., Sim, C., & Ireland, M. (2018). Slipping through the cracks: teachers who miss out on early career support. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 46(3), 292–316.
- Kelly, S. (2004). An event history analysis of teacher attrition: Salary, teacher tracking, and socially disadvantaged schools. *The Journal of Experimental Education*, 72(3), 195–220.
- Kelly, S., & Northrop, L. (2015). Early career outcomes for the “best and the brightest” selectivity, satisfaction, and attrition in the beginning teacher longitudinal survey. *American Educational Research Journal*, 52(4), 624–656.
- Kersaint, G., Lewis, J., Potter, R., & Meisels, G. (2007). Why teachers leave: Factors that influence retention and resignation. *Teaching and teacher education*, 23(6), 775–794.
- Kershaw, J. A., & McKean, R. N. (1962). *Teacher shortages and salary schedules*. McGraw-Hill.
- Keřkovský, M., & Vykypěl, O. (2006). *Strategické řízení: teorie pro praxi*. Nakladatelství CH Beck.
- Kirby, S. N., & Grissmer, D. W. (1993). *Teacher Attrition: Theory, Evidence, and Suggested Policy Options*.
- Kirby, S. N., Grissmer, D. W., & Hudson, L. (1991). Sources of teacher supply: Some new evidence from Indiana. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 13(3), 256–268.
- Korthagen, F. A. (2004). In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and teacher education*, 20(1), 77–97.
- Kraft, M. A., Marinell, W. H., & Shen-Wei Yee, D. (2016). School organizational contexts, teacher turnover, and student achievement: Evidence from panel data. *American Educational Research Journal*, 53(5), 1411–1449.
- Krieg, J. M. (2006). Teacher quality and attrition. *Economics of Education review*, 25(1), 13–27.
- Kristof-Brown, A. L., Zimmerman, R. D., & Johnson, E. C. (2005). Consequences OF INDIVIDUALS'FIT at work: A meta-analysis OF person–job, person–organization, person–group, and person–supervisor fit. *Personnel psychology*, 58(2), 281–342.
- Kukla-Acevedo, S. (2009). Leavers, movers, and stayers: The role of workplace conditions in teacher mobility decisions. *The Journal of educational research*, 102(6), 443–452.
- Kutsyuruba, B., Walker, K., Al Makhamreh, M., & Stasel, R. S. (2018). Attrition, Retention, and Development of Early Career Teachers: *Pan-Canadian Narratives in education*, 24(1), 43–71.
- Ladd, H. F. (2011). Teachers' perceptions of their working conditions: How predictive of planned and actual teacher movement?. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 33(2), 235–261.
- Lambert, K., & Gray, C. (2021). Hyper-performativity and early career teachers: interrogating teacher subjectivities in neoliberal educational assemblages. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 1–15.
- Leana, C. M. (2010). Le Donné, N., P. Fraser and G. Bousquet (2016), „*Teaching Strategies for Instructional Quality: Insights from the TALIS-PISA Link Data*“, OECD Education Working Papers, No. 148, OECD Publishing, Paris.
- Social capital: The collective component of teaching quality. *Voices in Urban Education*, 27, 16–23.
- LePine, J. A., Podsakoff, N. P., & LePine, M. A. (2005). A meta-analytic test of the challenge stressor–hindrance stressor framework: An explanation for inconsistent relationships among stressors and performance. *Academy of management journal*, 48(5), 764–775.
- Lindqvist, P., & Nordänger, U. K. (2018). “Separating the Wheat from the Chaff”–Failures in the Practice based Parts of Swedish Teacher Education. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 17(1), 83–103.
- Lindqvist, P., Nordänger, U. K., & Carlsson, R. (2014). Teacher attrition the first five years–A multifaceted image. *Teaching and Teacher Education*, 40, 94–103.
- Liu, J. (2021). Exploring teacher attrition in urban China through interplay of wages and well-being. *Education and Urban Society*, 53(7), 807–830.
- Liu, E., & Johnson, S. M. (2006). New teachers' experiences of hiring: Late, rushed, and information-poor. *Educational Administration Quarterly*, 42(3), 324–360.

- Loeb, S., Kalogrides, D., & Béteille, T. (2012). Effective schools: Teacher hiring, assignment, development, and retention. *Education Finance and Policy*, 7(3), 269–304.
- Luekens, M. T. (2004). *Teacher attrition and mobility: Results from the teacher follow-up survey, 2000–01*. National Center for Education Statistics.
- Macdonald, D. (1999). Teacher attrition: A review of literature. *Teaching and teacher education*, 15(8), 835–848.
- Malloy, C. L., & Wohlstetter, P. (2003). Working conditions in charter schools: What's the appeal for teachers?. *Education and urban society*, 35(2), 219–241.
- Mallya, T. (2007). *Základy strategického řízení a rozhodování*. Grada Publishing as.
- Manna, P. (2015). *Developing excellent school principals to advance teaching and learning: Considerations for state policy*. New York, NY: Wallace Foundation.
- Manning, A. (2017). *Urban Science Teachers: Exploring how their views and experiences can influence decisions to remain in post or not* (Doctoral dissertation, King's College London).
- Manuel, J. (2003). 'Such are the Ambitions of Youth': exploring issues of retention and attrition of early career teachers in New South Wales. *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.
- March, J. G. and Simon, H. A. (1958). *Organizations*, Wiley, New York.
- Mason, S. (2010). Language teacher: To be or not to be. *Babel*, 45(1), 14–21.
- Mason, S., & Matas, C. P. (2015). Teacher attrition and retention research in Australia: Towards a new theoretical framework. *Australian Journal of Teacher Education* (Online), 40(11), 45–66.
- Mawhinney, L., & Rinke, C. R. (2018). I just feel so guilty: The role of emotions in former urban teachers' career paths. *Urban Education*, 53(9), 1079–1101.
- Mayotte, G. A. (2003). Stepping stones to success: Previously developed career competencies and their benefits to career switchers transitioning to teaching. *Teaching and Teacher Education*, 19(7), 681–695.
- McCarthy, C. J., Lambert, R. G., Lineback, S., Fitchett, P., & Baddouh, P. G. (2016). Assessing teacher appraisals and stress in the classroom: Review of the classroom appraisal of resources and demands. *Educational Psychology Review*, 28(3), 577–603.
- McCormack, L., Thomas, V., Lewis, M. A., & Rudd, R. (2017). Improving low health literacy and patient engagement: a social ecological approach. *Patient education and counseling*, 100(1), 8–13.
- McInerney, D. M., Korpershoek, H., Wang, H., & Morin, A. J. (2018). Teachers' occupational attributes and their psychological wellbeing, job satisfaction, occupational self-concept and quitting intentions. *Teaching and Teacher Education*, 71, 145–158.
- McKenzie, P., Kos, J., Walker, M., & Hong, J. (2008). *Staff in Australia's Schools 2007*. Report to Department of Education, Employment and Workplace Relations. Melbourne: Australian Council for Educational Research.
- McKeown, S., Haji, R., & Ferguson, N. (2016). *Understanding peace and conflict through social identity theory*. Contemporary Global Perspectives. Switzerland: Springer.
- McLean, L., Taylor, M., & Jimenez, M. (2019). Career choice motivations in teacher training as predictors of burnout and career optimism in the first year of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 85(1), 204–214.
- Meier, K. J. (2019). Theoretical frontiers in representative bureaucracy: New directions for research. *Perspectives on Public Management and Governance*, 2(1), 39–56.
- Miller, J. M., & Youngs, P. (2021). Person-organization fit and first-year teacher retention in the United States. *Teaching and Teacher Education*, 97, 103226.
- Miller, J. M., Youngs, P., Perrone, F., & Grogan, E. (2020). Using measures of fit to predict beginning teacher retention. *The elementary school journal*, 120(3), 399–421.
- Mintzberg, H. (1979). *Structure in fives: Designing effective organizations*. Prentice-Hall, Inc.
- Mitchell Institute, CIRES, DET, & AISTL. (2015). *A blueprint for initial teacher education and teacher workforce data*. Melbourne, Australian Institute for Teaching and School Leadership.

- Mobley, W. H., Griffeth, R. W., Hand, H. H., & Meglino, B. M. (1979). Review and conceptual analysis of the employee turnover process. *Psychological bulletin*, 86(3), 493.
- Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., Altman, D. G., & PRISMA Group*. (2009). Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: the PRISMA statement. *Annals of internal medicine*, 151(4), 264–269.
- Moon, B. (2007). *Research analysis: Attracting, developing and retaining effective teachers: A global overview of current policies and practices*.
- Morgenstern, O., & Von Neumann, J. (1953). *Theory of games and economic behavior*. Princeton university press.
- Motowidlo, S. J. (1996). Orientation toward the job and organization. *Individual differences and behavior in organizations*, 175–208.
- Murnane, R. J., & Steele, J. L. (2007). What is the problem? The challenge of providing effective teachers for all children. *The Future of Children*, 17(1), 15–43.
- Myška, P. K., & Hrubá, M. P. *Organizace a řízení*. Univerzita Hradec Králové, Ústav sociální práce. Gaudeamus 2014. ISBN 978-80-7435-437-3.
- Nah, E. (2015). *Factors affecting the retention of effective teachers* (Doctoral dissertation, Doctoral dissertation). Claremont, CA: Claremont Graduate University).
- Newberry, M., & Allsop, Y. (2017). Teacher attrition in the USA: The relational elements in a Utah case study. *Teachers and Teaching*, 23(8), 863–880.
- Newburgh, K. (2017). *Teaching in Good Faith: An Exploration of the Personal, Professional, and Philosophical Evolution of First-Year Educators* (Doctoral dissertation, University of Denver).
- Newburgh, K. (2019) Teaching in good faith: Towards a framework for defining the deep supports that grow and retain first-year teachers, *Educational Philosophy and Theory*, 51:12, 1237–1251
- Ng, P. T., Lim, K. M., Low, E. L., & Hui, C. (2018). Provision of early field experiences for teacher candidates in Singapore and how it can contribute to teacher resilience and retention. *Teacher Development*, 22(5), 632–650.
- Nguyen, T. D. (2018). *The theories and determinants of teacher attrition and retention*. Vanderbilt University.
- Nguyen, T. D. (2020). *Examining the teacher labor market in different rural contexts: Variations by urbanicity and rural states*. AERA Open, 6(4), 2332858420966336.
- Nguyen, T. D. (2021). Linking school organizational characteristics and teacher retention: Evidence from repeated cross-sectional national data. *Teaching and Teacher Education*, 97, 103220.
- Nguyen, T. D., & Springer, M. G. (2021). A conceptual framework of teacher turnover: a systematic review of the empirical international literature and insights from the employee turnover literature. *Educational Review*, 1–36.
- Nguyen, T. D., Pham, L. D., Crouch, M., & Springer, M. G. (2020). The correlates of teacher turnover: An updated and expanded meta-analysis of the literature. *Educational Research Review*, 31, 100355.
- Noel, T. K. (2021). Narrative inquiry: examining the self-efficacy of content area teacher candidates. *Journal of Teacher Education and Educators*, 9(1), 23–60.
- OECD (2005), *Teachers Matter. Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*, Paris, 2005.
- OECD (2019), *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*, TALIS, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>.
- OECD (2020), *TALIS 2018 Results (Volume II): Teachers and School Leaders as Valued Professionals*, TALIS, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/19cf08df-en>.
- Olsen, B. (2008). How reasons for entry into the profession illuminate teacher identity development. *Teacher education quarterly*, 35(3), 23–40.
- Omenn Strunk, K., & Robinson, J. P. (2006). Oh, won't you stay: A multilevel analysis of the difficulties in retaining qualified teachers. *Peabody Journal of Education*, 81(4), 65–94.
- Ondrich, J., Pas, E., & Yinger, J. (2008). The determinants of teacher attrition in upstate New York. *Public Finance Review*, 36(1), 112–144.

- Orfield, G., Ee, J., Frankenberg, E., & Siegel-Hawley, G. (2016). „Brown" at 62: School Segregation by Race, Poverty and State. *Civil Rights Project-Proyecto Derechos Civiles*.
- Ovenden-Hope, T., Blandford, S., Cain, T., & Maxwell, B. (2018). RETAIN early career teacher retention programme: Evaluating the role of research informed continuing professional development for a high quality, sustainable 21st century teaching profession. *Journal of Education for Teaching*, 44(5), 590–607.
- Palmer, P. (1998). *Courage to teach: Exploring the inner landscape of a teacher's life*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Papay, J. P., & Kraft, M. A. (2016). The productivity costs of inefficient hiring practices: Evidence from late teacher hiring. *Journal of Policy Analysis and Management*, 35(4), 791–817.
- Perryman, J., & Calvert, G. (2020). What motivates people to teach, and why do they leave? Accountability, performativity and teacher retention. *British Journal of Educational Studies*, 68(1), 3–23.
- Pířová, M., & Hanušová, S. (2016). Začínající učitelé a drop-out. *Pedagogika*, 66(4).
- Player, D., Youngs, P., Perrone, F., & Grogan, E. (2017). How principal leadership and person-job fit are associated with teacher mobility and attrition. *Teaching and Teacher Education*, 67, 330–339.
- Podgursky, M. J., & Springer, M. G. (2007a). Teacher performance pay: A review. *Journal of policy analysis and management*, 26(4), 909–949.
- Podgursky, M., & Ballou, D. (2001). *Personnel Policy in Charter Schools*. Washington, DC: Thomas B. Fordham Foundation.
- Podgursky, M., & Springer, M. G. (2007b). Credentials versus performance: Review of the teacher performance pay research. *Peabody Journal of Education*, 82(4), 551–573.
- Podolsky, A., Kini, T., Darling-Hammond, L., & Bishop, J. (2019). Strategies for attracting and retaining educators: What does the evidence say? *Education policy analysis archives*, 27, 38.
- Porter, L. W., & Steers, R. M. (1973). Organizational, work, and personal factors in employee turnover and absenteeism. *Psychological bulletin*, 80(2), 151.
- Prospektováteorie o očekávanémoužitku (2012). Dostupné z: <http://someselfishmemes.blogspot.com/2012/09/prospektova-teorie-teorie-ocekavaneho.html>
- Protsik, J. (1996). History of teacher pay and incentive reforms. *Journal of School Leadership*, 6(3), 265–289.
- Putnam, R. D. (2000). *Bowling alone: The collapse and revival of American community*. New York: Simon and Schuster.
- Qin, L. (2021). Country effects on teacher turnover intention: a multilevel, cross-national analysis. *Educational Research for Policy and Practice*, 20(1), 79–105.
- Quiocho, A., & Rios, F. (2000). The power of their presence: Minority group teachers and schooling. *Review of Educational Research*, 70(4), 485–528.
- Raths, J., & McAninch, A. C. (2003). *Teacher beliefs and classroom performance: The impact of teacher education*. IAP.
- Redding, C., & Henry, G. T. (2019). Leaving school early: An examination of novice teachers' within-and end-of-year turnover. *American Educational Research Journal*, 56(1), 204–236.
- Redding, C., & Smith, T. M. (2016). Easy in, easy out: Are alternatively certified teachers turning over at increased rates?. *American Educational Research Journal*, 53(4), 1086–1125.
- Reininger, M. (2012). Hometown disadvantage? It depends on where you're from: Teachers' location preferences and the implications for staffing schools. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 34(2), 127–145.
- Renzulli, L. A., Parrott, H. M., & Beattie, I. R. (2011). Racial mismatch and school type: Teacher satisfaction and retention in charter and traditional public schools. *Sociology of Education*, 84(1), 23–48.
- Resnick, B. (2011). Self-Efficacy. In J. Fitzpatrick (Ed.), *Encyclopedia of nursing research*. New York, NY: Springer Publishing Company.
- Riley, R.V., R.S. Smith, Peterson, T.K. Moreno, G.M. Goode, W.W., Watkins-Foote, K. (1999). *America Goes Back to School: Challenge Our Students and They Will Soar!* U.S. Department of Education, 1999.
- Robertson-Kraft, C., & Zhang, R. S. (2018). Keeping great teachers: A case study on the impact and implementation of a pilot teacher evaluation system. *Educational Policy*, 32(3), 363–394.

- Rodriguez, L. A., Swain, W. A., & Springer, M. G. (2020). Sorting through performance evaluations: The influence of performance evaluation reform on teacher attrition and mobility. *American Educational Research Journal*, 57(6), 2339–2377.
- Ronfeldt, M., Loeb, S., & Wyckoff, J. (2013). How teacher turnover harms student achievement. *American Educational Research Journal*, 50(1), 4–36.
- Rots, I., Kelchtermans, G., & Aelterman, A. (2012). Learning (not) to become a teacher: A qualitative analysis of the job entrance issue. *Teaching and teacher education*, 28(1), 1–10.
- Rousseau, D. M., Manning, J., & Denyer, D. (2008). *Evidence in management and organizational science: Assembling the field's full weight of scientific knowledge through syntheses* (SSRN scholarly paper 1309606). Social Science Research Network, Rochester.
- Rozkocová, A., & Urbánek, P. (2017). Fluktuace učitelů: vybrané zahraniční teorie a výzkumné přístupy. *Studia paedagogica*, 22(3), 25–40.
- Rubenstein, A. L., Eberly, M. B., Lee, T. W., & Mitchell, T. R. (2017). Surveying the forest: A meta-analysis, moderator investigation, and future-oriented discussion of the antecedents of voluntary employee turnover. *Personnel Psychology*, 71(1), 23–65.
- Saatcioglu, A. (2020). Teacher persistence as a function of teacher-job fit: Evidence from a large suburban district, 2010–2015. *Teaching and Teacher Education*, 94, 103121.
- Salyer, B. A. (2003). Alternatively and traditionally certified teachers: The same but different. *Nassp Bulletin*, 87(636), 16–27.
- Santoro, D. A. (2017). Teachers' expressions of craft conscience: Upholding the integrity of a profession. *Teachers and Teaching*, 23(6), 750–761.
- Sartre, J. P. (1956). Being and nothingness (HE Barnes, trans.). *New York: Philosophical Library*, 257.
- See, B. H., Morris, R., Gorard, S., Kokotsaki, D., & Abdi, S. (2020). Teacher recruitment and retention: A critical review of international evidence of most promising interventions. *Education Sciences*, 10(10), 262.
- Seligman, M. E. (2002). Positive psychology, positive prevention, and positive therapy. *Handbook of positive psychology*, 2(2002), 3–12.
- Seligman, M. E. (2012). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. Simon and Schuster.
- Sharma, S. (2019). *Individual and organizational factors associated with workplace bullying of school nurses* (Doctoral dissertation, George Mason University).
- Sharplin, E. D. (2014). Reconceptualising out-of-field teaching: Experiences of rural teachers in Western Australia. *Educational Research*, 56(1), 97–110.
- Sharplin, E., O'Neill, M., & Chapman, A. (2011). Coping strategies for adaptation to new teacher appointments: Intervention for retention. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 136–146.
- Sherif, M. (1956). Experiments in group conflict. *Scientific American*, 195(5), 54–59.
- Shirrell, M. (2018). The effects of subgroup-specific accountability on teacher turnover and attrition. *Education Finance and Policy*, 13(3), 333–368.
- Schaefer, L., Hennig, L., & Clandinin, J. (2021). Intentions of early career teachers: should we stay or should we go now?. *Teaching Education*, 32(3), 309–322.
- Schleicher, A. (2019). *PISA 2018: Insights and Interpretations*. OECD Publishing. OECD Publishing, Paris.
- Silman, T., & Glazerman, S. (2009). Teacher Bonuses for Extra Work: A Profile of Missouri's Career Ladder Program. *Mathematica Policy Research, Inc.*
- Simon, N., & Johnson, S. M. (2015). Teacher turnover in high-poverty schools: What we know and can do. *Teachers College Record*, 117(3), 1–36.
- Simon, N., & Moore Johnson, S. (2015). Teacher turnover in high-poverty schools: What we know and can do. *Teachers College Record*, 117(3), 1–36.

- Sims, S., & Allen, R. (2018). Identifying schools with high usage and high loss of newly qualified teachers. *National Institute Economic Review*, 243, R27-R36.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2015). Job Satisfaction, Stress and Coping Strategies in the Teaching Profession-What Do Teachers Say?. *International education studies*, 8(3), 181–192.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2016). Teacher stress and teacher self-efficacy as predictors of engagement, emotional exhaustion, and motivation to leave the teaching profession. *Creative Education*, 7(13), 1785.
- Skilbeck, M., & Connell, H. (2003). *Attracting, developing and retaining effective teachers: Australian country background report*. Department of Education, Science and Training.
- Smithers, A. (1990). *Teacher loss: Interim report to the Leverhulme trust*. University of Manchester, School of Education.
- Smithers, A., & Robinson, P. (2005). *Teacher turnover, wastage and movements between schools*. London: DfES.
- Snyder, H. (2019). Literature review as a research methodology: An overview and guidelines. *Journal of business research*, 104, 333–339.
- Sorensen, L. C., & Ladd, H. F. (2020). The hidden costs of teacher turnover. *Aera Open*, 6(1), 2332858420905812.
- Springer, M. G., & Gardner, C. D. (2010). Teacher pay for performance: Context, status, and direction. *Phi Delta Kappan*, 91(8), 8–15.
- Stearns, E., Banerjee, N., Mickelson, R., & Moller, S. (2014). Collective pedagogical teacher culture, teacher–student ethno-racial mismatch, and teacher job satisfaction. *Social Science Research*, 45, 56–72.
- Stinebrickner, T. R. (1998a). *Serially correlated wages in a dynamic, discrete choice model of teacher attrition*. Department of Economics Research Reports, 9821. London, ON: Department of Economics, University of Western Ontario.
- Stinebrickner, T. R. (1998b). An empirical investigation of teacher attrition. *Economics of education review*, 17(2), 127–136.
- 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.
- Sullivan, L. (2009). *Organizational theory*. In L. Sullivan (Ed.), *The SAGE glossary of the social and behavioral sciences*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Sun, M., Penner, E. K., & Loeb, S. (2017). Resource-and approach-driven multidimensional change: Three-year effects of school improvement grants. *American Educational Research Journal*, 54(4), 607–643.
- Sutcher, L., Darling-Hammond, L., & Carver-Thomas, D. (2016). *A Coming Crisis in Teaching? Teacher Supply, Demand, and Shortages in the U.S.* Learning Policy Institute, September 2016
- Sutcher, L., Darling-Hammond, L., & Carver-Thomas, D. (2019). Understanding teacher shortages: An analysis of teacher supply and demand in the United States. *Education Policy Analysis Archives*, 27(35).
- Synar, E., & Maiden, J. (2012). A comprehensive model for estimating the financial impact of teacher turnover. *Journal of Education Finance*, 130–144.
- Škapa, S., & Vémola, M. (2012). Teorie prospektů–alternativa k teorii očekávaného užitku?. *Trends Economics and Management*, 6(10), 99–104.
- Tajfel, H. (1982). Social psychology of intergroup relations. *Annual review of psychology*, 33(1), 1–39.
- Tajfel, H., Billig, M. G., Bundy, R. P., & Flament, C. (1971). Social categorization and intergroup behaviour. *European journal of social psychology*, 1(2), 149–178.
- Tatto, M. T. (2007). International comparisons and the global reform of teaching. *Reforming teaching globally*, 7–18.
- Taylor, J. A., & West, B. (2020). Estimating teacher attrition for impact study design. *Educational Researcher*, 49(1), 68–70.
- Tigchelaar, A., Brouwer, N., & Vermunt, J. D. (2010). Tailor-made: Towards a pedagogy for educating second-career teachers. *Educational Research Review*, 5(2), 164–183.
- Tomlinson, S. (2005). *Education in a post-welfare society*. McGraw-Hill Education (UK).

- Toropova, A., Myrberg, E., & Johansson, S. (2021). Teacher job satisfaction: the importance of school working conditions and teacher characteristics. *Educational review*, 73(1), 71–97.
- Torraco, R. J. (2005). Writing integrative literature reviews: Guidelines and examples. *Human resource development review*, 4(3), 356–367.
- Torres, D. G. (2018). Distributed leadership and teacher job satisfaction in Singapore. *Journal of Educational Administration*.
- Torres, A. S. (2020). Emotions, identity, and commitment among early leavers in the United States of America. *Teachers and Teaching*, 26(7–8), 508–521.
- Torres-Carrión, P. V., González-González, C. S., Aciar, S., & Rodríguez-Morales, G. (2018, April). Methodology for systematic literature review applied to engineering and education. In *2018 IEEE Global Engineering Education Conference (EDU-CON)* (pp. 1364–1373). IEEE.
- Travers, C. (2017). Current knowledge on the nature, prevalence, sources and potential impact of teacher stress. *Educator Stress*, 23–54.
- Trevethan, H. (2018). Challenging the discourse of beginning teaching: Only one crying phone call. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 53(1), 49–63.
- Troesch, L. M., & Bauer, C. E. (2017). Second career teachers: Job satisfaction, job stress, and the role of self-efficacy. *Teaching and Teacher Education*, 67, 389–398.
- Troesch, L. M., & Bauer, C. E. (2020). Is teaching less challenging for career switchers? First and second career teachers' appraisal of professional challenges and their intention to leave teaching. *Frontiers in psychology*, 10, 3067.
- Tsui, A. S., & O'reilly III, C. A. (1989). Beyond simple demographic effects: The importance of relational demography in superior-subordinate dyads. *Academy of management journal*, 32(2), 402–423.
- Tsui, A. S., Egan, T. D., & O'Reilly III, C. A. (1992). Being different: Relational demography and organizational attachment. *Administrative science quarterly*, 549–579.
- Vagi, R., & Pivovarova, M. (2016). "Theorizing teacher mobility": a critical review of literature. *Teachers and Teaching*, 23(7), 781–793.
- Vagi, R., Pivovarova, M., & Miedel Barnard, W. (2019). Keeping our best? A survival analysis examining a measure of pre-service teacher quality and teacher attrition. *Journal of Teacher Education*, 70(2), 115–127.
- Van den Borre, L., Spruyt, B., & Van Droogenbroeck, F. (2021). Early career teacher retention intention: Individual, school and country characteristics. *Teaching and Teacher Education*, 105, 103427.
- Varadharajan, M., & Buchanan, J. (2021). The Recruitment, Support, Retention and Attrition of Teachers in Australia. In *Career Change Teachers* (pp. 9–30). Springer, Singapore.
- Viac, C. and P. Fraser (2020). „Teachers' well-being: A framework for data collection and analysis", *OECD Education Working Papers*, No. 213, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/c36fc9d3-en>.
- Voss, T., & Kunter, M. (2020). "Reality shock" of beginning teachers? Changes in teacher candidates' emotional exhaustion and constructivist-oriented beliefs. *Journal of Teacher Education*, 71(3), 292–306.
- Voydanoff, P. (2005). Toward a conceptualization of perceived work-family fit and balance: A demands and resources approach. *Journal of marriage and family*, 67(4), 822–836.
- Waterman Jr, R. H., Peters, T. J., & Phillips, J. R. (1980). Structure is not organization. *Business horizons*, 23(3), 14–26.
- Waterman, R. H., & Peters, T. J. (1982). *In search of excellence: Lessons from America's best-run companies* (p. 360). New York: Harper & Row.
- Watlington, E., Shockley, R., Guglielmino, P., & Felsher, R. (2010). The high cost of leaving: An analysis of the cost of teacher turnover. *Journal of Education Finance*, 22–37.
- Watt, H. M., & Richardson, P. W. (2008). Motivations, perceptions, and aspirations concerning teaching as a career for different types of beginning teachers. *Learning and instruction*, 18(5), 408–428.
- Wayne, A. J. (2000). Teacher Supply and Demand: Surprises from Primary Research. *Education Policy Analysis Archives*, 8(47), n47.

- Webster, J., & Watson, R. T. (2002). Analyzing the past to prepare for the future: Writing a literature review. *MIS quarterly*, xiii-xxiii.
- Weisberg, D., Sexton, S., Mulhern, J., Keeling, D., Schunck, J., Palcisco, A., & Morgan, K. (2009). The widget effect: Our national failure to acknowledge and act on differences in teacher effectiveness. *New Teacher Project*.
- Weiss, E. M. (1999). Perceived workplace conditions and first-year teachers' morale, career choice commitment, and planned retention: A secondary analysis. *Teaching and teacher education*, 15(8), 861–879.
- Weldon, P. (2018). Early career teacher attrition in Australia: Evidence, definition, classification and measurement. *Australian Journal of Education*, 62(1), 61–78.
- West, M. R. "Education and Global Competitiveness." In K. Hassett, ed. *Rethinking Competitiveness*. Washington DC: American Enterprise Institute Press. An excerpt of this paper also appears in: West, Martin R. 2012. Global Lessons for Improving U.S. *Education Issues in Science & Technology* 28, no. 3:37–44.
- Westover, J. H., & Taylor, J. (2010). International differences in job satisfaction: The effects of public service motivation, rewards and work relations. *International Journal of Productivity and Performance Management*.
- Whalen, C., Majocha, E., & Van Nuland, S. (2019). Novice teacher challenges and promoting novice teacher retention in Canada. *European Journal of Teacher Education*, 42(5), 591–607.
- Whitford, D. K., Zhang, D., & Katsiyannis, A. (2018). Traditional vs. alternative teacher preparation programs: A meta-analysis. *Journal of Child and Family Studies*, 27(3), 671–685.
- Wilkins, C., & Comber, C. (2015). „Elite“ career-changers in the teaching profession. *British Educational Research Journal*, 41(6), 1010–1030.
- Williams, J. S. (2003). Why great teachers stay. *Educational leadership*, 60(8), 71–71.
- Williams, P. (1979). *Planning Teacher Demand and Supply. Fundamentals of Educational Planning*–27. IIEP Publications, International Institute for Educational Planning, 7–9, rue Eugene-Delacroix, 75016 Paris, FRANCE (Order No. N. 13; 12.00 francs). Also available in French edition.
- Wyatt, J. E., & O'Neill, M. (2021). Investigation of early career teacher attrition and the impact of induction programs in Western Australia. *International Journal of Educational Research*, 107, 101754.
- Xiao, H., Jingmin, L., & Kaixiang, W. (2019). *The Influence of School Curricular, Environmental and Traffic Intervention on the Physical Activity Level of Student Groups Based on Socio-ecological Model* (No. 915). EasyChair.
- Xu, Z., Hannaway, J., & Taylor, C. (2011). Making a difference? The effects of Teach for America in high school. *Journal of Policy Analysis and Management*, 30(3), 447–469.
- Yang, X., Ge, C., Hu, B., Chi, T., & Wang, L. (2009). Relationship between quality of life and occupational stress among teachers. *Public health*, 123(11), 750–755.
- Youssef, C. M., & Luthans, F. (2007). Positive organizational behavior in the workplace: The impact of hope, optimism, and resilience. *Journal of management*, 33(5), 774–800.
- Zavelevsky, E., & Lishchinsky, O. S. (2020). An ecological perspective of teacher retention: An emergent model. *Teaching and Teacher Education*, 88, 102965.
- Zhu, G., Rice, M., Rivera, H., Mena, J., & Van Der Want, A. (2020). 'I did not feel any passion for my teaching': a narrative inquiry of beginning teacher attrition in China. *Cambridge Journal of Education*, 50(6), 771–791.
- Zumwalt, K., & Craig, E. (2005). Teachers' Characteristics: Research on the Demographic Profile. In M. Cochran-Smith & K. M. Zeichner (Eds.), *Studying teacher education: The report of the AERA Panel on Research and Teacher Education* (pp. 111–156). Lawrence Erlbaum Associates Publishers; American Educational Research Association.

