

# Orbis scholae

VOL 17 / 1 / 2023

---

© Univerzita Karlova, 2023

ISSN 1802-4637 (Print)

ISSN 2336-3177 (Online)

# Obsah

## Editorial

<i>Orbis scholae</i> v proměnách: od retrospektivy k perspektivě <i>Eliška Walterová</i> . . . . .	5
-------------------------------------------------------------------------------------------------------	---

## Přehledové studie

Odchody učitelů z profese: Přehledová studie <i>Yvona Kostelecká, Eva Valášková Vincejová</i> . . . . .	9
------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---

Review on Chinese and International Research About Transition to School <i>Shujing Cui</i> . . . . .	43
---------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

## Empirické studie

Dítě, nebo tradice? Plánování vzdělávacího obsahu v předškolním vzdělávání <i>Eva Koželuhová, Barbora Loudová Stralczynská, Zora Syslová</i> . . . . .	71
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

Povolání učitel – ceněné, ale nedocené: Změny profese začínajících učitelů v České republice <i>Vítězslav Lounek, Jan Kohoutek, Marián Sekerák</i> . . . . .	87
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

Jakou školou jsme: newsletter jako nástroj utváření identity školy <i>Lucie Škarková, Jana Kratochvílová</i> . . . . .	111
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

## Zpráva

Letní škola 2022 Evropské asociace výzkumu ve vzdělávání <i>Kristýna Šejnohová, Hana Urbanová</i> . . . . .	131
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

# Contents

## Editorial

<i>Orbis scholae</i> in Transformation: From Retrospect to Perspective <i>Eliška Walterová</i> . . . . .	5
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---

## Review Studies

Teacher Attrition: A Review of Literature <i>Yvona Kostelecká, Eva Valášková Vincejová</i> . . . . .	9
---------------------------------------------------------------------------------------------------------	---

Review on Chinese and International Research About Transition to School <i>Shujing Cui</i> . . . . .	43
---------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

## Empirical Studies

Child, or Tradition? Planning Educational Content in Preschool Education <i>Eva Koželuhová, Barbora Loudová Stralczyńska, Zora Syslová</i> . . . . .	71
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

Occupation Teacher – Valued but Unappreciated: The Change of Profession Among Novice Teachers in the Czech Republic <i>Vítězslav Lounek, Jan Kohoutek, Marián Sekerák</i> . . . . .	87
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

What Kind of School We Are: The Newsletter as a Tool for Shaping the School Identity <i>Lucie Škarková, Jana Kratochvilová</i> . . . . .	111
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

## Report

European Educational Research Association Summer School 2022 <i>Kristýna Šejnohová, Hana Urbanová</i> . . . . .	131
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

## Editorial

### *Orbis scholae* v proměnách: od retrospektivy k perspektivě

Časopis *Orbis scholae* (OS) oslavil již šestnácté výročí své existence. Nachází se v období adolescence, tedy dospívá v měnících se vnějších podmínkách a v kontextu nových potřeb komunity, jíž slouží jako zdroj relevantních informací, inspirací a kritické reflexe. Ohlédněme se za dosavadním vývojem, během nějž časopis dosáhl respektovaného postavení, vstoupil do mezinárodního kontextu a reagoval na kritéria hodnocení odborných publikací i na změny redakčních postupů. Po celou tuto dobu jsem byla jedním z aktivních aktérů a participovala s kolegy na jeho proměnách.

První stopa vede ke kořenům: časopisu jsem dala jméno, podílela se na jeho koncepci, v „dětských“ letech vedla výkonnou redakci. Původní záměr byl skromný – vydávat bulletin zaměřený na výzkum školního vzdělávání, který dominoval v Ústavu výzkumu a rozvoje vzdělávání Pedagogické fakulty UK (ÚVRV) v projektu LC 06046 *Centrum základního výzkumu školního vzdělávání* (2006–2011). Na projektu se podílelo i výzkumné pracoviště Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity, později transformované do Institutu výzkumu školního vzdělávání (IVŠV).

Nulté číslo OS (2006) bylo věnováno výhradně projektu centra. Uvedlo jeho cíle, obsahové zaměření, plánované výstupy a personální složení týmu. Podrobně byla charakterizována východiska a metodologie řešení dílčích témat: transformace vzdělávacích systémů zemí Visegrádské skupiny (V4), analýza školního vzdělávání v zemích EU, spravedlivost českého školského systému, vzdělávací potřeby pro 21. století, potenciál změny v realitě školy, tvorba kurikula, zkoumání procesů vyučování a učení prostřednictvím videostudie.

Již v následujícím roce se OS prezentoval jako tematicky specializované periodikum otevřené dalším autorům zkoumajícím školní vzdělávání v širších souvislostech a přispívajícím k řešení souvisejících problémů vzdělávací politiky a praxe. V prvních letech měly vysoké zastoupení texty členů týmu centra včetně každoročních zpráv o postupu řešení projektu. Rychle se však měnil do podoby regulérního odborného časopisu s mezinárodní redakční radou, rigorózním recenzním řízením a rozšiřujícím se okruhem autorů z dalších výzkumných pracovišť, včetně zahraničních. Ustálilo se

6 vydávání tří čísel ročně, z toho vždy jednoho v angličtině. Převážně byla vydávána monotematická čísla editovaná členy řešitelského týmu a dalšími odborníky zaměřujícími se na témata blízká projektu. V roce 2008 byl OS zařazen na seznam recenzovaných časopisů Rady vlády pro výzkum vývoj a inovace. Za zmínku stojí, že po celou dobu řešení projektu centra byl časopis finančně podporován grantem MŠMT. Oficiálními vydavateli byly obě pedagogické fakulty, technicky zajišťovalo vydávání a distribuci nakladatelství Pedagogické fakulty UK.

Výjimečné bylo číslo 2/2010 s titulem *Education Change in the Global Context*, do něhož přispěli tehdejší přední komparatisté, plenární řečníci stejnojmenné mezinárodní konference (Mark Bray z Hongkongu, Alex Wiseman a Joseph Tobin ze Spojených států amerických, Herbert Erthl z Velké Británie, Holger Daun ze Švédska, z Německa pak Wolfgang Mitter a Botho von Kopp). Toto číslo bylo významnou inspirací pro srovnávací pedagogiku i pro reflexi teoretických a metodologických přístupů. Ozřejmilo aktuálnost globálních změn ve vzdělávání v různých sociokulturních prostředích.

Další přelom nastal v roce 2012, kdy přijalo OS mezi svá periodika univerzitní nakladatelství Karolinum. Časopis změnil formální podobu a zmenšil se, inovována byla i obálka. Dominantní zaměření na problémy školního vzdělávání zůstalo. Jedno otevřené číslo ročně dávalo prostor širšímu okruhu přispěvatelů a větší tematické pestrosti. Dvě čísla, jedno české a jedno anglické, zůstala monotematická. Zavedena byla vnitřní struktura rubrik: (a) teoretické, metodologické a přehledové studie, (b) empirické studie, (c) diskuse, zprávy a recenze knih. Recenznímu řízení podléhají první dvě skupiny příspěvků. Ve shodě s mezinárodní uzancí byla zavedena bibliografická norma APA. Redakční rada zůstala v původním složení, nově byla zavedena pozice výkonného redaktora. Příležitost publikovat začali dostávat i doktorandi a začínající výzkumníci, přispívající nezřídka originálními tématy. Náročnost recenzního řízení znamená ovšem značnou zátěž pro výkonnou redakční radu, která rozhoduje dvoukolově: v prvním kole jsou autorům vráceny příspěvky, které formálně i obsahově nesplňují základní kritéria pro daný typ textu, často s podrobnými připomínkami redakce, v druhém kole text posoudí nejméně dva recenzenti, jejichž okruh se také rozšířil.

Od ročníku 2013 byl OS jako první český odborný časopis v oboru pedagogika zařazen do databáze Scopus. Současně byla rozšířena mezinárodní redakční rada s širší reprezentací teritoriální a institucionální, jejíž předsedkyní jsem se stala. V následujících letech, v prostředí tlaku na vykazované počty publikací spojeném s bodovým ohodnocením (tzv. kafemlejnek), rostl počet vydávaných časopisů, škála výzkumných přístupů, tematická pestrost i oborová východiska autorů, kteří se zabývají vzděláváním (mj. politologie, sociologie, ekonomie, kulturní antropologie). Vzrůstají počty textů z domova i zahraničí přicházejících do časopisů s vyšším bodovým ohodnocením, mezi něž v roce 2016 přibyl v českém prostředí i časopis *Studia paedagogica*, který také byl zařazen do Scopusu.

Naznačený vývoj v reálném školním prostředí i v jeho výzkumné reflexi znamenal pro časopis příležitosti i problémy. Vzhledem k politice hodnocení vědy

i pochopitelné snaze představit své výsledky širší odborné komunitě špičkoví čeští výzkumníci stále více preferují publikování v angličtině a prosazují se v zahraničních nebo impaktovaných časopisech. Redakce OS se proto snaží pracovat i s méně zkušenými autory. Zaměření příspěvků v časopisu přesáhlo tradiční rámec školního vzdělávání v několika ohledech, např. zájmem o předškolní a stínové vzdělávání, širší okruh pomáhajících profesí, globální fenomény v lokálním prostředí, což patrně čtenáři zaznamenali. Vyžaduje to rozšiřovat okruh spolupracovníků a recenzentů. To vše stojí čas a ubírá energii. I když Masarykova univerzita přestala být oficiálním partnerem časopisu, na práci výkonné redakce i redakční rady se nadále kromě pracovníků ÚVRV významně podíleli dosavadní i noví kolegové z Brna, kteří pomáhali zvládnout narůstající redakční agendu.

V současnosti tak OS nadále českým a slovenským autorům umožňuje oslovovat domácí kolegy kvalitními texty v mateřském jazyce i mezinárodní odbornou komunitu anglickými články. Současně připravujeme anglická čísla o tématech blízkých pracovnímu zaměření členů redakce a redakční rady, pro něž získáváme významné mezinárodní odborníky jako hostující editory a autory. V posledních ročnících jsme se věnovali soukromému doučování, reflexi v přípravě učitelů cizích jazyků a různým aspektům dat o docházce a absenci žáků. Jsme přesvědčeni, že pro naplnění těchto cílů má dnes rozhodující význam elektronická verze OS, na niž se chceme plně soustředit. Od roku 2024 přestaneme vydávat tištěnou (papírovou) verzi časopisu, k čemuž nás vede i snaha šetřit finanční prostředky a méně zatěžovat životní prostředí.

Moje spojení s časopisem je hluboce osobní, považuji jej skoro za svého páteho vnuka. Ráda budu i nadále podporovat šťastnou volbu perspektivních strategií, i když se vzdávám pozice předsedkyně mezinárodní redakční rady a přecházím mezi její členy. Pozici předsedy přebírá David Greger, ředitel ÚVRV a člen redakce od založení OS. Velmi oceňuji redakční práci kolegů, zvláště Dominika Dvořáka v roli výkonného redaktora a Jaroslavy Simonové jako jeho zástupkyně.

Před obměněnou redakční radou stojí otázky, k nimž bude nepochybně nutné se opakovaně vracet: Je vhodné jasněji profilovat obsahové zaměření časopisu? V jakém jazyce či jazycích OS publikovat? Pokračovat ve vydávání anglických i českých monotematických čísel a na jaká témata se zaměřit? Jaký personální a ekonomický model práce redakce je do budoucna udržitelný? Jak reagovat na nástup využívání generativní umělé inteligence ve vzdělávání, výzkumu i publikacích, ale i na nedávný vývoj společností střední a východní Evropy?

Přeji redakční radě překonání problémů, snad i dočasné skepse, autorům úspěšné a citované publikace a všem inspirativní čtení.

*Eliška Walterová  
odstupující předsedkyně mezinárodní redakční rady*

Redakční rada a výkonná redakce profesorce Elišky Walterové vyslovují velké poděkování za její zásadní přínos při vzniku časopisu OS a za dlouholetou práci

- 8 v redakci a ve funkci předsedkyně mezinárodní redakční rady. K osobě a dílu paní profesorky se ještě vrátíme v jednom z příštích čísel časopisu při příležitosti jejího životního jubilea. Přejeme jí vše dobré do dalších let a těšíme se na pokračující spolupráci.

*David Greger*  
*nastupující předseda mezinárodní redakční rady*

*Dominik Dvořák*  
*výkonný redaktor*



# Odchody učitelů z profese: Přehledová studie

Yvona Kostecká, Eva Valášková Vincejová

Univerzita Karlova, Filozofická fakulta

**Abstrakt:** Učitelé jsou klíčovou součástí všech vzdělávacích systémů. Jakékoli pokusy o zlepšování kvality vzdělávání musí začít budováním kvalitní, stabilní a dostatečně robustní učitelé základny. Tato skutečnost je ovšem pro mnoho ekonomik obrovským úskalím, protože řada zemí aktuálně bojuje s nedostatkem kvalitních učitelů, a to především z důvodů jejich předčasných 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. Tento text se snaží prostřednictvím literárního přehledu založeného na analýze 69 mezinárodních studií uvedených ve Web of Science identifikovat důvody, které učitele k odchodům z profese vedou. Bylo zjištěno, že odborná literatura přichází s téměř nekonečným seznamem potenciálně rizikových a protektivních faktorů, jejichž významnost se může v různých kulturních kontextech lišit. Až místní kontext může určit, jaký soubor politik založených na výzkumu je pro daný stát, lokalitu nebo školu nejvhodnější.

**Klíčová slova:** učitel, učitelská profese, odchody učitelů, udržení učitelů

## Teacher Attrition: A Review of Literature

**Abstract:** Teachers are a key component of any education system. Any attempts to improve the quality of education must start with building a quality, stable and sufficiently robust teacher base. However, this represents a huge challenge for many economies, as many countries are currently struggling with a shortage of quality teachers, mainly because many teachers leave profession. This puts pressure on policymakers and researchers to understand the teacher labour market and find appropriate mechanisms to retain quality teachers. This text identifies the reasons that lead teachers to leave their profession through a systematic literature review based on the analysis of 69 international studies published in journals indexed by the Web of Science. An almost endless list of potential risk and protective factors were mentioned in the studies, the salience of which may vary in different cultural contexts. Only thorough knowledge of the local context can determine which set of research-driven policies is the most appropriate for a given state, locality, or school.

**Keywords:** teacher, teaching profession, teacher attrition, teacher retention

10 Problematice předčasných odchodů učitelů z profese se v odborné literatuře věnuje stále více pozornosti<sup>1</sup>, a to zejména v souvislosti s pozorovaným nedostatkem učitelů, který bývá stále častěji považován za globální hrozbu ohrožující kvalitu řady vzdělávacích systémů<sup>2</sup>. Odborné studie totiž dokumentují, že ačkoliv má nedostatek učitelů řadu příčin, do značné míry se na něm podílejí předčasné (dobrovolné) odchody učitelů z profese<sup>3</sup> (McCreight, 2000; Nguyen, 2020b; Sutcher et al., 2019). Sutcher et al. (2016) učitelkou profesí v tomto ohledu přirovnávají k „děravému vědru“, kterým se každoročně ztrácí stovky tisíc učitelů. Ingersoll et al. (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 přestává být pro většinu jedinců dlouhodobým zaměstnáním, ale stává se dočasnou prací. Odchody učitelů z profese nejsou problémem pouze ve Spojených státech, stávají se totiž chronickým problémem, kterému čelí mnoho dalších vzdělávacích systémů (Liu, 2021), pro něž jsou zdrojem nestability učitelských sborů, obrovskou výzvou pro řízení škol a které mají negativní dopady na výsledky žáků (Ronfeldt et al., 2013) a udržení kvality a rovnosti ve vzdělávání (Liu, 2021). S odchody učitelů z profese současně dochází i ke ztrátě drazé nabytého zkušenostního fondu. Zajištění náhrady za odcházející učitele je navíc spojeno s vysokými finančními náklady (Synar & Maiden, 2012). Udržení učitelů v profesi se tak stává vysokou prioritou řady vzdělávacích systémů (Gordon, 2020). Tvůrci politik a výzkumní pracovníci se ocitají před naléhavým úkolem porozumět situaci na trhu práce učitelů a najít vhodná řešení, která pomohou v profesi udržet kvalitní učitele, u nichž jinak hrozí, že by ji předčasně opustili (např. García & Weiss, 2020; See et al., 2020; Sutcher et al., 2019; Van den Borre et al., 2021).

Aby bylo možné v praxi implementovat politiky, jejichž cílem je snížit míru předčasných odchodů učitelů z profese, případně předcházet tomuto jevu, je potřeba identifikovat faktory, které odchody učitelů ovlivňují. V tomto ohledu jsou cenným zdrojem informací přehledové studie, které čerpají poznatky z empirických studií, jejich závěry shrnují, přezkoumávají, kriticky analyzují a syntetizují a v některých případech zároveň generují nové modely, založené na zevrubné znalosti problematiky umožňující hlubší porozumění sledovanému jevu (Torraco, 2005). Mezi nejčastěji

<sup>1</sup> Tento text je zkrácenou a upravenou verzí zprávy *Odchody učitelů z profese* vzniklé v rámci projektu OP VVV – Důvody nenastoupení absolventů pedagogických fakult do profese učitele (CZ.02.3.68/0.0/0.0/19\_076/0016404).

<sup>2</sup> Nedostatek učitelů postihuje řadu zemí včetně Austrálie (Shine, 2015), Číny (Xuehui, 2018), Izraele (Donitsa-Schmidt & Zuzovsky, 2020), Japonska (Collinson & Ono, 2001), Nového Zélandu (Reinsfield & Lee, 2022), Spojených států (García & Weiss, 2020) a evropských zemí (Federičová, 2021). Odhaduje se, že významnému nedostatku učitelů v současné době čelí nebo v nejbližší době bude čelit třináct evropských zemí včetně Belgie, Dánska, Itálie, Lucemburska, Německa, Nizozemska, Norska, Rakouska, Rumunska, Slovenska, Slovinska, Švédska a Turecka (European Commission, 2014a, 2014b).

<sup>3</sup> Za předčasné (dobrovolné) odchody učitelů z profese jsou považovány všechny odchody z profese před dosažením důchodového věku, a to včetně (dobrovolných) odchodů učitelů z profese, např. z důvodu mobingu či bossingu, kdy odchod nelze považovat za zcela dobrovolný. Naopak za předčasné (dobrovolné) odchody učitelů nejsou považovány odchody z profese, ke kterým došlo z důvodu, že učitel dostal výpověď z pracovního poměru nebo mu pracovní poměr nebyl prodloužen.

citované přehledové studie patří práce Guarinové et al. (2006) a Bormana a Dowlingové (2008). Guarinová et al. (2006) na základě rešerše empirických studií vytvořili koncepční rámec odchodů učitelů založený na ekonomické teorii trhu práce (Nguyen & Springer, 2021). Autoři dospěli k závěru, že učitelé preferují vyšší platy, lepší pracovní podmínky a mají tendenci přecházet na jiné učiteléské pozice nebo do jiných zaměstnání v případě, že jim současná pozice tyto možnosti nenabízí. Schopnost retence učitelů v tomto pojetí závisí na atraktivitě učiteléské profese ve vztahu k dostupným alternativním příležitostem. Naproti tomu Borman a Dowlingová (2008) na základě komplexní metaanalýzy trajektorií učiteléské kariéry postavené na 34 empirických studiích obsahujících 63 mediátorů odchodů učitelů vytvořili koncepční rámec klasifikující mediátory odchodů učitelů do pěti primárních kategorií: charakteristiky učitelů, kvalifikace učitelů, organizační charakteristiky školy, školní zdroje a složení žákovské populace. Autoři došli k závěru, že odchody učitelů ze škol nelze nutně považovat za „zdravou“ fluktuaci a že je míra odchodů učitelů ovlivněna charakteristikami pracovních podmínek učitelů víc, než se dříve v literatuře uvádělo. Zároveň autoři studie dodávají, že odchody učitelů jsou problémem, který lze řešit prostřednictvím politik a iniciativ.

V českém vzdělávacím prostředí nebyla problematika doposud věnována taková pozornost, kterou by si zasloužila (Píšová & Hanušová, 2016; Rozkovcová & Urbánek, 2017). V roce 2016 byl publikován literární přehled mezinárodních studií zabývajících se odchody začínajících učitelů ze škol/profese (Píšová & Hanušová, 2016); tuto problematiku dále rozvíjela monografie Hanušové et al. (2017). Píšová a Hanušová (2016) se ve své studii zaměřily na míru odchodů začínajících učitelů v různých kulturních kontextech a na identifikaci objektivních determinant, které odchody učitelů způsobují. Dospěly k závěru, že profesní skupinou, která je odchody ze škol/profese nejvíce ohrožena, jsou začínající učitelé do pěti let po vstupu do profese. Zároveň zjistily, že odborná literatura zaměřená na tuto problematiku je nesystematická, současný stav poznání je výsledkem nekoordinovaných sběrů dat zaměřených na dílčí aspekty problémů, informace o míře odchodů učitelů jsou sporadické, založené na nekonzistentních vzorcích, chybí longitudinální výzkumy, syntéza poznatků apod. Monografie Hanušové et al. (2017) vyzdvihuje význam zvyšování kvality vzdělání učitelů a zintenzivnění podpory začínajících učitelů a jejich profesního rozvoje pro jejich setrvání v profesi. Autoři dokumentují, že jedinci, kteří jsou dostatečně připraveni na výkon svého povolání, méně často odcházejí. Zároveň doporučují nepodceňovat význam kolegiálního a komunitního rozměru učiteléské profese. Naproti tomu Rozkovcová a Urbánek (2017) přispívají k rozšíření povědomí o dané problematice teoretickou studií seznamující čtenáře se třemi klíčovými teoriemi používanými k explanaci fluktuace učitelů.

Cílem této přehledové studie je zmapovat výsledky současného mezinárodního výzkumu zaměřeného na problematiku předčasných odchodů učitelů z profese a na základě analýzy a syntézy získaných poznatků identifikovat potenciálně rizikové a protektivní faktory, které mají potenciál rozhodnutí učitelů ovlivňovat. Studie se zaměřuje především na vývoj v dané oblasti v letech 2018–2021, tedy od doby,

- 12 kdy byly v českém vzdělávacím prostředí publikovány obdobné přehledové studie. Na rozdíl od nich se ovšem zaměříme pouze na jeden typ fluktuace učitelů, a to na odchody učitelů z profese, protože ty jsou považovány za nejproblematictější složku fluktuace, neboť „představují redukci učitelství, což vyžaduje kompenzační příliv náhradních učitelů“ (Boe et al., 1997, s. 377). V mezinárodní literatuře jsou odchody učitelů z profese nejčastěji označovány jako *attrition* (např. Behrstock-Sherrattová, 2016), česky atrice (Rozkocová & Urbánek, 2017). Můžeme se však setkat i s jinými termíny, například Billingsleyová a Bettiniová (2019) používají termín *attrition* v mnohem obecnější rovině pro různé formy mobility učitelů a odchody učitelů z profese označují termínem *leaving*. Lze tak deklarovat, že v mezinárodní literatuře stále přetrvává terminologická neukotvenost a nejednotnost v dané oblasti. Macdonaldová (1999) v tomto kontextu dokonce soudí, že pochopení rozsahu a povahy odchodů učitelů je komplikováno definičními a metodologickými problémy. Definování klíčových pojmů je tedy zásadním krokem, který musí předcházet jakémukoli výzkumu v dané oblasti (Bailey et al., 2021). V rámci této studie budeme předčasné dobrovolné odchody učitelů z profese definovat v souladu s Kelchtermanssem (2017, s. 1) jako odchody učitelů z profese ze „špatných důvodů“. A politické snahy o udržení/retenci učitelů v profesi budeme chápat jako potřebu udržet v profesi dobré učitele, kteří by učitelství opustili „ze špatných důvodů“.

## 1 Metodologie

Vzhledem k tomu, že je problematika odchodů učitelů z profese v českém odborném diskurzu relativně málo probádanou tematikou, byla zvolena metoda literárního přehledu, který Finková (2005, s. 7) 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“. Jak uvádí Snyderová (2019), význam literárních přehledů tkví především v integraci a syntéze poznatků z mnoha empirických studií, což přináší komplexní vhled do sledované problematiky, který nemůže poskytnout žádná jednotlivá studie. Je však potřeba upozornit, že i když mezinárodní zkušenosti mohou být významným zdrojem informací a efektivních přístupů, je potřeba vzít v potaz, že jsou zpravidla kulturně podmíněné a založené na odlišných modelech chování učitelů v různých vzdělávacích, kulturních a socioekonomických kontextech. Není tedy možné jejich závěry bez kritického posouzení zobecňovat.

Metodologie systematického přehledu literatury byla inspirována postupy uvedenými v textech Torracco (2005) a Snyderové (2019). Vyhledávání zdrojových dokumentů probíhalo prostřednictvím bibliografické databáze Web of Science Core Collection (dále jen WoS) společnosti Thomson Reuters. Na základě rešerše literatury byla pro vyhledávání textů zvolena klíčová slova *attrition*, *retention*, variace slova *leaving* a slovo *teacher*. Vyhledávací/rešeršní řetězec byl několikrát upraven a finálně definován:  $TS = (attrition OR retention OR leav*) AND TS = (teacher)$ . V řetězci byly

použity booleovské operátory, které napomáhají koncipovat logické vztahy mezi zvolenými klíčovými slovy, a zástupné znaky, jež umožňují vyhledávání různých variant zadaného slova. To vše pomohlo k přesnějšimu zacílení rešeršního dotazu. Analýza byla omezena pouze na recenzované empirické a přehledové studie. Vzhledem k tomu, že v českém odborném prostředí byly v letech 2016–2017 publikovány dvě výše zmíněné sekundární analýzy literárních přehledů zabývajících se odchody učitelů (Hanušová et al., 2017; Píšová & Hanušová, 2016), bylo navázáno na výsledky těchto studií a vyhledávání zdrojů omezeno pouze na nejnovější texty publikované v letech 2018–2021 (sběr literatury byl ukončen 10. listopadu 2021).

Podobně jako v jiných publikovaných literárních rešerších byla stanovena upřesňující kritéria pro začlenění literárních zdrojů do systematického přehledu. Především bylo požadováno, aby cílovou skupinou studie byli učitelé, kteří působí/působili na úrovni primárního nebo sekundárního vzdělávání. Zároveň musely studie splňovat alespoň jednu z následujících podmínek: Obsahovat charakteristiky jedinců a/nebo škol, které souvisí s odchody učitelů z profese; zahrnovat politiky, které retenci učitelů v profesi ovlivňují. Ze systematického přehledu byly vyloučeny studie, které se zabývají specificky dílčími skupinami učitelů, např. učiteli některých specifických předmětů (STEM, matematiky, fyziky apod.) a zaměření (speciální pedagogiky apod.). Kritéria pro zařazení studií do systematického přehledu byla definována tak, aby bylo možno nalézt odpovědi na stanovené výzkumné otázky a aby se prostřednictvím explicitních a systematických metod minimalizovalo riziko zkreslení a byla zajištěna spolehlivost zjištění (Moher et al., 2010).

Použitím rešeršního řetězce bylo automaticky vygenerováno 1267 textů publikovaných mezi 1. lednem 2018 a 10. listopadem 2021. Následně byly názvy, klíčová slova a abstrakty 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, na jehož základě byla studie zařazena 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, texty psané v některých jazycích (španělštině a holandštině) a texty jinak nevyhovující výše stanoveným kritériím. Nakonec bylo pro vstup do analýzy a k plnému čtení připraveno 75 textů. V průběhu plného čtení byly některé texty identifikovány jako falešně pozitivní. Jednalo se o texty, o kterých jsme se původně domnívali, že splňují stanovená kritéria, ale ve skutečnosti je nesplňovaly, např. texty zaměřené na fluktuaci učitelů obecně, bez odlišení problematiky odchodů učitelů z profese. I tyto texty byly následně vyřazeny z analýzy. Do analýzy tak finálně vstupovalo 69 textů, které splňovaly všechna stanovená kritéria (viz přílohu 1). Z tohoto počtu bylo 64 empirických studií, 4 přehledové studie a 1 studie, která kombinovala oba tyto přístupy.

Z celkového počtu 69 textů bylo v roce 2021 publikováno dvanáct studií, v roce 2020 osmnáct studií, v roce 2019 šestnáct studií a dvacet tři studií bylo publikováno v roce 2018. Nejvíce studií publikovali autoři ze Spojených států amerických, následovaní autory z Austrálie, Velké Británie, Nizozemska a Číny. Nejvíce studií bylo

14 zveřejněno v časopise *Teaching and Teacher Education*, v počtu publikací následovným časopisem *Teachers and Teaching*. Autorem či spoluautorem čtyř textů byl Tuan Nguyen (Nguyen, 2020a; Nguyen, 2021; Nguyen et al., 2020; Nguyen & Springer, 2021).

Samotná analýza probíhala v několika fázích. Po shromáždění relevantních studií byl u každé z nich analyzován obsah, cílová skupina, metodologie sběru dat a výsledky analýzy. Následně byla provedena tematická analýza faktorů souvisejících s odchody učitelů z profese pomocí šestifázového procesu (Braun & Clarke, 2006). Po identifikaci faktorů byl pro jejich strukturaci a zachycení vztahu mezi nimi použit komplexní koncepční rámec uveřejněný ve studii Nguyena a Springera (2021)<sup>4</sup>. V souladu s tímto rámcem byly faktory související s předčasnými dobrovolnými odchody učitelů z profese strukturovány do tří primárních kategorií, a to na (a) individuální faktory vázané na osobu učitele<sup>5</sup>, (b) faktory vázané na školu<sup>6</sup>, (c) externí faktory vznikající v důsledku federálních, státních a lokálních politik<sup>7</sup>. Nicméně byly uváděny i vztahy mezi těmito primárními kategoriemi. Celý proces byl rekurzivní, texty byly opakovaně čteny a analyzovány. Podle těchto primárních kategorií byly pojmenovány kapitoly v analytické části textu.

Omezení studie spočívají především v tom, že jsme primární texty vyhledávaly prostřednictvím databáze WoS, což nám na jednu stranu pomohlo garantovat určitou kvalitu publikovaných textů, zároveň ale není možné vyloučit, že byly publikovány jiné kvalitní texty, které nejsou v této databázi indexovány. Dále je potřeba upozornit, že sledované studie pracují s různě velkým a různě reprezentativním vzorkem cílové populace, což může ovlivňovat sílu vlivu jimi uváděných zjištění.

<sup>4</sup> Koncepční rámec Nguyena a Springera (2021) navazuje na starší koncepční rámce Guarinové et al. (2006) a Bormana a Dowlingové (2008). Ve sledované literatuře lze ovšem identifikovat i další návrhy koncepčních rámců, které jsou založeny na jiných principech. Například Zavelevský a Lishchinská (2020) postupovali při tvorbě rámce v souladu s Bronfenbrennerovým ekologickým modelem a zkoumali všechny faktory, o kterých se předpokládá, že přispívají k odchodům učitelů, společně, aby nedocházelo k fragmentaci problematiky. Naproti tomu Van den Borreová et al. (2021) založili tvorbu rámce na základních mechanismech, které odchody učitelů ovlivňují. Autoři předpokládají, že přílišné kladení důrazu na determinanty odchodů učitelů totiž odvádí pozornost od toho, na čem skutečně záleží, tedy od mechanismů, které tento jev ovlivňují.

<sup>5</sup> Tato kategorie je rozdělená do dvou subkategorií: charakteristiky jedince (např. věk, pohlaví, rasa/etnicita, rodinný stav, počet dětí, věk dětí, spokojenost s kariérou, výše úvazku, vzdálenost od školy, mentální a emoční zdraví a spokojenost); kvalifikace (např. způsob získání učitelské kvalifikace, vzdělávací výsledky, výběrovost absolvované univerzity, absolvování pedagogické praxe, oborové zaměření, délka praxe).

<sup>6</sup> Tato kategorie je členěna do čtyř subkategorií: organizační charakteristiky školy (např. velikost školy, poloha školy, stupeň školy, chování žáků, kvalita pracovního prostředí, podpora učitele vedením školy, míra spolupráce učitelů, profesní rozvoj učitelů, programy pro uvádění učitelů do praxe, mentoring, možnosti participace učitelů na vedení školy, autonomie učitelů ve třídě); školní zdroje (např. rozpočet školy, velikost tříd, možnosti získat asistenty pedagoga, vybavení školy); charakteristiky žáků školy (výsledky žáků, podíl žáků z minorit a se sociálním a ekonomickým znevýhodněním, podíl žáků se specifickými vzdělávacími potřebami); relační demografie školy (např. míra etnické a genderové podobnosti mezi vedením školy a učiteli / učiteli a žáky).

<sup>7</sup> Tato kategorie je strukturována do tří subkategorií: politika odpovědnosti škol / učitelů za výsledky žáků (např. hodnocení pracovního výkonu učitelů, definování ukazatelů efektivity učitelů, odměňování učitelů dle zásluh, definování ukazatelů efektivity ředitelů); politika zlepšování škol (např. reformy škol, partnerství škol s výzkumem); pracovní síla (např. celková míra zaměstnanosti ve společnosti, finanční i nefinanční benefity, platy učitelů, platy v neučitelských profesích, aktivity učitelských odborů, typy smluv – smlouvy na dobu neurčitou).

## 2 Výsledky analýzy

Výsledky analýzy budou shrnuty ve třech tematicky oddílech: faktory vázané na osobu učitele, na školu a externí faktory vznikající v důsledku státních a lokálních politik.

### 2.1 Faktory vázané na osobu učitele

Řada publikací z námi sledovaného souboru se věnuje zkoumání vlivu individuálních charakteristik učitelů na jejich retenci v profesi. Přitom, na rozdíl od starších studií, které se zaměřovaly spíše na demografické charakteristiky, můžeme v novějších studiích sledovat významný nárůst psychologicky orientovaných textů, které se zabývají vlivem interních psychologických faktorů a stavů učitelů na jejich retenci (Mason & Matas, 2015).

Vzhledem k tomu, že je učitelství považováno za jedno z nejstresovějších povolání (Travers, 2017), není divu, že se řada sledovaných studií věnovala problematice vlivu prožívání stresu na odchody učitelů z profese. Odborná literatura identifikovala řadu potenciálních stresorů učitelů, např. obrovskou pracovní zátěž, kulturu školy zaměřenou na výkon v kombinaci s nedostatkem podpory a spolupráce, nedostatečnou nebo nekvalitní profesní podporu, příliš vysoká společenská očekávání, administrativní povinnosti, řízení třídy, speciální vzdělávací potřeby žáků, implementaci některých politik, obavy o fyzické zdraví a bezpečí (Haydon et al., 2018; Troesch & Bauer, 2020; Voss & Kunter 2020). Ze studií vyplývá, že náročným pracovním úkolům a podmínkám, které jsou významnými zdroji stresu, nečelí pouze učitelé v některých školách, vzdělávacích systémech a zemích, ale že se jedná o základní charakteristiku učitelé profese obecně (Travers, 2017). Přitom Troeschová a Bauerová (2020) identifikovaly, že míra stresu ovlivňuje míru pracovní pohody učitelů, ale také míru jejich fluktuace i odchodů z profese. Významnou roli v setrvání učitelů v profesi hrají i další interní individuální charakteristiky. Například Alexander et al. (2020) se zaměřili na motivační vzorce, které jedince vedou k výběru učitelé profese. U učitelů identifikovali silnou vnitřní motivaci podpořenou altruistickými postoji, což je vede k jednání ve prospěch jiných, především dětí a dospívajících. Výsledky této studie zároveň upozorňují, že vnitřní motivace učitelů k výkonu jejich profese může být ohrožena nežádoucími praktikami v zaměstnání a negativní sociální percepcí, kdy společensky zažitá negativní názory na učitele narušují sebepojetí učitelů a strategie pro jejich retenci v profesi.

Velká skupina studií se již tradičně věnuje i problematice vzdělávání učitelů. Například Goodwinová et al. (2019) a Wyattová a O'Neill (2021) dokumentují, že kvalita pregraduálního vzdělávání učitelů sehrává významnou roli v udržení učitelů v profesi, protože učitelé, kteří během pregraduálního vzdělávání nezískali kvalitní přípravu, s vyšší pravděpodobností profesi opustí. Ukázalo se, že důležitou roli v tomto směru hraje i pedagogická praxe, kterou kandidáti absolvují během přípravného vzdělávání, protože poskytuje jak prostor pro sebeevaluaci kandidátů (Hodím se

16 na profesi učitele?), tak posiluje jejich resilienci prostřednictvím budování profesní identity, prožíváním pozitivních emocí, uvědomováním si vlastní efektivity a vášně pro učení (Ng et al., 2018). Klíčová je také kvalita kandidátů na učitelství. Vagi et al. (2019) zjistili, že studenti učitelství s lepšími akademickými výsledky s vyšší pravděpodobností vstoupí do profese a zůstanou v ní. Autoři studie toto zjištění interpretují tím, že se schopnější jedinci cítí ve své práci více kompetentní, což zvyšuje jejich spokojenost s výběrem povolání a vede je k setrvání v profesi.

I když získání kvalitního vzdělání je pro učitele vysoce žádoucí, vysoká úroveň dosaženého vzdělání a lidského kapitálu může v některých kontextech negativně ovlivňovat setrvání učitelů v profesi. Například v izraelském vzdělávacím systému učitelé, kteří absolvovali prestižní instituce terciálního vzdělávání a obdrželi vyšší vysokoškolské tituly, mají oproti svým kolegům, kteří absolvovali pedagogické fakulty, vyšší pravděpodobnost, že profesi předčasně opustí (Arviv Elyashiv & Navon, 2021). Tuto skutečnost autoři studie vysvětlují tím, že zaměstnanci obecně systematicky posuzují rovnováhu mezi svými osobními zdroji (např. lidským kapitálem) a pracovními odměnami (platem, prestiží povolání, autonomií, povýšením) a očekávají maximalizaci odměn jako kompenzaci za investice, které vynaložili během své profesní kariéry. Není tedy divu, že jedinci s vyšším lidským kapitálem a/nebo relativně nízkou úrovní formálních odměn s větší pravděpodobností profesi opustí, protože mají větší šanci uplatnit svůj potenciál v lukrativnějších zaměstnáních.

Je zřejmé, že roli v udržení učitelů v profesi může sehrát i cesta k učitelské profesi (tradiční vs. alternativní). Některé výzkumy ukazují, že alternativní cesty k učitelské profesi jsou spojeny s nižší mírou vnímané připravenosti učitelů na profesi a také nižší pravděpodobností jejich udržení v profesi (Carver-Thomas & Darling-Hammond, 2019). Příčinou může být skutečnost, že frekventanti alternativních vzdělávacích programů často působí jako učitelé bez předchozí pedagogické praxe a pedagogického vzdělání, které si mnohdy paralelně „dodělávají“, případně do tohoto vzdělávání zatím nevstoupili (Podolsky et al., 2019). V souvislosti s různými cestami k učitelské profesi se také řeší otázka, zda existují rozdíly v tom, jak čelí výzvam profese jedinci, pro které je učitelství první profesní kariérou, v porovnání s těmi, pro které je druhou/další kariérou. Troeschová a Bauerová (2020) upozorňují, že nalezení odpovědi na tuto otázku je zvláště důležité v dnešní době, kdy se řada zemí snaží kompenzovat nedostatek učitelů investováním do náboru a vzdělávání jedinců, pro které je učitelství druhou profesní kariérou. Autorky studie docházejí k závěru, že navzdory tomu, že některé předchozí studie (např. Tigchelaar et al., 2010) udávají, že jedinci, pro které je učitelství druhou profesní kariérou, přinášejí do profese dovednosti a vědomosti, které jsou vysoce relevantní minimálně pro zvládnutí některých profesních požadavků, a jejich výsledky dokazují, že tato skutečnost je pro zvládnutí specifických profesních požadavků méně důležitá, než se někdy předpokládá.

Některí autoři zkoumali vliv individuálních faktorů v širších kontextech. Například Saatcioglu (2020) analyzoval soulad charakteristik jedince s požadavky na učitelskou profesi. Přitom vycházel z premisy, že vhodnost jedince k výkonu určitého povolání



je prediktorem jeho setrvání v profesi – čím více jedinec z daných požadavků splňuje, tím vhodnějším je kandidátem. Na základě rešerše odborné literatury dospěl k závěru, že učitelé, kteří disponují lepšími dovednostmi a vhodnějšími dispozicemi k výkonu své 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. Také Van den Borreevová et al. (2021) sledovali problematiku předčasných odchodů učitelů v širších kontextech. Zjistili, že to, jak dlouho učitel plánuje setrvat v profesi, velmi silně souvisí s tím, kdo se stane učitelem. V profesi zůstávají déle jedinci, kteří si tímto splnili svůj sen, jedinci, kteří mají pocit, že si společnost učitelského povolání cení, a jedinci, kteří mají silnou vnitřní motivaci zůstat v profesi déle. Ze studie tak vyplývá, že pro budování kvalitní a stabilní učitelské základny je klíčový profil učitele a že velkou úlohu v tomto směru mohou sehrát výběrové procesy.

## 2.2 Faktory vázané na školu

Stále více studií, které se zabývají problematikou retence učitelů, věnuje pozornost vlivu faktorů vázaných na školu. Předpokládá se totiž, že na rozdíl od individuálních faktorů lze jejich vliv efektivněji moderovat přijímáním vhodných školských politik a strategickým řízením škol a lidských zdrojů. Studie v námi sledovaném souboru se zabývaly např. zkoumáním vlivu organizačních charakteristik školy na retenci učitelů. Na existenci vztahu mezi organizačními charakteristikami školy a fluktuací učitelů upozorňuje ve své studii např. Nguyen (2021), který ovšem naznačuje, že tento vztah není jednoznačný, neboť závisí jak na typu organizačních charakteristik, tak i na konkrétní formě fluktuace. Výsledky jeho studie navíc naznačují, že vliv organizačních charakteristik není ve všech školách stejně silný, ale je významnější ve školách s nízkými příjmy v porovnání se školami s vysokými příjmy.

Mezi organizační charakteristiky školy lze řadit pracovní prostředí a kulturu školy. Newburghová (2017) dochází k závěru, že nepříznivé pracovní prostředí nese zodpovědnost za většinu odchodů učitelů. Přitom se obecně předpokládá, že klíčovou roli ve formování pracovních prostředí hrají ředitelé škol, respektive zkušení a efektivní ředitelé dokážou vytvořit prostředí, které učitelům umožňuje prožívat pocity smysluplnosti práce a vnímat, že jsou podporováni, což snižuje míru jejich odchodů (Nguyen, 2021). Zároveň cílí především na retenci vysoce efektivních jedinců, čímž strategicky ovlivňují složení učitelského sboru směrem k jeho vyšší efektivitě (Grisson & Bartanen, 2019). Nicméně důležitou roli v retenci učitelů hrají také vztahy s ostatními kolegy (Kelly et al., 2019; Nguyen, 2021). Bylo zjištěno, že v případě, kdy mají učitelé pocit, že ve škole panuje vysoká míra kooperace a kolegiality, s vyšší pravděpodobností setrvávají (Kelly et al., 2019). Tato zjištění jsou v souladu s výsledky studie Schaefera et al. (2021), kteří dokazují, že schopnost učitele vybudovat si ve škole síť vztahů je důležitým prediktorem jeho setrvání v profesi, protože podpůrná síť vztahů na pracovišti pomáhá v praktických záležitostech a podporuje pocit sounáležitosti se školou. Kelly et al. (2018) poukazují na to, že k posílení vztahů ve

**18** školy a především k propojení nových učitelů se stávajícími mohou přispět některé formy podpory, zejména mentorské programy a programy pro uvádění učitelů do praxe. Naopak nepodporování učitelů, zejména na začátku jejich kariéry, je spojeno s jejich nespokojeností s profesními vztahy na pracovišti, což je asociováno s větší pravděpodobností jejich odchodu z profese (Karlberg & Bezzina, 2020; Kelly et al., 2018).

Obecně se předpokládá, že významnou roli v odchodech učitelů z profese hrají pracovní podmínky učitelů. To dokládá i výzkum. Geiger a Pivovarova (2018) zjistili, že ze škol, ve kterých učitelé hodnotí svoje pracovní podmínky jako uspokojivější, odcházejí méně často. Je zřejmé, že v definování pracovních podmínek učitelů hrají klíčovou roli ředitelé škol a způsoby, jakým řídí lidské zdroje. Například bylo prokázáno, že vyšší míra distribuovaného vedení pozitivně koreluje s vyšší mírou spokojenosti učitelů (Torres, 2018). Nicméně zároveň bylo prokázáno, že si mnozí ředitelé nejsou vědomi toho, jak pracovní podmínky v jejich školách vnímají samotní učitelé (Harris et al., 2019). Zatímco učitelé udávali, že se od nich očekává nemožné, není jim projevována důvěra a poskytována podpora a 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. Právě tento nesoulad ve vnímání pracovních podmínek mezi učiteli a řediteli může vést k odchodům učitelů z profese.

Někteří autoři zkoumali problematiku v širších kontextech. Například Player et al. (2017) zjistili, že soulad jedince s požadavky pracovního místa a způsobem vedení školy je významným prediktorem jeho setrvání v profesi. Naproti tomu Miller et al. (2020) došli k závěru, že shoda v hodnotách mezi učitelem a školou je pozitivně asociovaná s rozhodnutím zůstat v profesi. Podobný efekt, i když o něco slabší, má analogická shoda hodnot mezi učitelem a jeho kolegy. Také Miller a Youngs (2021) identifikovali, že vnímaná shoda začínajících učitelů s ostatními učiteli školy je klíčovým prediktorem jejich setrvání 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 kandidátovi naopak dostatek informací o škole. Jak uvádí Podolská et al. (2019), úspěšné školy zpravidla realizují vícestupňové náborové procesy, kdy si od kandidáta vyžádají životopis, motivační dopis, absolvují s ním pohovor, představí jej učitelskému sboru, provedou jej školou a požádají ho o ukázkovou vyučovací hodinu.

### **2.3 Externí faktory vznikající v důsledku státních a lokálních politik**

Vliv externích faktorů bývá v současné době považován za obzvlášť důležitý, protože tyto faktory mají potenciál ovlivnit jak to, kdo se stane učitelem, tak i charakteristiky škol (Nguyen & Springer, 2021). Není tedy divu, že výzkumů v této oblasti stále přibývá. Qinová (2021) provedla 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 změnit pracoviště, ale také v typu předpokládané fluktuace. Zatímco některé země měly více učitelů, kteří plánovali přechod z jedné školy na jinou, jiné vykazovaly více učitelů s plánem opustit profesi. Víceúrovňová analýza ukázala, že tento rozdíl je způsoben vlivem různých faktorů na úrovni učitelů, škol i jednotlivých zemí. Klíčovým externím prediktorem odchodu učitelů z profese je dle Qinové status učitelské profese – v zemích s vysokým statusem učitelé méně často zvažují odchod z profese. Qinová zkoumala i vliv dalších potenciálních externích faktorů, především výše relativních platů učitelů. Došla k závěru, že relativní plat učitelů může do určité míry vysvětlit rozdíly v záměrech fluktuace učitelů mezi jednotlivými zeměmi, respektive v zemích s vyššími relativními platy učitelů byla identifikována nižší pravděpodobnost, že učitelé budou chtít profesi opustit. Nicméně pouhé zvýšení platů Qinová (2021) nepovažuje za ideální nástroj ke zmírnění odchodů učitelů z profese, protože významnou roli v odchodech učitelů hrají také pracovní podmínky, které se významně liší v rámci jednotlivých zemí i mezi nimi. Učitelé, kteří pracují ve školách s nízkými příjmy nebo ve školách s vysokým podílem žáků se špatnými výsledky či problémovým chováním, mají vyšší tendenci k fluktuaci, protože práce v těchto prostředích bývá pro učitele frustrující a zpravidla nebývá dostatečně kompenzována. Zároveň Qinová zkoumala, zda mohou národní kontexty jednotlivých zemí změnit citlivost učitelů na jejich pracovní podmínky a pracovní prostředí. Zjistila, 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, v porovnání se zeměmi s nižším statusem, méně citliví na pracovní dobu).

Řada studií věnovala pozornost vlivu implementace nejrůznějších politik a reforem (např. neoliberálních politik; politik zaměřených na zlepšování škol; politik odpovědnosti škol za výsledky žáků) na odchody učitelů z profese. Nejvíce pozornosti, ale zároveň kritiky, bylo věnováno neoliberálním modelům fungování škol, které do školních prostředí vnášejí vysoký tlak na výkon, podporují konkurenční chování mezi učiteli a vedou k budování mocenských vztahů a pozic (Lambert & Gray, 2021). Kompetitivní vztahy a hyperperformativní očekávání přitom společně s nejistými pracovními podmínkami vedou začínající učitele k prožívání pocitů nejistoty, stresu, tlaku a zvyšují riziko jejich odchodů z profese. Perrymanová a Calvert (2020) upozorňují, že tlak na výkonnost může u učitelů vést k pocitu deprofesionalizace, učitelé se stávají spíše technickou pracovní silou, kterou je třeba řídit a kontrolovat, než profesí, kterou je třeba respektovat (Tomlinson, 2005, citováno dle Perryman & Calvert, 2020). Je tedy pochopitelné, že učitelé odmítají dlouhodobě setrvávat v prostředí, které je zbavuje kontroly nad vlastní agendou, limituje jejich vliv a snižuje vážnost učitelské profese (Dunn, 2018). Odchody učitelů z profese tak mohou být v některých případech vnímány jako akt určité rezistence této profesní skupiny vůči „násilnému“ zavádění změn a pravidel ve školství, se kterými se neztotožňují a o kterých se domnívají, že ničí veřejný vzdělávací systém (Glazer, 2018a, 2018b, 2020; Santoro, 2017). Odchody učitelů z profese mohou být v tomto kontextu

20 vnímány jako bazírování učitelů na určité profesní integritě/etice, či se může jednat o demonstraci jejich profesního svědomí, kdy nechtějí participovat na něčem, s čím se neztotožňují (Santoro, 2017). Santorová (2017) s odkazem na Hirschmana (1970) dochází k závěru, že jednou z možností, jak udržet zkušené učitele v profesi, je vyslyšet jejich hlasy a brát vážně jejich profesní zkušenosti.

### 3 Diskuze

Učitelství, které bylo kdysi považováno za bezpečnou dlouhotrvající kariéru (Lambert & Gray, 2021), bývá stále častěji vnímáno jako dočasná práce (Glazer, 2018a, 2018b). Důvodem je klesající zájem o tuto profesi v kombinaci s neschopností řady ekonomik udržet v profesi stávající učitele (Van den Borreová et al., 2021). Problematika dobrovolných předčasných odchodů učitelů z profese se tak stává globálním fenoménem.

Rešerše mezinárodní odborné literatury dokumentuje, že se za posledních pět let výzkum v dané oblasti významně rozvíjel. Velkým přínosem je v tomto ohledu propojování výzkumu s decizní sférou s cílem rychleji nalézt efektivní řešení (Nguyen & Springer, 2021). Vedlejším benefitem tohoto spojení je nicméně skutečnost, že se díky podpoře decizní sféry zlepšila dostupnost relevantních reprezentativních longitudinálních dat. Jak uvádějí Nguyen a Springer (2021), výzkumníci nyní mohou stále častěji pracovat s většími a kvalitnějšími daty, používat sofistikovanější metody, ověřovat vliv stále většího množství indikátorů, a tím pomáhat k vytváření stále přesnějšího obrazu o dané problematice a faktorech, které ji ovlivňují. Není tedy divu, že empirické studie v posledních letech přicházejí s téměř nekonečným seznamem potenciálně rizikových a protektivních faktorů ovlivňujících odchody učitelů (Van den Borre et al., 2021), které je potřeba strukturovat způsobem, který bude logický, přehledný a pomůže výzkumníkům i tvůrcům politik jak v orientaci v dané problematice, tak ve vytvoření zobecňujících teoretických konstruktů (Nguyen & Springer, 2021).

Identifikace celé řady nových potenciálně rizikových a protektivních faktorů s sebou přinesla také potřebu identifikovat jejich relativní důležitost, tj. určit, které faktory hrají v udržení učitelů největší roli. Bez této znalosti totiž pro vzdělávací politiku není zřejmé, kam nejlépe nasměřovat omezené finanční zdroje, jež jsou k dispozici (Burke et al., 2013). Jedním z prvních pokusů o kvantifikaci relativní důležitosti potenciálně významných faktorů a o sledování dopadu, který by změny těchto faktorů mohly mít na udržení učitelů v profesi, je studie Burgeho et al. (2021). Autoři zjistili, že učitelé jsou ochotni přistoupit na kompenzaci některých potenciálně rizikových faktorů výměnou za zvýšení benefitů v jiných oblastech. Toto zjištění může být důležité zejména pro tvůrce politik na školní i národní úrovni, kteří tyto informace mohou využít ke zmírnění rizika odchodu učitelů z profese.

Rešerše odborné literatury zároveň ukázala, že odchody učitelů z profese jsou velmi složitou a komplexní problematikou, která se proměňuje v závislosti na různých

kontextech (Booth et al., 2021). Zároveň se jedná o individuální rozhodnutí jedinců, které je někdy složité předpovídat. Přesto bylo identifikováno několik zjištění, jež lze považovat za zjištění obecnějšího charakteru a mohou tak platit v různých kontextech. Především odborná literatura naznačuje, že důležitým prediktorem retence učitelů je profil samotného učitele, který je ovlivněn tím, kdo se stane učitelem. Van den Borreová et al. (2021) v tomto ohledu doporučují zvážit využívání výběrových procesů, jejichž prostřednictvím by bylo možné již do přípravných programů pro učitele přijímat nejlepší uchazeče (tj. schopné, ctizádnostivé, vysoce motivované, poháněné vnitřními altruistickými motivacemi apod.). Zároveň se domnívají, že by tento krok mohl pomoci zvýšit atraktivitu učitelství a vést k vyšší kvalitě vzdělávání. Nicméně si uvědomují, že v zemích, které se potýkají s akutním nedostatkem učitelů, nemusí být tento přístup podporován decizní sférou, která naopak může preferovat rychlá řešení.

Odborná literatura se tradičně shoduje v tom, že pro retenci učitelů je klíčová kvalita pregraduálního vzdělávání a připravenost učitelů na výkon skutečných profesních povinností (Van den Borre et al., 2021), ale i absolvování pedagogických praxí, které poskytují prostor pro reflexi, zda se jedinec k výkonu profese hodí, a posilují také jeho resilienci, profesní identitu, efektivitu i „vášeň pro učení“ (Ng et al., 2018). Odborné studie se zabývají také problematikou alternativních cest k učitelství, což je v současné době považováno za velmi aktuální téma. Nicméně výsledky studií naznačují, že alternativní cesty k učitelství mohou být spojeny s nižší vnímanou mírou připravenosti učitelů a také s nižší pravděpodobností jejich setrvání v profesi (Guthery & Bailes, 2019; Chambers Mack et al., 2019; Podolsky et al., 2019).

Řada studií se zabývá vlivem charakteristik škol na odchody učitelů, protože se předpokládá, že charakteristiky školy lze jednodušeji ovlivňovat prostřednictvím přijímání nejrůznějších politik a opatření a tím odchody učitelů efektivněji moderovat. Relativně novým tématem, které se v posledních letech v odborné literatuře objevuje, je uvědomování si důležitosti souladu jedince se školou, respektive jejími hodnotami, způsobem vedení, učitelů apod. (Miller et al., 2020; Miller & Youngs, 2021; Player et al., 2017). V důsledku toho se stále častěji upozorňuje na potřebu zlepšování náborových procesů, které by měly tento nesoulad odhalit (Podolsky et al., 2019). Naproti tomu je již tradičně upozorňováno na význam včasné podpory učitelů (Kelly et al., 2018; Van den Borre et al., 2021) a jejich dalšího profesního rozvoje (Van den Borre et al., 2021; Zavelevsky & Lishchinsky, 2020). Bylo prokázáno, že klíčovou úlohu v udržení učitelů hrají pracovní podmínky (Geiger & Pivovarova, 2018; Qin, 2021), jejichž zlepšování by mělo být součástí všech politik zaměřených na retenci učitelů (Sorensen & Ladd, 2020). Retenci učitelů ovšem ovlivňuje i kultura školy, protože učitelé upřednostňují prostředí založená na spolupráci a kolegiálnosti (Kelly et al., 2019; Schaefer et al., 2021) s vyšší mírou autonomie a s příležitostmi k distribuovanému vedení (Torres, 2018).

Za obzvláště důležité jsou považovány externí faktory, respektive vliv národních kontextů (Nguyen & Springer, 2021), neboť je třeba si uvědomit, že i když jsou

odchody učitelů považovány za globální problém, který postihuje řadu vzdělávacích systémů, nejedná se o univerzální problém všech zemí. Některé vysoce výkonné vzdělávací systémy (např. Finsko, Singapur a kanadské Ontario) umí s těmito výzvami pracovat (Carver-Thomas & Darling-Hammond, 2019) a k učitelství přilákat velmi schopné jedince. Skutečnost, že jsou mezi zeměmi velké rozdíly ve schopnosti udržet kvalitní učitele, svědčí o tom, že národní kontexty hrají významnou roli (Qin, 2021; Van den Borre et al., 2021). Dle Qinové (2021) je klíčovým externím prediktorem odchodu učitelů z profese status učitelské profese a výše relativního platu učitelů, přestože významnou roli hrají i pracovní podmínky. Zároveň upozorňuje, že národní kontext může přijímáním vhodných opatření měnit citlivost učitelů na jejich pracovní podmínky, což může být dobrým signálem pro tvůrce politik. Obdobně Van den Borreová et al. (2021) dokumentují, že záměr zůstat v profesi je vyšší v zemích s vysokými nástupními platy. Z tohoto důvodu považují dobré platy učitelů za základní prostředek k přilákání kvalitních kandidátů do učitelské profese, protože „i vnitřně motivovaní lidé se starají o své peněženky“ (Van den Borre et al., 2021, s. 11). Ovšem Sorem a Ladd (2020) upozorňují, že každý z potenciálně efektivních přístupů, které vycházejí z analýz faktorů ovlivňujících odchody učitelů, bude v některých kontextech efektivnější než v jiných, žádný z nich však sám o sobě není možné považovat za všelék. Až místní kontext může určit, jaký soubor politik založených na výzkumu je pro daný stát, lokalitu nebo školu nejvhodnější (Podolsky et al., 2019).

Závěrem lze deklarovat, že odborná literatura přináší nejen teoretické poznatky, ale i řadu praktických doporučení. Například snahy o udržení kvalitních učitelů v profesi jsou v odborné literatuře považovány za důležitý krok k omezení či dokonce řešení nedostatku učitelů, protože náborů dalších a dalších učitelů jsou považovány za méně užitečné, pokud velký počet z nich brzy odejde (Sutcher et al., 2019). Dalším praktickým doporučením je nedostatku učitelů předcházet monitorováním situace a přijímáním cílených politik bezprostředně poté, co bude nedostatek identifikován (Behrstock-Sherratt, 2016), protože při pocitování akutního nedostatku učitelů rizikovost tohoto jevu zvyšují samotní zástupci decizní sféry, kteří mají tendenci k přijímání „rychlých“, ale z dlouhodobého hlediska kontraproduktivních řešení spočívajících ve snižování standardů pro vstup jedinců do učitelské profese, místo investování do lidského kapitálu s cílem připravit a dlouhodobě v učitelské profesi udržet kompetentní a angažované jedince (Podolsky et al., 2019; Van den Borre et al., 2021), čímž de facto rezignují na kvalifikaci učitelů (Chvál et al., 2021). V konečném důsledku tyto politiky a strategie, které jsou prosazovány i v rámci českého vzdělávacího systému vedou k deprofesionalizaci učitelství a ohrožují kvalitu vzdělávání (Chvál et al., 2021). Aby bylo možné tomuto negativnímu jevu předcházet, je doporučováno shromažďovat relevantní data o trajektoriích učitelů a propojovat výzkumnou sféru s decizní sférou a s dalšími aktéry s cílem nacházet vhodná řešení a následně je implementovat do praxe (Nguyen, Springer, 2021).

Přestože byly v českém prostředí publikovány texty, které významně přispěly k prohloubení současného stavu poznání (Hanušová et al., 2017, 2020; Pišová & Hanušová, 2016; Rozkocová & Urbánek, 2017), nemohly vzhledem ke svému počtu

obsáhnout danou problematiku v celé její komplexnosti. Je tedy potřeba dalších výzkumů, které by odhalily specifika profesních trajektorií učitelů v českém kontextu a zaměřily se zejména na analýzu vlivu statusu učitelů a výše jejich platů na odchody z profese. Dané problematice by navíc velmi pomohlo, kdyby ministerstvo školství posílilo svoje databáze o podrobnější informace o učitelích, což by výzkumníkům usnadnilo monitorování a predikci poptávky po učitelích (Shewbridge et al., 2016), stejně tak jako analýzu rozsahu, vývoje a specifík předčasných odchodů českých učitelů z profese. V neposlední řadě by bylo žádoucí propojit výzkumnou a decizní sféru s dalšími aktéry v dané oblasti a společně hledat vhodná řešení situace, která nebudou efektivní pouze v krátkodobém horizontu.

## 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. <https://doi.org/10.1007/s11218-018-09477-z>
- 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*, Article 103186. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103186>
- Amorim Neto, R. D. C., Burse, 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. <https://doi.org/10.1177/0022057418818811>
- Arviv Elyashiv, R., & Navon, Y. (2021). Teacher attrition: Human capital and terms of employment – do they matter? [tematické číslo]. *Education Policy Analysis Archives, 29*(76), 1–23. <https://doi.org/10.14507/epaa.29.5965>
- 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.
- 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. <https://doi.org/10.1080/09645292.2021.1921111>
- Behrstock-Sherratt, E. (2016). *Creating coherence in the teacher shortage debate: What policy leaders should know and do*. Education Policy Center at American Institutes for Research. <https://eric.ed.gov/?id=ED582418>
- Billingsley, B., & Bettini, E. (2019). Special education teacher attrition and retention: A review of the literature. *Review of Educational Research, 89*(5), 697–744. <https://doi.org/10.3102/0034654319862495>
- 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. <https://doi.org/10.1177/002246699703000403>
- 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), 2–33. <https://doi.org/10.3390/educsci11060299>
- 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. <https://doi.org/10.3102/0034654308321455>

- 24 Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- 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. <https://doi.org/10.3102/0162373719858>
- Burge, P., Lu, H., & Phillips, W. (2021). *Understanding teacher retention: Using a discrete choice experiment to measure teacher retention in England*. RAND Corporation. <https://doi.org/10.7249/RRA181-1>
- 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. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2013.05.001>
- 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), 1–31. <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.27.3699>
- Collinson, V., & Ono, Y. (2001). The professional development of teachers in the United States and Japan. *European Journal of Teacher Education*, 24(2), 223–248. <https://doi.org/10.1080/02619760120095615>
- Colson, T. L., & Satterfield, C. (2018). The effects of strategic compensation on teacher retention. *Power and Education*, 10(1), 92–104. <https://doi.org/10.1177/1757743818758782>
- 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. <https://doi.org/10.1080/15388220.2017.1368394>
- 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*, 7(2), 191–200. <https://doi.org/10.1108/IJMCE-09-2017-0064>
- Donitsa-Schmidt, S., & Zuzovsky, R. (2020). Teacher shortage and teacher surplus: Jewish vs. Arab educational sectors in Israel. In Ovenden-Hope, T., & Passy, R. (Eds.), *Exploring Teacher Recruitment and Retention* (s. 185–196). Routledge.
- Dreer, B. (2021). Teachers' well-being and job satisfaction: the important role of positive emotions in the workplace. *Educational Studies*, 1–17. <https://doi.org/10.1080/03055698.2021.1940872>
- 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. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2019.08.017>
- 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. <https://doi.org/10.1177/016146811812000906>
- 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. <https://doi.org/10.1177/0013124517693283>
- European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture. (2014a). *Study on policy measures to improve the attractiveness of the teaching profession in Europe: final report* (Vol. 1). Publications Office. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/40827>
- European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture. (2014b). *Study on policy measures to improve the attractiveness of the teaching profession in Europe: final report* (Vol. 2). Publications Office. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/41166>
- Federičová, M. (2021). Teacher turnover: What can we learn from Europe? *European Journal of Education*, 56(1), 102–116. <https://doi.org/10.1111/ejed.12429>
- Fink, A. (2005). *Conducting research literature reviews: From the internet to paper*. Sage.



- García, E., & Weiss, E. (2020). *A policy agenda to address the teacher shortage in US public schools: The sixth and final report in the 'perfect storm in the teacher labor market' series*. Economic Policy Institute.
- Geiger, T., & Pivovarova, M. (2018). The effects of working conditions on teacher retention. *Teachers and Teaching*, 24(6), 604–625. <https://doi.org/10.1080/13540602.2018.1457524>
- Glazer, J. (2018a). Leaving lessons: Learning from the exit decisions of experienced teachers. *Teachers and Teaching*, 24(1), 50–62. <https://doi.org/10.1080/13540602.2017.1383238>
- Glazer, J. (2018b). Learning from those who no longer teach: Viewing teacher attrition through a resistance lens. *Teaching and Teacher Education*, 74, 62–71. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.04.011>
- Glazer, J. (2020). Tales out of school: Tracing perspective change through the stories of former teachers. *Teaching and Teacher Education*, 90, Article 103032. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103032>
- 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. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.03.015>
- 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. <https://doi.org/10.1080/02607476.2020.1807296>
- 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. <https://doi.org/10.3102/0002831218797931>
- 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. <https://doi.org/10.3102/00346543076002>
- Gubler, M., Eggenhofer-Rehart, P., Andresen, M., Mandel, D., Mayrhofer, W., Lehmann, P., Schleicher, N. E., & Schramm, F. (2020). Are teachers 'same same but different'? The meaning of career success across occupations. *Teacher Development*, 24(1), 1–20. <https://doi.org/10.1080/13664530.2019.1691643>
- Guthery, S., & Bales, L. P. (2019). Patterns of teacher attrition by preparation pathway and initial school type. *Educational Policy*, 36(2), 223–246. <https://doi.org/10.1177/0895904819874754>
- 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. <https://doi.org/10.1111/irel.12256>
- 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*. Masarykova univerzita.
- Hanušová, S., Pišová, M., Kohoutek, T., Minaříková, E., Ježek, S., Janík, T., Mareš, J. & Janík, M. (2020). Novice teachers in the Czech Republic and their drop-out intentions. *European Journal of Education*, 55(2), 275–291. <https://doi.org/10.1111/ejed.12373>
- 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. <https://doi.org/10.1080/13540602.2018.1465404>
- 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. <https://doi.org/10.3390/educsci9040300>
- Haydon, T., Leko, M. M., & Stevens, D. (2018). Teacher stress: Sources, effects, and protective factors. *Journal of Special Education Leadership*, 31(2), 99–107.
- Hirschman, A. O. (1970). *Exit, voice, and loyalty: Responses to decline in firms, organizations, and states*. Harvard University Press.
- 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), Article e12160. <https://doi.org/10.1111/jabr.12160>
- Chvál, M., Kasper, T., Kučera, D., Kucharská, A., Mareš, J., Rýdl, K., Spilková, V., Stuchlíková, I., Štech, S. & Uličná, K. (2021). Nedostatek kvalifikovaných učitelů nelze řešit rezignací na kvalifikaci. *Pedagogika*, 71(1), 120–125. <https://doi.org/10.14712/23362189.2020.1912>
- Ingersoll, R., Merrill, L., & May, H. (2014). What are the effects of teacher education and preparation on beginning teacher attrition? *CPRE Research Reports*, 8, 1–36. <https://doi.org/10.12698/cpre.2014.rr82>
- 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. <https://doi.org/10.1177/016146811812000902>
- Karalis Noel, T. (2021). Identity tensions: Understanding a previous practitioner's decision to pursue and depart the teaching profession. *Frontiers in Education*, 6, Article 586212. <https://doi.org/10.3389/educ.2021.586212>
- Karlberg, M., & Bezzina, C. (2020). The professional development needs of beginning and experienced teachers in four municipalities in Sweden. *Professional Development in Education*, 48(4), 624–641. <https://doi.org/10.1080/19415257.2020.1712451>
- 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. <https://doi.org/10.1080/13540602.2017.1379793>
- 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. <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2018v44n3.6>
- 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. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2018.1441366>
- Kutsyuruba, B., Walker, K., Al Makhamreh, M., Stasel, M. & Stroud, R. (2018). Attrition, retention, and development of early career teachers: Pan-Canadian narratives. *in education*, 24(1), 43–71. <https://doi.org/10.37119/ojs2018.v24i1.376>
- 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. <https://doi.org/10.1080/01596306.2021.1933912>
- Liu, J. (2021). Exploring teacher attrition in urban China through interplay of wages and well-being. *Education and Urban Society*, 53(7), 807–830. <https://doi.org/10.1177/0013124520958410>
- Macdonald, D. (1999). Teacher attrition: A review of literature. *Teaching and Teacher Education*, 15(8), 835–848. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(99\)00031-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(99)00031-1)
- 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. <https://doi.org/10.1177/0042085917741726>
- McCreight, C. (2000). Teacher attrition, shortage, and strategies for teacher retention (ED444986) [document resume]. ERIC. <https://eric.ed.gov/?id=ED444986>
- 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. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.12.020>
- Miller, J. M., & Youngs, P. (2021). Person-organization fit and first-year teacher retention in the United States. *Teaching and Teacher Education*, 97, Article 103226. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103226>

- 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.
- 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. <https://doi.org/10.7326/0003-4819-151-4-200908180-00135>
- Newburgh, K. (2017). *Teaching in good faith: An exploration of the personal, professional, and philosophical evolution of first-year educators* [Disertační práce]. 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. <https://doi.org/10.1080/00131857.2018.1537878>
- 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. <https://doi.org/10.1080/13664530.2018.1484388>
- Nguyen, T. D. (2020a). Examining the teacher labor market in different rural contexts: Variations by urbanicity and rural states. *AERA Open*, 6(4). <https://doi.org/10.1177/2332858420966336>
- Nguyen, T. D. (2020b). Teacher attrition and retention in Kansas: A case study of geographically rural states with persistent teacher shortages. *Online Journal of Rural Research & Policy*, 15(1), 1–24. <https://doi.org/10.4148/1936-0487.1100>
- Nguyen, T. D. (2021). Linking school organizational characteristics and teacher retention: Evidence from repeated cross-sectional national data. *Teaching and Teacher Education*, 97, Article 103220. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103220>
- 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*. <https://doi.org/10.1080/00131911.2021.1940103>
- 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, Article 100355. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100355>
- 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. <https://doi.org/10.1080/02607476.2018.1516349>
- 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. <https://doi.org/10.1080/00071005.2019.1589417>
- Pišová, M., & Hanušová, S. (2016). Začínající učitelé a drop-out. *Pedagogika*, 66(4), 386–407. <https://doi.org/10.14712/23362189.2016.353>
- 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. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.06.017>
- 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, 1–47. <https://doi.org/10.14507/epaa.27.3722>
- Qin, L. (2021). Country effects on teacher turnover intention: a multilevel, cross-national analysis. *Educational Research for Policy and Practice*, 20(1), 79–105. <https://doi.org/10.1007/s10671-020-09269-3>
- Reinsfield, E., & Lee, K. (2022). Exploring the technology teacher shortage in New Zealand: the implications for quality teaching and learning. *International Journal of Technology and Design Education*, 32(3), 1649–1658.
- 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. <https://doi.org/10.1177/0895904816637685>
- 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. <https://doi.org/10.3102/0002831220910989>
- Ronfeldt, M., Loeb, S., & Wyckoff, J. (2013). How teacher turnover harms student achievement. *American Educational Research Journal*, 50(1), 4–36. <https://doi.org/10.3102/0002831212463813>
- Rozkocvová, A., & Urbánek, P. (2017). Fluktuace učitelů: vybrané zahraniční teorie a výzkumné přístupy. *Studia paedagogica*, 22(3), 25–40. <https://doi.org/10.5817/SP2017-3-3>
- 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. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103121>
- Santoro, D. A. (2017). Teachers' expressions of craft conscience: Upholding the integrity of a profession. *Teachers and Teaching*, 23(6), 750–761. <https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1228627>
- 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. <https://doi.org/10.3390/educsci10100262>
- Shewbridge, C., Herczyński, J., Radinger, T., & Sonnemann, J. (2016). *OECD reviews of school resources: Czech Republic 2016*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264262379-en>
- Shine, K. (2015). Reporting the 'exodus': News coverage of teacher shortage in Australian newspapers. *Issues in Educational Research*, 25(4), 501–516.
- Shirrell, M. (2018). The effects of subgroup-specific accountability on teacher turnover and attrition. *Education Finance and Policy*, 13(3), 333–368. [https://doi.org/10.1162/edfp\\_a\\_00227](https://doi.org/10.1162/edfp_a_00227)
- 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. <https://doi.org/10.1080/10476210.2020.1730317>
- Sims, S., & Allen, R. (2018). Identifying schools with high usage and high loss of newly qualified teachers. *National Institute Economic Review*, 243, R27–R36. <https://doi.org/10.1177/002795011824300112>
- Snyder, H. (2019). Literature review as a research methodology: An overview and guidelines. *Journal of business research*, 104, 333–339. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2019.07.039>
- Sorensen, L. C., & Ladd, H. F. (2020). The hidden costs of teacher turnover. *Aera Open*, 6(1). <https://doi.org/10.1177/2332858420905812>
- 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.
- 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). <https://doi.org/10.14507/epaa.27.3696>
- Synar, E., & Maiden, J. (2012). A comprehensive model for estimating the financial impact of teacher turnover. *Journal of Education Finance*, 38(2), 130–144.
- Taylor, J. A., & West, B. (2020). Estimating teacher attrition for impact study design. *Educational Researcher*, 49(1), 68–70. <https://doi.org/10.3102/0013189X19880550>
- 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. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2009.11.002>
- Torraco, R. J. (2005). Writing integrative literature reviews: Guidelines and examples. *Human Resource Development Review*, 4(3), 356–367. <https://doi.org/10.1177/1534484305278283>
- 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. <https://doi.org/10.1080/13540602.2021.1889494>
- Torres, D. G. (2018). Distributed leadership and teacher job satisfaction in Singapore. *Journal of Educational Administration*, 56(1), 127–142. <https://doi.org/10.1108/JEA-12-2016-0140>

- Travers, C. (2017). Current knowledge on the nature, prevalence, sources and potential impact of teacher stress. In T. M. McIntyre, S. E. McIntyre, & D. J. Francis (Eds.), *Educator stress: An occupational health perspective* (s. 23-54). Springer.
- Trevethan, H. (2018). Challenging the discourse of beginning teaching: Only one crying phone call. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 53(1), 49–63. <https://doi.org/10.1007/s40841-018-0105-8>
- 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, Article 3067. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.03067>
- UNESCO. (2022). *World Teachers' Day: UNESCO sounds the alarm on the global teacher shortage crisis*. Autor. <https://www.unesco.org/en/articles/world-teachers-day-unesco-sounds-alarm-global-teacher-shortage-crisis>
- Vagi, R., Pivovarova, M., & Miedel Barnard, W. (2019). Keeping our best? A survival analysis examining a measure of preservice teacher quality and teacher attrition. *Journal of Teacher Education*, 70(2), 115–127. <https://doi.org/10.1177/0022487117725025>
- 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, Article 103427. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103427>
- 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. <https://doi.org/10.1177/0022487119839700>
- Weldon, P. (2018). Early career teacher attrition in Australia: Evidence, definition, classification and measurement. *Australian Journal of Education*, 62(1), 61–78. <https://doi.org/10.1177/0004944117752478>
- 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. <https://doi.org/10.1080/02619768.2019.1652906>
- 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, Article 101754. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2021.101754>
- Xuehui, A. (2018). Teacher salaries and the shortage of high-quality teachers in China's rural primary and secondary schools. *Chinese Education & Society*, 51(2), 103-116. <https://doi.org/10.1080/10611932.2018.1433411>
- Zavelevsky, E., & Lishchinsky, O. S. (2020). An ecological perspective of teacher retention: An emergent model. *Teaching and Teacher Education*, 88, Article 102965. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102965>
- 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. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2020.1773763>

Korespondenční autor:  
Yvona Kostelecká  
katedra pedagogiky  
Filozofická fakulta UK  
nám. Jana Palacha 1  
116 38 Praha 1  
[yvona.kostelecka@ff.cuni.cz](mailto:yvona.kostelecka@ff.cuni.cz)

## Příloha 1: Studie z databáze WoS vstupující do analýzy

Citace	Země původu	Typ studie	Zaměření studie	Vzorek studie	Počet citací na WoS	Počet použitých zdrojů
1 Admiraal et al. (2019)	Nizozemsko	empirická	Vztahy mezi zkušenými učiteli a jejich studenty.	168 učitelů	9	58
2 Alexander et al. (2020)	Austrálie	empirická	Jak může porozumění motivačním vzorcům učitelů ovlivnit strategie pro udržení učitelů.	1 165 učitelů	1	39
3 Amorim Neto et al. (2018)	USA	empirická	Vliv týmové práce a demografie na motivaci učitelů opustit profesi.	322 učitelů	1	56
4 Arviv Elyashiv & Navon (2021)	Izrael	empirická	Korelace mezi zdroji učitelů (ve smyslu lidského kapitálu), podmínkami zaměstnání a jejich setrváním v profesi.	10 340 učitelů	0	63
5 Barrett et al. (2021)	USA	empirická	Vliv zrušení definitiv na odchody učitelů z profese.	485 231 pozorování 81 342 učitelů 1 793 škol	1	41
6 Booth (2021)	Spojené království	spojení přehledové a empirické	Zabývá se problematikou učitelů uprostřed jejich kariéry a jejich udržení v profesi.	995 učitelů (dotazník TALIS) 88 učitelů (dotazníky) 8 učitelů (3 skupinové diskuze)	0	83

Citace	Země původu	Typ studie	Zaměření studie	Vzorek studie	Počet citací na WoS	Počet použitých zdrojů
7 Brunner et al. (2019)	USA	empirická	Vliv reform na odchody učitelů z profese.	140 tisíc učitelů	5	31
8 Colson & Satterfield (2018)	USA	empirická	Vliv strategického odměňování učitelů na jejich setrvání.	134 učitelů	2	24
9 Curran et al. (2019)	USA	empirická	Vztah mezi viktimizací učitelů a jejich odchodem ze školy a profese.	104 840 učitelů 59 920 učitelů	6	63
10 De Jong & Campoli (2018)	USA	empirická	Vliv kurikulárních koučů na udržení učitelů v profesi.	1 440 učitelů	7	38
11 Dreer (2021)	Německo	empirická	Vztah mezi složkami pracovní pohody učitelů a jejich spokojeností v profesi.	511 učitelů	0	89
12 du Plessis et al. (2019)	Austrálie	empirická	Jak začínající učitelé a ředitelé vnímají specifické faktory ovlivňující odchody a udržení učitelů v profesi.	2 098 učitelů 504 učitelů 306 ředitelů	1	103
13 Dunn (2018)	USA	empirická	Analýza dopisů učitelů informujících o důvodech jejich rezignace na učitelskou profesi.	23 učitelů	13	82

Cítace	Země původu	Typ studie	Zaměření studie	Vzorek studie	Počet citací na WoS	Počet použitých zdrojů
14 Dunn & Downey (2018)	USA	empirická	Jak investice učitelů do jejich extrakurikulárních aktivit ovlivňují jejich profesní identitu a jak toto souvisí s mírou jejich odchodů z profese.	4 učitelé	3	49
15 Geiger & Pivovarova (2018)	USA	empirická	Vliv pracovních podmínek učitelů na jejich odchody z profese.	1 479 učitelů	28	83
16 Glazer (2018a)	USA	empirická	Zkoumá životní příběhy učitelů, kteří investovali do učitelské přípravy a učili alespoň tři roky, než učitelství opustili.	14 učitelů	5	49
17 Glazer (2018b)	USA	empirická	Tato studie zkoumá zkušené učitele s kvalifikací, kteří opustili učitelskou profesi poté, co do ní významně investovali.	25 učitelů	17	61
18 Glazer (2020)	USA	empirická	Proč zkušeni učitelé s kvalifikací opouštějí profesi poté, co do ní významně investovali.	25 učitelů	0	78



Citace	Země původu	Typ studie	Zaměření studie	Vzorek studie	Počet citací na WoS	Počet použitých zdrojů
19 Goodwin et al. (2019)	Čína, Singapur, Austrálie	empirická	Jak se během tří let změnila záměry učitelů setrvat v profesi.	617 učitelů	2	51
20 Gordon (2020)	Spojené království, Austrálie	empirická	Jak nejlépe podporovat učitele a tím i jejich profesní růst a udržení v profesi.	67 participantů	2	66
21 Gubler et al. (2020)	Německo, Rakousko, Švýcarsko	empirická	Jak učitelé konceptualizují kariérní úspěch v porovnání s jinými vybranými profesemi.	240 učitelů 185 sociálních a zdravotních pracovníků 125 IT pracovníků	0	62
22 Guthery & Bailes (2019)	USA	empirická	Vliv kvalifikace učitelů a charakteristik první školy, do které nastoupí, na setrvání v profesi.	175 664 učitelů	3	40
23 Han (2020)	USA	empirická	Vztah mezi učitelskými odbory a udržením efektivních učitelů ve veřejných školách v USA.	37 230 učitelů 7 500 škol 4 600 distriktů	1	88

Citace	Země původu	Typ studie	Zaměření studie	Vzorek studie	Počet citací na WoS	Počet použitých zdrojů
24 Hanušová et al. (2020)	Česko	empirická	Spokojenost začínajících učitelů s vnějšími faktory, které ovlivňují jejich socializaci a které lze považovat za prediktory jejich rozhodnutí zůstat ve stávající škole.	380 učitelů	0	71
25 Harmsen et al. (2018)	Nizozemsko	empirická	Příčiny stresu učitelů, reakce na stres a chování při výuce ve vztahu k odchodům učitelů z profese.	143 učitelů	62	63
26 Harris et al. (2019)	USA	empirická	Rozdíly v tom, jak učitelé, ředitelé a rodiče vnímají pracovní podmínky učitelů a jejich vliv na odchody učitelů.	495 rodičů 2 003 učitelů 93 ředitelů	3	39
37 Chambers Mack et al. (2019)	USA	empirická	Faktory, které vedou učitele veřejných škol k záměru odejít z profese.	2 588 učitelů	14	35
28 Choi & Chung (2018)	Jižní Korea	empirická	Jak altruismus a touha nápravy sociálních nerovností ovlivňují spokojenost s prací a fluktuaci učitelů.	192 učitelů	4	35

Citace	Země původu	Typ studie	Zaměření studie	Vzorek studie	Počet citací na WoS	Počet použitých zdrojů
29 Jones (2018)	USA	empirická	Role osobnosti v angažovanosti učitele a jeho setrvaní v profesi.	107 učitelů	0	72
30 Karalis Noel (2021)	USA	empirická	Narativní příběh učitelky, která předčasně opustila profesi.	1 učitel	0	87
31 Karlberg & Bezzina (2020)	Švédsko	empirická	Na co se mají obce a vzdělávací instituce zaměřit, aby podpořily začínající učitele.	1 884 učitelů	4	62
32 Kelly et al. (2018)	Austrálie	empirická	Nepodporování učitelů na začátku jejich kariéry je spojeno s nespokojeností s jejich profesními vztahy a karierními příležitostmi a nespokojenost souvisí s úmyslem opustit profesi.	Dvě empirická šetření 1 863 učitelů 2 477 učitelů	5	59
33 Kelly et al. (2019)	Austrálie	empirická	Faktory, které učitele na začátku kariéry vedou k odchodu z profese.	2 144 učitelů	10	51

Citace	Země původu	Typ studie	Zaměření studie	Vzorek studie	Počet citací na WoS	Počet použitých zdrojů
34 Kutsyruba et al. (2018)	Kanada	empirická	Vliv programů pro uvádění učitelů do praxe a mentorských programů na jejich setrvání v profesi.	36 učitelů	4	117
35 Lambert & Gray (2021)	Austrálie	empirická	Hypervýkonnostní očekávání v rané fázi učitelské kariéry v kontextu neoliberalismu.	27 učitelů	0	52
36 Liu (2021)	Čína	empirická	Odhody učitelů z profese v městských částech Číny v závislosti na výši mezd a pocitech pohody.	917 039 učitelů	1	86
37 Mawhinney & Rinke (2018)	USA	empirická	Emocionální dopady odchodů učitelů z profese.	25 učitelů	7	59
38 McInerney et al. (2018)	Hongkong	empirická	Vliv osobnostních a profesních charakteristik učitelů na jejich spokojenost s prací, sebedůvěrou a záměr opustit profesi.	1 109 učitelů	17	74
39 Miller et al. (2020)	USA	empirická	Jaký vliv má na udržení učitele vztah jedinec – organizace a jedinec – skupina.	132 učitelů	4	43

Citace	Země původu	Typ studie	Zaměření studie	Vzorek studie	Počet citací na WoS	Počet použitých zdrojů
40 Miller & Youngs (2021)	USA	empirická	Jak souvisí vztah jedinec-organizace s udržením v profesi.	Dvě vlny panelového výzkumu 179 učitelů 159 učitelů	3	62
41 Newburgh (2019)	USA	empirická	Vliv výuky v souladu s nejnějším hodnotami s ochotou setrvat v profesi.	4 učitelé	0	31
42 Ng et al. (2018)	Singapur	empirická	Vliv praxe v přípravě na programech na motivaci učitelů opustit profesi.	24 učitelů	3	62
43 Nguyen (2020)	USA	empirická	Vliv místa působení učitelů (venkov, město, příměstská oblast) na jejich odchody z profese.	139 170 učitelů	1	66
44 Nguyen (2021)	USA	empirická	Vztah mezi organizačními charakteristikami školy a fluktuací učitelů a jejich odchody z profese.	35 tisíc učitelů	3	54
45 Nguyen et al. (2020)	USA	přehledová	Metaanalýza literatury.	120 studií	26	210

Citace	Země původu	Typ studie	Zaměření studie	Vzorek studie	Počet citací na WoS	Počet použitých zdrojů
46 Nguyen & Springer (2021)	USA	přehledová	Návrh koncepčního rámce fluktuaace učitelů – systematická přehledová studie.	159 zdrojů	0	232
47 Ovenden-Hope et al. (2018)	Spojené království	empirická	Přínos programu dalšího profesního rozvoje pro rozvoj a udržení kvalitních učitelů.	10 učitelů (opakované dotazníky) 30 učitelů (rozhovory) 2 skupinové diskuze (10 + 8 učitelů)	6	65
48 Perryman & Calvert (2020)	Spojené království	empirická	Důvody odchodů učitelů v kontextu počáteční motivace stát se učitelem.	1 200 učitelů	31	53
49 Podolsky et al. (2019)	USA	empirická	Identifikace hybných sil, které stojí za náborem a udržením učitelů.	4 400 učitelů	6	166
50 Qin (2021)	USA	empirická	Jak může kontext země spolu s pracovními podmínkami souviset s fluktuaaci učitelů a jejich odchody z profese.	104 358 učitelů 6 455 škol 32 zemí	4	103
51 Robertson-Krafft & Zhang (2018)	USA	empirická	Jak systémy hodnocení učitelů ovlivňují jejich setrvání v profesi.	1 301 učitelů	5	38

Citace	Země původu	Typ studie	Zaměření studie	Vzorek studie	Počet citací na WoS	Počet použitých zdrojů
52 Rodriguez et al. (2020)	USA	empirická	Jak reformy hodnocení učitelů ovlivňují odchody učitelů z profese a vzorce jejich mobility.	5–7 000 učitelů v jednom roce	5	53
53 Saatcioglu (2020)	USA	empirická	Jak souvisí odchody učitelů s tím, jak se hodí pro svoji práci.	426 učitelů	0	130
54 See et al. (2020)	Spojené království	přehledová	Přehledová studie zaměřená na politické strategie.	122 zdrojů	9	133
55 Shirrell (2018)	USA	empirická	Ekonomická studie efektů politiky <i>No Child Left Behind</i> .	31 211 učitelů	3	40
56 Schaefer et al. (2021)	Kanada	empirická	Záměry začínajících učitelů.	55 učitelů	3	34
57 Sims & Allen (2018)	Spojené království	empirická	Vliv relativně malého procenta škol, které nabízejí začínajícím učitelům špatné pracovní podmínky, na jejich odchody.	101 816 učitelů	3	46
58 Taylor & West (2020)	USA	empirická	Vliv chudoby žáků na pravděpodobnost odchodu učitelů ze školy/profese.	Reprezentativní vzorek učitelů z šetření <i>Schools and Staffing Survey</i> a šetření <i>Teacher Follow Up Survey</i>	1	5

Citace	Země původu	Typ studie	Zaměření studie	Vzorek studie	Počet citací na WoS	Počet použitých zdrojů
59 Torres (2018)	USA	empirická	Vliv distribuovaného vedení na spokojenost učitelů s prací a profesí.	9 044 učitelů 431 škol	8	47
60 Torres (2020)	USA	empirická	Souvislost mezi prožívanými emocemi učitelů a jejich předčasnými odchody.	25 učitelů	1	68
61 Treveltham (2018)	Nový Zéland	empirická	Proč někteří učitelé překonají překážky při vstupu do profese a jiní ne?	3 učitelé	2	46
62 Troesch & Bauer (2020)	Švýcarsko	empirická	Učitelé první a druhé kariéry a odlišnosti v jejich hodnocení výzev, které jsou relevantní při zvažování odchodů z profese.	298 učitelů	1	72
63 Vagi et al. (2019)	USA	empirická	Vztah mezi kvalitou učitelů v přípravě a jejich vzdělávání a jejich odchody z profese.	Dvě vlny panelového šetření 1 126 učitelů 865 učitelů	13	63
64 Van den Borre et al. (2021)	Belgie	empirická	Mechanismy odchodů učitelů z profese.	11 613 učitelů 3 998 škol 31 zemí	1	89



Citace	Země původu	Typ studie	Zaměření studie	Vzorek studie	Počet citací na WoS	Počet použitých zdrojů	
65	Weldon (2018)	Austrálie	přehledová	Klasifikace typů odchodů učitelů z profese uvedené v odborné literatuře.	kvantitativně explicitně nespecifikovaný vzorek odborné literatury, šedé literatury a novinových článků	33	93
66	Whalen et al. (2019)	Kanada	empirická	Výzvy, kterým čelí začínající učitelé během prvních 3 let praxe ve škole.	6 učitelů	5	67
67	Wyatt & O'Neill (2021)	Austrálie	empirická	Vliv programů pro uvádění učitelů do praxe na jejich odchody z profese.	9 850 učitelů	1	77
68	Zavelevsky & Lishchinsky (2020)	Izrael	empirická	Vliv kultury školy na udržení začínajících učitelů v profesi.	20 učitelů	7	29
69	Zhu et al. (2020)	Čína	empirická	Konceptualizuje odchody učitelů z profese jako dynamický proces konstrukce a interpretace identity učitelů.	2 učitelé	7	90



# Review on Chinese and International Research About Transition to School

Shujing Cui

Charles University, Faculty of Education, Institute for Research and Development in Education

**Abstract:** Transition to school lays the foundation for development of children throughout the school year. It is a research topic of interest across many countries including China. Extant reviews on transition to school mainly addressed international research written in English, however, the major foci and research findings of Chinese research were not included. This review included 131 international studies and 113 Chinese studies on school readiness and transition to school, from 1999 to 2021, to identify major foci and findings of both international and Chinese research on this topic. A considerable of overlap of foci and consistent findings between international and Chinese transition research were found in this review. The unique focus of Chinese research on psychological pressure of children in transition to school and its implication were discussed. Differences of methods adopted in international and Chinese studies were identified. Conclusions about the trends and future research directions are presented.

**Keywords:** transition to school, China, school readiness, review

Transition to school, or more specifically, transition from early childhood education and care (ECEC) to school, is a global concern and a topic of interest for educational researchers across countries in a world-wide scope. In China, recent years have witnessed rising attention to transition from ECEC to school both in policy and research. In March 2021, the Ministry of Education (MOE) of China published *Guidance on promoting transition from kindergartens to school*, which highlighted the child-centered, bidirectional, and systematic approach to ease children's transition, especially the cooperation between ECEC settings and primary schools (MOE of China, 2021a). Chinese studies on transition to school were brought into the limelight of the early childhood research in China due to the above initiative. Internationally, a consolidated body of research addressed this research topic extensively, covering the theory, conceptualization, the influential factors, policies, practices, etc. Over the past two decades, a handful of reviews probed into the international perspectives on the research topic based on literature written in English (Dockett & Perry, 2013; Boyle et al., 2018a), providing a wealth of information about the research findings among a lot of countries, such as the United States, Australia, New Zealand, Canada, as well as many European countries (Peters, 2010; Dockett & Perry, 2013; OECD, 2017). However, reviews in this field seldomly included studies written in Chinese even though some reviews covered papers written in English in relation to

<https://doi.org/10.14712/23363177.2023.8>  
www.orbisscholae.cz

44 transition to school in Asia (Dockett & Perry, 2013), which might provide a limited insight about Chinese studies. Thus, given that Chinese studies were underrepresented in the extant reviews on transition to school, a gap is implied in the literature review from an international perspective. Nonetheless, Chinese studies could be similar and different with the existing research findings from other countries in some way. Consequently, the present review aimed to identify the main foci and research findings of studies on transition to school in Chinese and international research over the past two decades.

## 1 Literature Inclusion and Review Approaches

To identify and compare the main findings in international and Chinese studies on transition to school, a narrative review was conducted in this study. This part illustrates the literature inclusion process, the characteristics of resources and terminologies used in the review.

### 1.1 Literature Inclusion Process

Though transition to school is used above, in the existing literature, two major terminologies, “school readiness” and “transition to school”, were employed to discuss the phase that children start school. The two terminologies entwined with each other and related studies both address questions about starting school. Thus, studies surrounding both terminologies are included in this review to get a comprehensive understanding of existing research findings and gaps. Unlike school readiness, which is used universally in studies across countries, several terminologies with trivial differences are used in extant literature across countries as equivalent to “transition to school”, including “transition from early childhood education and care to school / primary school”, “transition(s) to school”, “transition to kindergarten”. Using the phrase “transition to kindergarten” might generate outcomes that refer to a different age group in the United States and other countries. However, all the papers included in the collection from Web of Science found using key word “transition to kindergarten” were from the USA and they refer to the relevant age group.

Based on the terminologies above, the literature from 1999 to 2021 were searched in Web of Science by title with the following Boolean operator: “school readiness” OR “transition\* to school” OR “transition\* from ECEC to school” OR “transition\* to kindergarten”, then the search results were refined within the research scope of psychology development, educational and psychological education research and psychology educational. Additional criteria included also the language as English, finally 432 papers were found (including articles, proceedings papers and book chapters) in Web of Science. Accordingly, Chinese literature was searched in the same timespan by using the corresponding Chinese terms in China National Knowledge Infrastructure (CNKI), the dominant database of Chinese academic papers, including only the

publications in the core periodicals and source journals of Chinese Social Science Citation Index (CSSCI). 260 Chinese papers were found in this process.

The following criteria were employed to include, exclude, and extend the literature corpus for review both Chinese and English. Criterion 1 was considered to control the quality of studies reviewed. Though multiple terms were used to stand for transition to school, which is a multi-disciplinary research topic, this review only focused on studies addressing mainstreaming-education-specific studies about transition to the education level of ISCED 1, so Criterion 2 and Criterion 3 were for specifying the scope of studies reviewed. Furthermore, the references of papers searched were tracked to see if eligible papers should be included.

1. The study had to be peer-reviewed.
2. The study had to deal with transition to school (ISCED 1) rather than other education level, specifically, the study had to address the transition to school of children aged from around 4 to 8 years old.
3. The study had to be mainstreaming-education-specific, e.g., studies using methods from health science were excluded, also studies about special education were excluded.
4. References of the review papers were tracked, and eligible papers were included.

## 1.2 Characteristics of Resources

Having read the abstracts of those articles, I excluded 60 English papers and 147 Chinese papers according to the criteria above, and then retrieved 130 English papers and 113 Chinese papers with full-text available for further review. The final literature corpus reviewed includes 11 review papers and 119 primary studies in English, 17 review papers and 96 primary studies in Chinese. Table 1 shows the time and numbers of studies reviewed (only journal papers, conference presentations and reports, and book chapters). All Chinese studies reviewed include items written in both Chinese and English. For studies written in Chinese, English titles were provided in the references. Nevertheless, the references cited in this review did not exhaust all papers reviewed.

**Table 1** Geographic and chronological characteristic of studies reviewed

Origin	Number of studies		Total
	Publication year		
	1999–2009	2010–2021	
International	29	101	130
China	20	93	113

### 1.3 Review Approaches

This review takes the form of a narrative review, which aims to get an overview of study in a field through critical reading and general evaluation of the literature (Bryman, 2012; Onwuegbuzie & Frels, 2016). In contrast with the organized step-by-step procedures of systematic review approach, we took more general review approaches. After the inclusion process of literature, we read all of them thoroughly and critically, identified 6 major themes in the existing literature which form the structure of the following sections of this paper. Based on the major themes presented in the literature, we summarized the main findings of studies in a critical way and structured the current review according to the emerging 6 themes. Thus, following the main foci of studies in English and Chinese, the present review is structured in line with the following thread, the conceptualization of transition to school and theoretical perspectives, school readiness assessment and related child's characteristics, influence of family-related factors, ECEC and school based influential factors, children's perspective, and continuity in transition. The classification of research reviewed in the current paper was inspired by other literature review published so far, mainly the review of Boyle et al. (2018b). However, we integrated other newly published English papers and Chinese studies, adjusted the classification respectively and arrived at the 6 categories of research themes mentioned above.

Besides, as mentioned above, several terminologies were used in the international and Chinese studies for addressing transition to school. As Early childhood education and care (ECEC) setting is used more prevalently both in international and Chinese studies to refer to preschool, ECEC setting is employed in this review to avoid ambiguity. Transition to school and transition from ECEC to school are used as synonyms in this review.

## 2 Conceptualization of Transition to School and Theoretical Perspectives

One major focus of transition to school research is the conceptualization and the theoretic frameworks backing up the empirical studies. Both in the international and Chinese studies, multiple theoretical perspectives were used for guiding the empirical studies. In the international studies, five major theoretical perspectives were identified, namely developmental, bioecological, socio-cultural, critical and ontological perspectives (Boyle et al., 2018a, 2018b). Thus, the shift of theoretical framework of transition to school was evident over the past two decades in international research. Whereas, in Chinese studies, such dramatic shift was not identified and most studies on transition to school were based on the developmental and bioecological theories explicitly.

In general, the conceptualization of transition has been changing over the past two decades in international studies. According to the review of Boyle et al. (2018b),

the construct of transition to school went through the shift from an event to a process, and then to continuity practices. In the earlier times, researchers adopted the term of school readiness to address the issues of school entry and concentrated on children's readiness for school, as research progressed, there emerged a trend to consider the entry to school as a process in the context of the theory of ecological system of Bronfenbrenner (Rimm-Kaufman & Pianta, 2000) and Vygotskian socio-cultural theory (Carlton & Winsler, 1999). Then the term of transition to school was adopted frequently in research and the re-conceptualization of the term of school readiness focused on continuity of children's experience, partnership with stakeholders and system coherence across extended time periods (Petriwsky et al., 2005). Recently, a new conceptual model was also advanced to reframe transitions as continuity practices from the ontological perspective (Boyle et al., 2018b).

In Chinese studies, though the conceptualization of transition to school were not explicitly addressed in theoretical discourses, the foci of empirical studies implied the emphasis on understanding transition to school as a long-term process and improving the continuity in such process (Yang & Wu, 2007; Zhao & Lv, 2008; Cheng et al., 2021). Besides, the theoretical discussion on transition to school in Chinese context featured a large body of papers on preventing ECEC settings from teaching what children were supposed to learn at primary school in the disguise of transition to school (Xu, 2020), which suggested the critique on the underlying conceptualizing transition to school simply as one-off event related to such practices. Thus, Chinese studies were aligned with the international studies regarding the conceptualization of transition to school in Chinese context to some extent. However, as the conceptualization of transition to school in Chinese context was not defined explicitly, this part compared the international and Chinese studies in the thread of the three common conceptualizations stated above.

### **2.1 Transition as an Event With the Developmental Theoretical Basis**

Transition to school was conceptualized as a one-off change event or point in time from the perspectives of maturation or developmental theories in the international research (Vogler et al., 2008). From this theoretical perspective, school readiness assessment of children was the major concern and children's maturation was considered as an important influential factor (La Paro & Pianta, 2000; Vogler et al., 2008; Boyle et al., 2018a). Thus, school readiness was used for addressing the school entry issue and implied that children should be ready for entering the primary school. Based on such assumption, a multitude of research papers concerned with using normative scales or check lists to measure children's capacities in multiple domains such as pre-academic skills, behavioral problems, and social competence in order to determine or predict whether children's transitions to school would be smooth (Janus & Offord, 2007; Russo et al., 2019). In Chinese studies, though such conceptualization was not explicitly advanced in the literature, one stream of research focused

48 on measuring school readiness of children, implying the influence of developmental or maturation theories (Qian & Ding, 2010; Liu et al., 2012).

However, the conceptualization of transition to school as a one-off event and concentration on measuring whether children are ready for school incurred some criticisms in both international studies. Researchers doubted on the psychometric properties of screening tests used in prevalence to determine whether a child was ready for school and questioned the risk of misplacement of children according to the unreliable instruments (Carlton & Winsler, 1999). Besides, the focus on associating school readiness with children's inherent characteristics such as pre-academic skills was related to some consequences on ECEC settings, children, and parents. The pressure of the primary school on academic skills trickled down to ECEC curriculum and could result in the "schoolification" of ECEC settings, featuring exposing children to more teacher-directed and academic-oriented pedagogies, which is problematic for young children's well-being (Centre for Equity and Innovation in Early Childhood, 2008; Moss, 2013). The school readiness assessment classifying children as ready or unready also was critiqued as oversimplification of transition to school regardless of the complex surrounding contexts that transition took place (Vogler et al., 2008). Apart from the above discourses on the tensions surrounding conceptualization of transition to school as a one-off event, focusing on assessing children's school readiness led to some consequences in practice. For instance, in the USA and Australia, some parents use the practice of delaying their children's school entry, or so-called redshirting to help children transition to school, which is also called the 'gift of time' (Graue & DiPerna, 2000). In response to the above criticisms and problematic consequence in practices, researchers stressed that school readiness should not be a unitary construct but a bidirectional one with school being also ready for children with different patterns of developmental strengths and weaknesses (Carlton & Winsler, 1999).

In Chinese literature, discussion about the conceptualization of transition to school as a one-off event was not explicit. In comparison with international studies, school readiness assessment was not used in practice for deciding whether children were ready for school but only as a research instrument. Meanwhile, as the statutory cut-off date policy for school entry has been strictly implemented in China in recent years, holding back children for one more year for school entry was not a common practice and corresponding topic was seldomly identified in Chinese literature. Nevertheless, the debate and policy on prohibiting the schoolification in ECEC pedagogy and discouraging parents' overemphasis on knowledge preparedness have been the predominant issue about school readiness over the past two decades (MOE of China, 2018). Such attention to the banning on teaching what pupils learn in primary school to preschoolers, namely schoolification in Chinese scenario, mirrored the criticisms of construct of transition as a one-off event implicitly. Much debate among Chinese studies about the schoolification was entwined with transition to school and also reflected the tension between children being ready for school and school being ready for children. Recently, such tensions were explicitly discussed in Chinese studies. Liu



(2019) addressed that primary school should be ready for children and accommodate to school entrants' needs instead of emphasizing ECEC settings and children being ready for primary school's requirements.

## **2.2 Transition as Processes From Socio-Cultural and Ecological Perspective**

Based on socio-cultural and ecological perspective, a paradigm shift was advanced and transition to school was conceptualized as processes in international studies. To tackle the problematic conceptualization of transition as a one-off event, including the popularity of delayed entry, transition class as a result of the poor validity and reliability of school readiness assessment for children, Carlton and Winsler (1999) proposed the need for the paradigm shift. On the one hand, Rimm-Kaufman and Pianta (2000) advanced a dynamic relationship-based model of transition to school, the ecological and dynamic model of transition and highlighted the importance of taking the relationships and the dynamic surrounding contexts into consideration. On the other hand, socio-cultural perspective was employed as a lens to theorize transition to school considering the contexts in which transition took place. From socio-cultural perspective, transition process is more a guided participation of children in the changing and dynamic social activities than a one-off event (Vogler et al., 2008). Transition to school involves changes in role, identity, status, agency of children as they move into new educational environments (Rogoff, 2003). Contrasted with the construct from developmental perspective, the ecological and sociocultural conceptualization of transition to school stressed more the contexts in which the transition process happened.

No original theoretical elaboration on the conceptualization of transition to school from the bioecological and sociocultural perspectives was identified in Chinese studies, however, the bioecological and dynamic conceptual model on transition was introduced from international studies by Chinese researchers to provide the basis for empirical studies on transition to school in China (Li et al., 2010). Thus, Chinese studies in transition to school over the past decade featured by referencing the conceptualization of transition to school from bioecological theory for empirical studies or standpoint of discourse (Yang & Wu, 2007; Lu et al., 2014; Li et al., 2015; Yu et al., 2019). However, only a few Chinese studies referred to both the bioecological and sociocultural perspectives as the guidance framework and deemed transition to school as a process involving in a series of changes, interactions, and even conflicts among stakeholders in a complex bioecological system (Ma, 2019).

## **2.3 Transition as Continuity Practices From Ontological Perspective**

As the importance of contexts in which transitions happen was recognized and widely accepted in international transition studies, the necessity of explaining the

50 unfolding of transition in particular sites and settings began to emerge. Boyle et al (2018b) reframed the concept of transition to school as continuity practices by shifting from epistemological perspective to ontological perspective and developed a conceptual model of transition to school, highlighting that transition is continuity practices which rarely universally unfold across different sites and different time. Three important domains of continuity, including developmental continuity, contextual continuity, and structural continuity, were addressed by their conceptual model. According to their conceptual model, the following factors could facilitate or constrain transition to school, including the shared professional knowledge or pedagogical understanding of teachers in both settings (ECEC and primary school), the separation of ECEC from the primary school or its integration with primary school in terms of physical distances, and the collaborative or unequal relationship among stakeholders of transition to school (Boyle et al., 2018b).

The conceptualization of transition to school as continuity practices was not identified in Chinese literature, however, such trend in international research exerted an influence on Chinese studies in two ways. On one hand, a stream of research addressed the issue about discontinuities in transition to school in China, including the professional discontinuities, curriculum and pedagogical discontinuities and structural discontinuities (Yang & Wu, 2007; Zhao & Lv, 2008; Chen, 2014). Even though the conceptualization of transition to school as continuity practices was not explicitly advanced, the theoretical discussions on enhancing continuities in transition to school and empirical studies on exploring the above discontinuities reflected a trend towards defining transition to school as continuity practices in Chinese context. On the other hand, the main findings of *Starting Strong V* report by OECD were introduced to Chinese researchers in a comparative perspective, which highlighted the importance of facilitating continuity in transition and shed light on the policy and practice pointers for bridging gaps between ECEC and school (Xu & Liu, 2019). The enlightenments from such trend of international research also brought about the advancement of several governmental guidelines and documents on improving continuity practices between ECEC and school, including the *Guidance on promoting transition from kindergartens to school* (MOE of China, 2021a), *Guidance on school readiness instructions for preschoolers* (MOE of China, 2021b), *Guidance on school adjustment instructions for primary schools* (MOE of China, 2021c), etc.

#### 2.4 Connections and Differentiation Among Different Theoretical Perspectives

The diverse theoretical conceptualizations of school readiness and transition to school implies the complexity of the concepts. This part of the review does not exhaust the theoretical perspectives concerning with the two concepts, but only illustrates some major ones. As the constructions of transition to school from the above theoretical perspectives shows, different conceptualizations have different foci. The developmental perspective stresses the competence of child, while the

socio-cultural and bio-ecological perspectives highlight the role of stakeholders as well as relationship among them, and the ontological perspective emphasizing enhancing continuity and deeming the transition as practices. The latter three perspectives are more “school ready for child” than the first perspective, however, the first developmental perspective is still important for us to understand school readiness and transition to school. Though assessment for child’s school readiness is criticized in many ways, it is still necessary for us to evaluate child’s competence for providing the optimal education arrangement, identifying children at risk and improving the equity of education. But it is from other perspectives that we could learn that school readiness is not binary, and it could not be oversimplified as child’s school readiness. From the socio-cultural and bio-ecological perspectives, which are used very frequently in school readiness and transition research both in international and Chinese studies, researchers are guided to think about the role of contexts, such as school, culture, relationship in the transition process in a dynamic and interactive way. The ontological perspective is a new trend and focuses on what we need to do to enhance continuity in transition and it’s more specific and directs to the policy and practices of transition. From this standpoint, the four theoretical perspectives complement with each other and diversify the framework of the empirical studies of school readiness and transition to school, offering us different angles to understand this topic.

### **3 School Readiness Assessment and Related Child’s Characteristics**

As it is stated in the section above, from the developmental perspective, researchers are inclined to assess child’s capacities of adapting to school and to explore child’s characteristics related to school readiness. Among the empirical international and Chinese studies, a large body of research focused on measuring child’s school readiness and examining children’s characteristics associated with school readiness, mainly child’s school entry age and socioeconomic status. The following part addresses main findings surrounding this theme.

#### **3.1 Child’s School Readiness Assessment and Related Child’s Characteristics**

A wide range of scales were used to measure child’s school readiness, the following part illustrates some scales commonly used briefly. Besides, some empirical study findings concerning with child’s school readiness patterns are also reviewed in this part.

### 3.1.1 School Readiness Scales

A body of international research measured school readiness by the Early Development Instrument (EDI), which was developed in Canada, rated by teachers on children's school readiness of five domains: physical health and well-being, social competence, emotional maturity, language and cognitive development, and communication skills and general knowledge (Janus & Offord, 2007). EDI was adapted and used across different countries, such as Australia, USA, Jamaica, and some other countries (Janus et al., 2011; Wolf et al., 2017). One adapted version of EDI widely used was the International Development and Early Learning Assessment (IDELA), which was a direct measure of children's school readiness in low- and middle-income countries. IDELA was partly based on and adapted from the EDI and covered also five domains of school readiness, namely emergent numeracy, emergent literacy, social-emotional development, motor development and executive function (Wolf & McCoy, 2019). Though widely used internationally, EDI was criticized in several ways for several limitations, among which the most important one was the narrow definition of school readiness behind this scale because it only measured child's readiness without taking into account the roles of family, school, etc.

Among the above scales, EDI was also adapted to Chinese Early Development Instrument (CEDI) for school readiness assessment of Chinese children (Ip et al., 2013). Another scale, Brief Early Skills and Support Index (BESSI), was translated and used directly in Chinese studies for school readiness assessment (Wang, 2019). Aside from the scales adapted from those used in international studies, local instruments for measuring school readiness for Chinese children were developed, such as the School Readiness Test Battery-Comprehensive Version (SBTB-CV) (Gai, 2007) and the diagnostic scale on maturity of children entering school (Qian & Ding, 2010), which were designed to be administered by trained professionals. Besides, Yu and Gai (2013) developed Children's School Readiness Assessment rated by Chinese parents, which was consisted of three sub-scales, measuring the developmental risks, type of temperament, and self-control. Longitudinal follow-up study showed that the outcome of the scale could predict child's school adjustment one month after school entry. Among these instruments, the most widely used one in Chinese studies is SBTB-CV, which was composed of five domains, basic knowledge and cognition, approaches to learning, language, motor skills, social and emotional development (Gai, 2007).

### 3.1.2 School Readiness Patterns

One important topic about school readiness assessment is to delineate the transition process and to identify the patterns of school readiness on an individual level. In international studies, three to six profiles of school readiness were found (Sabol & Pianta, 2012; Sandilos et al., 2019), however, in Chinese studies, three to four profiles of school readiness were identified in extant literature (Lu et al., 2012; Gao, 2014).

In the international studies, while examining the patterns of school readiness, Sabol and Pianta (2012) categorized the patterns into six distinct profiles and found that six school readiness profiles at 54 months predicted the academic and

socioemotional outcomes in fifth grade. Their research also reviewed that children's early social competence and self-regulation skills positively predicted the academic achievement in fifth grade. Sandilos et al. (2019) measured more domains of school readiness and adopted latent profile analysis to identify three school readiness profiles at the school entry and the first grade. Their results also showed that the school readiness profiles were stable during transition to school. Additionally, it was also revealed that background characteristics and the teacher-child relationship were associated with child's school readiness profile.

In Chinese studies, Lu et al. (2012) employed cluster analysis for classify children with different category of school readiness, four types were identified, including good overall readiness, poor readiness on health and motor skills, good readiness on health and motor skills with poor readiness in other domains, and poor overall readiness. Children with good overall readiness had the best school adjustment, whereas those with poor overall readiness had the worst. Gao (2014) adopted the latent profile analysis and identified three types of school readiness, which are well-developed, ordinary, and lagging behind. The level of self-confidence and anxiety differed significantly among three groups of children.

### ***3.1.3 Child's Socioeconomic Status and School Readiness***

A consolidated body of international studies empirically substantiated the association between socioeconomic status (SES) and school readiness, which was also evidenced by abundant Chinese studies. The results were consistent in international and Chinese studies. Children from low SES families are less ready for school than those from the upper spectrum of SES families (Gai & Liu, 2008; Zeng & Liu, 2013; Fitzpatrick et al., 2014; Larson et al., 2015; Wolf & McCoy, 2019; Ren et al., 2020). Though most evidence in English-language literature was from Euro-American research, the results from other countries, including Canada, Ghana, etc., are generally consistent with those from European and American studies. Evidence showed that SES was both directly and indirectly associated with children's school readiness (Razza et al., 2010; Larson et al., 2015).

The disparities of school readiness, especially of academic or cognitive school readiness between children from low SES families and their counterparts from high SES families were significant across countries and ethnicity. Zhang et al. (2019) found that SES predicted Chinese children's later math and science performance after controlling for earlier performance. Briceno et al. (2013) revealed that mothers' education of a high school level contributed additively to child outcomes among the low-income Latino families in the United States. Evidence from research in the United States suggested that social class influenced children's school readiness skills both academically (math and reading abilities) and non-cognitively (self-control, social skills, approaches to learning, and persistence). Significant gaps existed between the reading and math skills of white and Asian children and those of black and Hispanic children. The most socioeconomically disadvantaged children lag behind in non-cognitive skills (Garcia & Weiss, 2015). Iruka et al. (2020) focused on

54 the influential factors on black girls' school readiness patterns, they found that decreased socio-economic resources in the home were associated with more likelihood of being classified as struggling learners. Also, for immigrant children, research results concerning the association between SES and school readiness converged. Researchers utilized the latent class analysis to identify the family risks on school readiness, they arrived at four family risk profiles, including low SES multilevel risk, maternal abuse history, low SES immigrant risk and low risk. They conducted path analyses and revealed that children in low SES multilevel risk and low SES immigrant risk profiles had the weakest school readiness (Browne et al., 2018).

Apart from the school readiness gaps across SES spectrums stated above, Chinese researchers also paid attention to the disparities of school readiness between children in rural and urban area, between those of minority ethnic groups and *Han*, between children in rural area and those who migrated from rural areas to cities, namely, migrant children in Chinese context. Research findings revealed that children in urban areas were significantly surpassed their counterparts in rural areas in school readiness domains of language (Liu et al., 2012), cognition as well as social-emotional development (Gai, 2008; Qian & Zhan, 2011). Children from ethnic minority groups, especially those in rural areas, were also found to lag behind those from Han ethnic group in school readiness domains of language, learning approaches and cognition (Guo & Gai, 2010; Zhang et al., 2010; Zhou et al., 2010). In comparison with children in rural areas, migrant children had significant lower performances in language school readiness (Zou et al., 2015), but no significant gaps were found regarding other school readiness domains (Shi, 2016; Zeng & Liu, 2013).

## 4 Influence of Family-Related Factors on the Transition Process

Both Chinese and international research investigated the influence of family-related factors on transition process empirically, mainly under the framework of the bio-ecological theory. Parents' school readiness beliefs and parental involvement were family-related factors explored in both Chinese and international studies. This part reviews empirical findings surrounding the above topics in international and Chinese studies.

### 4.1 Parents' School Readiness Beliefs

Some researchers compared parents' school readiness beliefs with teachers' (Chan, 2012; Correia & Marques-Pinto, 2016), while other researchers explored parents' school readiness beliefs solely (Barbarin et al., 2008). Parents' school readiness beliefs varied across cultures and some patterns were found by researchers. Studies showed that Chinese parents generally value children's academic skills and self-discipline (Chan, 2012; Weng et al., 2021). Whereas, in Denmark, parents deemed

social learning as the most important skills of child's school readiness and academic competence was not important as it could grow naturally (Kjaer et al., 2020). In comparison with parents in the USA, Chinese parents stressed more the school readiness domains of language and cognition, meanwhile, felt more anxiety and pressure about transition to school (Weng et al., 2021). Besides, research revealed that among US immigrant parents from China, the Dominican Republic and El Salvador, two profiles of parents' school readiness beliefs were found, the first emphasized academic skills and the second emphasized learning-related skills (Sawyer et al., 2021). Research also showed that Asian American parents and European American parents held different school readiness beliefs. Asian American parents attached greater importance to academic skills and had higher expectations than their European American counterparts (Sy & Schulenberg, 2005). However, no specific research on comparing the school readiness beliefs of Chinese parents and those of Chinese American parents or Asian American parents was found for exploring the difference due to the sociocultural factors.

#### 4.2 Parental Involvement and Parenting Behaviors

International studies found that high-quality dyadic relationship, parental involvement could protect children against adjustment problems and some parenting behaviors were positively associated with school readiness. Kiuru and Laursen (2016) found in their longitudinal study that high maternal support at school entry buffered against adjustment problems for children with low quality relationship with teacher. Additionally, maternal involvement was related to positive school adjustment outcome. A two-wave longitudinal study showed that mother's involvement in language and cognitive activities were positively associated with smooth school transition. It was also revealed that mothers were more involved at children's schools when their children showed lower cognitive skills in ECEC settings (Lau & Power, 2018). Additionally, some parenting behaviors were associated with better school readiness, such as parent responsiveness, supportiveness, richer home learning environment (Rispoli et al., 2019).

Chinese studies focused more on the association between parental involvement, parenting style and school readiness. Liu and Li (2015) investigated the parental involvement in China and revealed that parents of girls had higher parental involvement in transition than those of boys. Chinese parents with higher SES were found to be more likely to get involved in helping their child transition to school. Studies on Chinese parents examined three types of parental involvement and their relations with school readiness, the results showed that home-based involvement was positively related to children's school readiness and the effect was stronger than school-based involvement and home-school conferencing (Xia et al., 2020). Xie and Li (2018) found that supportive parenting style were associated with better school readiness for Chinese children.

## 5 ECEC and School Based Influential Factors

Both international and Chinese studies drew on the influential factors related to characteristics of ECEC and school. Chinese studies focused on investigating the ECEC teachers' and schoolteachers' perspectives as well as introducing transition practices of other countries from a comparative perspective. However, international research covered a much wider range of topics, which Chinese studies did not address, including ECEC quality and classroom engagement, effect of transition practices and the teacher-child relationship. This part focused on the research findings concerning with these topics.

### 5.1 ECEC Teachers' and Primary School Teachers' Perspectives

Both international and Chinese research probed into ECEC teachers' and primary school teachers' perspectives regarding transition to school. A comparison among teachers' beliefs on children's school readiness across six countries, including Australia, Austria, Colombia, Germany, Nicaragua, and Slovenia, showed that ECEC and primary school teachers rated independence, social skills and concentration as very important, pre-academic and physical development were considered to be the least important school readiness characteristics (Niklas et al., 2018). Chinese primary school teacher rated that Chinese children were the least ready in terms of taking care of oneself and pre-academic skills (Bao & Zhang, 2005). Both Chinese primary school teachers and ECEC teachers valued the school readiness domains of social-emotional and approaches to learning (Zhang et al., 2005). However, Chinese primary school teachers held much higher expectation for children's school readiness than ECEC teachers (Yu, 2019). While in an international study, Abry and LoCasale-Crouch (2015) revealed the impact of differences between ECEC and primary school teachers' school readiness beliefs on children's later adjustment. They found that the alignment of ECEC teachers' and primary school teachers' beliefs on school readiness was positively associated with children's school adjustment, including socio-behavioral and academic adjustment. Furthermore, the socioeconomic background of children moderated the relations between misalignment of beliefs and school adjustment (Abry & LoCasale-Crouch, 2015).

### 5.2 Transition Activities

A large body of international research assessed the relationship between the number, the pattern of transition activities and children's adjustment. LoCasale-Crouch et al. (2008) founded that children were rated as more socially competent and having fewer problem behaviors when the preschool they attended implemented more transition activities and, specifically if preschool teachers discussed curricula or specific children with schoolteachers. Cook and Coley (2017) found that more types of transition activities could predict better behavioral readiness but were not



related to children's attention or academic outcomes. For the association between transition activity pattern and children's adjustment, a Finnish study showed that cooperation concerning with curricula and sharing written information about children were the best predictors of the children's skills, however, these were used the least (Ahtola et al., 2011). Furthermore, transition activities targeted at parents were also found to be related to children's better academic adjustment after school entry (Cook & Coley, 2017).

Though studies on transition activities also constituted an important stream of Chinese research, few study investigated or assessed the characteristics of transition activities and effects on children's adjustment. Most Chinese studies adopted a comparative approach to introduce successful transition programs from other countries for enlightenments in Chinese contexts. Countries most identified in the comparative studies surrounding this topic were Japan, the United States, and the United Kingdom (Hong & Cui, 2011; Li & Ye, 2016; Mao, 2016). However, how effective were the local transition practices implemented in China remained a research gap.

### 5.3 Quality and Pedagogy of ECEC

International studies investigated the impact of quality and pedagogy of ECEC on transition to school. However, the corresponding research in Chinese studies was not identified in the literature corpus, indicating a gap in Chinese research. The international studies revealed positive association between high-quality ECEC and school readiness, as well as between different pedagogical activities and school readiness. A longitudinal study indicated that the benefits of high-quality ECEC in math and literacy accumulated from the end of preschool through age 15 but faded out when the quality of later classroom environment in primary school were low (Arya & Pianta, 2018). The pedagogy of ECEC was also found to be associated with school readiness. Chien et al (2010) identified four patterns of child engagement in preschool classrooms, free play, individual instruction, group instruction, and scaffolded learning, and explored the relations between those classroom engagement patterns and school readiness in different domains. The results showed that free play children were found to gain less in domains of literacy and mathematics than other groups. Individual instruction group made greater gains than other groups academically. International research added to our knowledge about the association between ECEC quality and transition to school, however, the gap of Chinese studies concerning with this topic remained to be filled in.

### 5.4 Relationship Among Stakeholders

Based on the bio-ecological perspective, relationship among stakeholders plays an important role in transition to school. International studies showed that positive close teacher-child relationship was positively associated with child's school adjustment in terms of academic outcomes (Howes et al., 2008), and teacher-student

58 conflicts were negatively related to children's self-regulation and predicted subsequent school adjustment (Li & Lau, 2018). It was also showed that high positive teacher affect in Grade 1 could reduce adjustment problems for children with low maternal support (Kiuru & Laursen, 2016). More robust result from quasi-experimental research revealed that children demonstrated better inhibitory control when their primary school teacher had been coached to improve teacher-child interactions (Pianta et al., 2017).

Several Chinese studies dealt with the relationship among stakeholders in transition to school. Lu et al. (2014) explored the interpersonal relationship in the ecology system of transition and tried to identify the model of how the expectations of parents influence children's peer relationship, teacher-student relationship as well as their school adjustment. They found that child's peer relationship predicted school adjustment, and parents' expectation had a regulatory effect on the association between peer relationship and school adjustment.

## 6 Children's Perspectives on Transition to School

Children's perspectives on transition to school developed into a stream of research in international studies and also emerged in Chinese transition studies especially over the past decade. From the sociocultural perspective, researchers, especially in Nordic countries, highlight the importance to probe into children's views on transition to school as they are the main agent in this process. Researchers often adopt ethnographic methods for exploring what children think and feel about the transition process. Child's drawing and photography were used for eliciting opinions about transition to school in the interview or complement with the interview. Research results reached consensus that children were able to think about the transition process and they are active agent in this process (Einarsdottir, 2010, 2011; Salmi & Kumpulainen, 2019). Besides, the mosaic approach, which featured multi-method, was also applied in this field to listen to the voices and views of children about transition to school (Dockett & Perry, 2005; Ring, 2016). Children's perspectives on their experience are the main foci of this stream of research both in international and Chinese studies, research questions addressed children's feelings about transition, opinions about the differences between preschool and school as well as child's identity changes, self-development (Ackesjö, 2013; Eskelä-Haapanen, 2016; Roncancio-Moreno & Branco, 2017; Ma, 2019). Regarding children's feelings about transition, international research findings were almost consistent that children had mixed feelings about transition to school, both excited and anxious.

What's noteworthy, in recent years Chinese studies focused on probing into children's stress or pressure in transition to school. Wong and Power (2019) revealed that Chinese children's strategies coping with stress in transition to school were composed of negative coping, positive coping, and distraction. Additionally, distraction might not always be an effective way to help children reduce depressive symptoms, and that

coping strategies might have a greater impact on buffering against later depression risk for girls than for boys. Measuring children's pressure and stress was an emerging topic in Chinese studies about children's perspectives on transition to school. Based on child's interviews, Wang and Liu (2018) found that the main stressors for children were about academic learning, rules in primary schools, primary school teachers' authority and separation from ECEC teachers. They also found that the minor stressors were about peer relations, unfamiliarity with the physical environment in primary school as well as the strict parental behaviors and expectations after entering school. Children were eager to be heard and to be an insider in the process of transition to school (Wang & Liu, 2018). Besides, to probe into the pressure of children during transition to school, Jiang et al. (2020) developed a scale for assessing the psychological well-being of children. The scale was composed of five dimensions, environment adaptation, peer relationship, adult rewards and punishments, individual needs, and academic learning rules. The results of survey applying the scale showed consistent findings with the qualitative research to some extent, indicating stress for children ranked from highest to lowest in transition to school were academic learning rules, adult rewards and punishments, peer relationship, environmental adaptation, individual needs. Girls felt more pressure than boys did. Additionally, children whose parents had a graduate education and above were more stressful than their counterparts whose parents had a lower education (Jiang et al., 2020).

## 7 Continuity in Transition

Before Boyle et al (2018b) constructed transition as continuity practice from ontological perspective, a body of research had been focused on continuity in transition, however, not explicitly based on a particular theory. While after the proposal of their conceptual model of transition as continuity practices, a handful of international studies employed it as theoretical framework. In Chinese studies, though no such conceptual model was advanced to guide empirical studies, research concerning with continuity between ECEC and primary school constituted an important topic of interest. Given that empirical studies from this newly advanced model and theoretical perspective are few, this part reviews the empirical research findings surrounding continuity in transition in international and Chinese literature. Research concerning with continuity and alignment in transition to school encompasses the continuity of policy and practice, of curriculum, of children's experience, and of leadership between ECEC and school.

### 7.1 Transition Policy and Practices in Improving Continuity

International studies revealed challenges for transition policies and practices to facilitate continuity across countries and within countries. The report *Starting Strong V* (OECD, 2017) shed light on the continuity enhancement in transition from

60 ECEC to primary school in a larger scope. The findings of OECD survey on transition policy and practice across 30 countries were reported. Challenges in terms of professional continuity, curriculum and pedagogical continuity, and developmental continuity commonly confronted by countries encompass misalignment of perspectives of preschool- and schoolteachers, differences, and discontinuities in curricular, lack of shared pedagogical understanding, engaging parental involvement, difficulty in child development exchanges, etc. Policy pointers were advanced such as encouraging cooperation, collaboration to enhance continuity, support local leadership by national policy framework and so on. Besides, Cohen-Vogel et al. (2020) investigated the instructional policy support alignment between preschool and school in a local level in North Carolina, USA. The results showed that the alignment regarding the standards, curricula, and assessments was weak between preschool and school.

Chinese studies concerning with transition policy and practices continuity featured a large body of comparative studies. The major findings of *Starting Strong V* were introduced in China and enlightened the transition policy and practices (Xu & Liu, 2019). Besides, the policy and practices on promoting continuity in other countries such as Australia (Liu, 2015), Japan (Liu, 2020) were also introduced. On the other hand, based on unique challenges in China, policy and practices recommendations for enhancing the continuity in transition were advanced by researchers, such as governance and organization focusing on improving continuity between ECEC and primary school and aligning the professional training of teachers between two sectors (Yuan & Yang, 2019; Fan et al., 2010), improving collaboration of ECEC teachers, primary school teachers and parents on transition activity action research (Fan et al., 2010; Li et al., 2012). However, research on the effectiveness of these policy and practices was lacking.

## 7.2 Investigation on Discontinuities and Program Enhancing Continuity Through Leadership

Both international and studies examined the discontinuity of pedagogy, curriculum and children's experience in transition. The extant literature identified significant discontinuities between ECEC and primary school across countries. Vitiello et al. (2020) examined the continuity of children's classroom experience between preschool and school by comparing the structural, process features of classroom as well as the teacher beliefs and practices between two sectors. Longitudinal data were employed, independent sample t tests and Chi-square tests were conducted to compare the indicators. Results showed that several discontinuities existed, including more teacher-structured activity and less effective teacher-child interactions at schools than preschools. Chinese researchers investigated the discontinuity in curriculum and found that significant differences existed between ECEC and primary school curriculum in terms of resources available, decision-making process of the contents (Qin & Hou, 2005). Chen (2014) compared the teaching practices in Chinese ECEC and primary school. It was revealed that the major discontinuity of teaching

practices between two sectors lied in that primary school teachers adopted more knowledge-centered pedagogy while teaching in ECEC was more child-centered.

Based on the conceptual model of transition as continuity practices from ontological perspective, Boyle and Wilkinson (2018) in New South Wales of Australia adopted the critical participatory action research method to enhance shared understanding of practices in a transition program through cross-sectorial leadership. The results revealed that through leading practices including inclusive communication, negotiating shared goals and differences, shared understandings of transitions to school practices could be established between professionals in two settings, namely ECEC and school. The transition policy and practice specific to the scenario was built based on the shared understanding. In terms of Chinese research findings, Fan et al. (2010) also reported some practices on promoting continuity through leadership though not explicit under any theoretical framework. Coordinated by local authorities, they launched a transition collaboration program between ECEC and primary schools and reported some practices including bidirectional collaboration on constructing the curriculum, communication and exchange between ECEC and primary school teachers in practice, joint training on transition for teachers of two settings, as well as the one-to-one partnership between classes in the last year of ECEC and those in lower grades of primary school. However, empirical evidence for the effect of those practices was not explicitly stated.

## Conclusion

This paper reviewed Chinese and international studies over the past two decades on school readiness and transition to school. Four major theories in transition to school were identified in international studies, which were developmental or maturation perspective, biological and sociocultural perspective, and ontological perspective. In general, the empirical studies in extant literature could be categorized into the four theoretical frameworks. Each theoretical perspective addresses questions from a different standpoint. Generally speaking, the developmental and maturation theory is most closely related with children's school readiness assessment, relationship and perspectives of stakeholders as well as children's voices in transition are backed up mainly by bioecological and sociocultural theories. The continuity in transition is emerging as a key topic and supported by the ontological perspective. Based on different theories, the different aspects of school readiness and transition to school are presented and the properties of transition to school are unfolded.

The comparison between the themes of international and Chinese empirical studies shows a great deal of overlap. The common topics are the school readiness assessment, the influential factors related to family, ECEC and school, and the continuity of transition. Among these findings, some consistent research findings and a common research trend are highlighted as follows. The disparity of children's school readiness across different levels of SES is found across countries internationally as well as in

62 China, revealing the education equity issue in transition to school to be tackled continuously. Different patterns or typologies of school readiness found in international and Chinese studies remind us of both the education equity and the need of making school ready for children with different characteristics. Studies under the bioecological and sociocultural perspective reveal some protective factors associated with stakeholders, including parental involvement, supportive parenting style, high-quality ECEC program, and alignment of perspectives on child's school readiness between ECEC teachers and schoolteachers. Transition activities play a positive role in facilitating transition to school, especially those concerning with collaboration between ECEC and school on curriculum and sharing information about children. Listening to the voice of children is an important and common research trend in both international and Chinese studies. Discontinuities exist between ECEC and primary school in multifaceted ways, building continuity practices through leadership could be an effective way to smooth transition.

Additionally, one unique focus of Chinese studies recently, the attention to children's pressure and stress during transition period, is significant in Chinese scenario and might be also important for international studies. Such a theme reflected the perspective of children's wellbeing, as the transition to school involves in a great deal of anxiety for Chinese children from their own perspective. It would be an issue to be tackled for the future Chinese studies even international studies. Furthermore, conceptualization of transition to school as continuity practices provides us with a new perspective of understanding transition and indicates further research direction and trend.

The comparison between international and Chinese studies regarding the research methods revealed some major differences apart from similarities. Both quantitative and qualitative research methods were adopted in international and Chinese studies. However, international quantitative studies featured with a large body of longitudinal research yielding more robust quantitative results, which was relatively lacking in Chinese studies on transition to school. However, the longitudinal research design is of particular value as transition was conceptualized as a long-term process. In such sense, the longitudinal research remains to be developed in Chinese studies on transition to school. In comparison with international studies, Chinese studies emphasized more exploring the effective transition policy and practices in a comparative perspective. Such a perspective is helpful for improving transition practices in Chinese contexts; however, more empirical research is needed for determining the effectiveness of practices learned from other countries.

The current review adds to the existing literature in two folds. On one hand, this paper brings the insight of Chinese studies and enriches the existing reviews in terms of the geographic diversity. On the other hand, this paper adds to the extant studies by inclusion of Chinese research foci and findings, which sheds light on the comparison between Chinese research and other countries. However, limitation of this review is worth mentioning. For literature written in English, only relevant studies

published in Web of Science were included, the absence of published studies in other databases and unpublished ones restricted the scope of this review.

### Acknowledgement

I would like to thank the journal's anonymous reviewers and editors for their constructive comments of enriching literature search by including Chinese studies which are not available for non-Chinese readers and constitute an added value to this work. I also appreciate my supervisor David Greger for his critical reading of the text and valuable suggestions. This work has been supported by Charles University Grant Agency (GAUK, grant number 368321). This study represents the author's own views and not the official position of Institute for Research and Development in Education of Charles University and GAUK. All remaining omissions and errors are my own.

### References

- Abry, T., Latham, S., Bassok, D., & LoCasale-Crouch, J. (2015). Preschool and kindergarten teachers' beliefs about early school competencies: Misalignment matters for kindergarten adjustment. *Early Childhood Research Quarterly, 31*, 78–88.
- Ackesjö, H. (2013). Children crossing borders: School visits as initial incorporation rites in transition to preschool class. *International Journal of Early Childhood, 45*(3), 387–410. <https://doi.org/10.1007/s13158-013-0080-7>
- Ahtola, A., Silinskas, G., Poikonen, P.-L., Kontoniemi, M., Niemi, P., & Nurmi, J.-E. (2011). Transition to formal schooling: Do transition practices matter for academic performance? *Early Childhood Research Quarterly, 26*(3), 295–302.
- Arya, A., & Pianta, R. C. (2018). Variation in the long-term benefits of childcare: The role of classroom quality in elementary school. *Developmental Psychology, 54*(10), 1854–1867.
- Bao, Z.G., & Zhang, X. K. (2005). Èrtóng rùxué zhǔnbèi fāngtán yánjiū [Interview research on children's school readiness]. *Studies in Preschool Education, 5*, 14–16.
- Barbarin, O. A., Early, D., Clifford, R., Bryant, D., Frome, P., Burchinal, M., Howes, C., & Pianta, R. (2008). Parental conceptions of school readiness: Relation to ethnicity, socioeconomic status, and children's skills. *Early Education and Development, 19*(5), 671–701. <https://doi.org/10.1007/s13158-013-0080-710.1080/10409280802375257>
- Boyle, T., Grieshaber, S., & Petriwskyj, A. (2018a). An integrative review of transitions to school literature. *Educational Research Review, 24*, 170–180.
- Boyle, T., Petriwskyj, A., & Grieshaber, S. (2018b). Reframing transitions to school as continuity practices: the role of practice architectures. *Australian Educational Researcher, 45*(4), 419–434.
- Boyle, T., & Wilkinson, J. (2018). Two worlds, one site: Leading practices and transitions to school. *Journal of Educational Administration and History, 50*(4), 325–342. <https://doi.org/10.1007/s13158-013-0080-710.1080/00220620.2018.1510384>
- Briceno, A. C. L., De Feyter, J. J., & Winsler, A. (2013). The school readiness of children born to low-income, adolescent Latinas in Miami. *American Journal of Orthopsychiatry, 83*(2–3), 430–442. <https://doi.org/10.1111/ajop.12021>
- Browne, D. T., Wade, M., Prime, H., & Jenkins, J. M. (2018). School readiness amongst urban Canadian families: Risk profiles and family mediation. *Journal of Educational Psychology, 110*(1), 133–146.

- Bryman, A. (2012). *Social research methods*. Oxford University Press.
- Carlton, M. P., & Winsler, A. (1999). School readiness: The need for a paradigm shift. *School Psychology Review, 28*(3), 338–352. <https://doi.org/10.1080/02796015.1999.12085969>
- Centre for Equity and Innovation in Early Childhood. (2008). *Transition: A positive start to school* [Literature review]. <http://www.eduweb.vic.gov.au/edulibrary/public/earlychildhood/learning/transitionliteraturereview.pdf>
- Chan, W. L. (2012). Expectations for the transition from kindergarten to primary school amongst teachers, parents, and children. *Early Child Development and Care, 182*(5), 639–664. <https://doi.org/10.1080/03004430.2011.569543>
- Chen, F. (2014). Xiǎoxué yǔ yòu'éryuán jiàoshī kèchéng xíngwéi chāyì zhī bǐjiào [A comparison of teaching practices between ECEC and primary school teachers]. *Journal of Shanghai Educational Research, 5*, 80–82.
- Cheng, W., Dong, J. H., & Liu, Y. (2021). Review and prospect on research about transition to school over the past decade in China. *Journal of Shanghai Educational Research, 7*, 64–68.
- Chien, N. C. Howes, C., Burchinal, M., Pianta, R. C., Ritchie, S., Bryant, D. M., Clifford, R. M., Early, D. M., & Barbarin, O. A. (2010). Children's classroom engagement and school readiness gains in prekindergarten. *Child Development, 81*, 1534–1549.
- Cohen-Vogel, L., Sadler, J. R., Little, M., & Merrill, B. (2020). (Mis)Alignment of instructional policy supports in Pre-K and kindergarten: Evidence from rural districts in North Carolina. *Early Childhood Research Quarterly, 52*(Part B), 30–43. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2019.11.001>
- Cook, K. D., & Coley, R. L. (2017). School transition practices and children's social and academic adjustment in kindergarten. *Journal of Educational Psychology, 109*(2), 166–177. <https://doi.org/10.1037/edu0000139>
- Correia, K., & Marques-Pinto, A. (2016). Adaptation in the transition to school: Perspectives of parents, preschool and primary school teachers. *Educational Research, 58*(3), 247–264. <https://doi.org/10.1080/00131881.2016.1200255>
- Dockett, S., & Perry, B. (2005). Researching with children: Insights from the Starting School Research Project. *Early Childhood Development and Care, 175*(6), 507–521.
- Dockett, S., & Perry, B. (2013). Trends and tensions: Australian and international research about starting school. *International Journal of Early Years Education, 21*(2-3), 163–177. <https://doi.org/10.1080/09669760.2013.832943>
- Einarsdóttir, J. (2010). Children's experiences of the first year of primary school. *European Early Childhood Education Research Journal, 18*(2), 163–180. <https://doi.org/10.1080/13502931003784370>
- Einarsdóttir, J. (2011). Icelandic children's early education transition experiences. *Early Education & Development, 22*(5), 737–756. <https://doi.org/10.1080/10409289.2011.597027>
- Eskelä-Haapanen, S., Lerkkanen, M. K., Rasku-Puttonen, H., & Poikkeus, A. M. (2016). Children's beliefs concerning school transition. *Early Child Development and Care, 187*(9), 1446–1459. <https://doi.org/10.1080/03004430.2016.1177041>
- Fan, Y. L., Fan, D. M., & Chen, Ch. (2010). Gòujiàn yòuxiǎoxiánjiē liándòngjīzhì de shíjiàn yánjiū [A program on building collaboration in transition to school]. *Journal of Shanghai Education Research, 5*(5), 69–70.
- Fitzpatrick, C., McKinnon, R. D., Blair, C. B., & Willoughby, M. T. (2014). Do preschool executive function skills explain the school readiness gap between advantaged and disadvantaged children? *Learning and Instruction, 30*, 25–31.
- Gai, X. S. (2007). *Èrtóng rùxué zhǔnbèi yánjiū yǔ shíjiàn* [Research and practices on school readiness]. Jilin Education Press.
- Gai, X. S., & Liu, J. (2008). Shèhuì jīngjìdìwèi búlì èrtóng de rùxué zhǔnbèi [Socioeconomically disadvantaged children's school readiness]. *Theory and Practice of Education, 28*(1), 35–39.



- Gao, B. C. (2014). Xuéqián értóng rùxué zhǔnbèi lèixíng jíqí yǔ zìxìnxīn jiāolǜ de guānxì [Types of preschoolers' school readiness and their relationship with self-confidence and anxiety]. *Psychological Development and Education*, (5), 504–511.
- Garcia, E., & Weiss, E. (2015). *Early education gaps by social class and race start U.S. children out on unequal footing: A summary of the major findings in Inequalities at the Starting Gate*. Economic Policy Institute; Broader, Bolder Approach to Education Task Force. <https://files.epi.org/2015/Inequality-Starting-Gate-Summary-of-Findings.pdf>
- Graue, M. E., & DiPerna, J. (2000). Redshirting and early retention: Who gets the “Gift of Time” and what are its outcomes? *American Educational Research Journal*, 37(2), 509–534. <https://doi.org/10.3102/00028312037002509>
- Guo, X., & Gai, X. S. (2010). Xīnjiāng shǎ oshù mínzú yǔ hàn zú értóng rùxué zhǔnbèi de chāyī yánjiū [On the comparisons between ethnic minority and Han children before schooling in Xinjiang]. *Journal of Xinjiang University (Philosophy, Humanities & Social Sciences)*, 38(1), 83–86. <https://doi.org/10.13568/j.cnki.issn1000-2820.2010.01.029>
- Hong, X. M., & Cui, F. F. (2011). Měiguó éhài zhōu shèhuì kèchéng yòuxiǎo xiánjiē de jǔcuò [Experience and enlightenment from social studies in Ohio]. *Studies in Preschool Education*, (9), 28–32.
- Howes, C., Burchinal, M., Pianta, R., Bryant, D., Early, D., Clifford, R., & Barbarin, O. (2008). Ready to learn? Children's pre-academic achievement in pre-Kindergarten programs. *Early Childhood Research Quarterly*, 23(1), 27–50.
- Ip, P., Li, S. L., Rao, N., Ng, S. S. N., Lau, W. W. S., & Chow, C. B. (2013). Validation study of the Chinese early development instrument (CEDI). *BMC Pediatrics*, 13(1), 146–154.
- Iruka, I. U., Curenton, S. M., Sims, J., Blitch, K. A., & Gardner, S. (2020). Factors associated with early school readiness profiles for Black girls. *Early Childhood Research Quarterly*, 51, 215–228. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2019.10.012>
- Janus, M., & Offord, D. R. (2007). Development and psychometric properties of the Early Development Instrument (EDI): A measure of children's school readiness. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 39(1), 1–22. <https://doi.org/10.1037/cjbs2007001>
- Janus, M., Brinkman, S. A., & Duku, E. K. (2011). Validity and psychometric properties of the Early Development Instrument in Canada, Australia, United States, and Jamaica. *Social Indicators Research*, 103(2), 283–297. <https://doi.org/10.1007/s11205-011-9846-1>
- Jiang, Y. C., Yuan, Z. J., & Chen, X. Y. (2020). Yòuxiǎo xiánjiē jiēduàn yòuér xīnlǐ yālǐ liàngbiǎo de chūbù biānzhi yǔ yìngyòng [Development and application of the psychological stress scale for children in the transferring stage from kindergarten to elementary education]. *Studies in Preschool Education*, 305(5), 50–66.
- Kiuru, N., & Laursen, B. (2016). Positive teacher affect and maternal support facilitate adjustment after the transition to first grade. *Merrill-Palmer Quarterly*, 62(2), 158–178.
- Kjaer, B., Bach, D., & Dannesboe, K. I. (2020). Academics as play and the social as discipline: school readiness in Denmark. *International Journal of Early Years Education*, 28(3), 246–261.
- La Paro, K. M., & Pianta, R. C. (2000). Predicting children's competence in the early school years: a meta-analytic review. *Review of Educational Research*, 70(4), 443–484.
- Larson, K., Russ, S. A., Nelson, B. B., Olson, L. M., & Halfon, N. (2015). Cognitive ability at kindergarten entry and socioeconomic status. *Pediatrics*, 135(2), 440–448. <https://doi.org/10.1542/peds.2014-0434>
- Lau, E. Y. H., & Power, T. G. (2018). Parental involvement during the transition to primary school: Examining bidirectional relations with school adjustment. *Children and Youth Services Review*, 88, 257–266.
- Li, H., & Ye, C. H. (2016). Yīngguó yòuxiǎo xiánjiē jiēduàn de hǔnlíng jiàoyù jíqí qǐshì yǐ yīnggélán dàikèxiǎoxué wéilǐ [Mix-aged instruction during transition to school: A case study of Dacre Braithwaite Church of England Primary School]. *Journal of Shanghai Educational Research*, (8), 80–84.

- Li, J. B., & Lau, E. Y. H. (2018). Teacher-student conflict and preschoolers' adjustment in the transition to primary school: The role of child self-regulation and parents' positive relations with others. *Early Education and Development, 30*(3), 423-437.
- Li, J., Liu, Y. K., Liu, M., & Jia, S. X. (2015). Yòuér yǎnzhōng de yòuxiǎo xiánjiē [Transition to school from children's perspective]. *Journal of Shanghai Educational Research, 6*, 32-35.
- Li, M. Y., Cui, Sh, J., & Liu, Y. (2010). Jìn shínián guówài bùtóng liyì xiāngguānzhě duìyú yòuxiǎo xiánjiē wèntí kǎnfǎ de yánjiū zōngshù [Perspectives of stakeholders on transition to school over the past decades in studies abroad]. *Primary & Secondary Schooling Aboard, 5*(5), 11-17.
- Li, Y. J., Zhao, C. Y., & Li, G. Y. (2012). Yòuéryuán yǔ xiǎoxué jiàoyù xiánjiē de yòuxiào cèlüè [Strategies for transition from early childhood education to primary school]. *Education Exploration, 12*, 137-138.
- Liu, L. (2015). Àodàliyà yòuxiǎo xiánjiē zhōng duōyuán hézuò de shíshī cèlüè [The multiple collaboration in the transition from kindergarten to primary school of Australia]. *Studies in Early Childhood Education, 246*(6), 26-30.
- Liu, L. W., & Li, M. Y. (2015). Zàijiā nǚlì hái shì cānyù xuéxiào jiāzhǎng cānyù yòuxiào xiánjiē qīngkuàng diàochá [A survey about parental involvement in children's transition from kindergarten to primary school]. *Studies in Preschool Education, 246*(6), 31-39.
- Liu, X. D. (2019). Zhōngguó xiǎoxué jiàoyù jìdài zhànlüè zhuǎnxíng jiānlùn 'yòuxiǎo' xiánjiē yīng xiàng 'xiǎoyòu' xiánjiē fānzhuǎn [China's primary education urgently needs strategic transition: on the conversion of "the connection of kindergarten-primary school" to "the connection of primary school-kindergarten"]. *Journal of Educational Sciences of Hunan Normal University, 18*(3), 1-7.
- Liu, Y. (2020). Hé ér bù tóng: riběn yòuxiǎo xiánjiē de lishǐ lùjìng yǔ sīxiǎng ["United but different": The historical paths and conception of kindergarten-primary School articulation in Japan]. *Studies in Foreign Education, 47*(6), 67-79.
- Liu, Y., Qin, J. L., Pan, Y. J., & Shi, X. B. (2012). Xüéqián yinián yòuér rùxué yǔyán zhǔnbèi de chéngxiāng bǐjiào yánjiū [A comparative study of preschool children's language readiness for primary school enrollment in urban and rural areas]. *Journal of Educational Studies, 8*(5), 90-97. <https://doi.org/10.14082/j.cnki.1673-1298.2012.05.014>
- LoCasale-Crouch, J., Mashburn, A. J., Downer, J. T., & Pianta, R. C. (2008). Pre-kindergarten teachers' use of transition practices and children's adjustment to kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly, 23*(1), 124-139.
- Lu, F. R., Wang, X., Li, D. F., Zhang, C., & Wang, Y. (2012). Xiǎoxué értóng rùxué zhǔnbèi de lèixíng jíqí yǔ xuéxiào shìyìng guānxì de yánjiū [Types of school readiness of elementary school children and their influence on school adjustment]. *Psychological Development and Education, 1*(1), 24-30.
- Lu, Q. T., Lan, L., & Lei, X. Y. (2014). Xiǎoxuéshēng yòuxiǎo xiánjiē jiēduàn rénjì guānxì shēngtāihuà de yánjiū yǐ běijīng shì yǔ guìzhōu shěng qiānnán bùyìzú miáozú zìzhìhōu diàoyán wéilì [A study on ecological interpersonal relationship of the first-grade pupils: Based on investigations in Beijing and Qiannan Buyi and Miao autonomous prefecture of Guizhou province]. *Journal of Research on Education for Ethnic Minorities, 25*(5), 98-104.
- Ma, J. Q. (2019). Fúzá xitōngguān xià yòuxiǎo xiánjiē wèntí de běnzhi tànjiū yǐ yíge àodàliyà huárén háizi de yóuxì huódòng biànhuà wéilì [A study on the essence of transition problems from a complicated systematic perspective: A case of a Chinese Australian child's play activity change]. *Studies in Preschool Education, 295*(7), 3-20.
- Mao, J. (2016). Riběn yòuxiǎo xiánjiē jiàoyù de gǎigé jīyú yìsuǒ dōngjīng shìfàn xiào de gè àn fēnxī [The reform in the transition from kindergartens to elementary schools in Japan: Case study of a model school]. *International and Comparative Education, 320*(9), 21-26.
- Ministry of Education of China. (2018). Jiàoyùbù bàngōngtīng guānyú kāizhǎn yòuéryuán 'xiǎoxuéhuà' zhuǎnxiàng zhīlǐ gōngzuò de tōngzhī [Notification of special governance on 'schoolification' pedagogy in kindergartens]. [http://www.moe.gov.cn/srcsite/A06/s3327/201807/t20180713\\_342997.html](http://www.moe.gov.cn/srcsite/A06/s3327/201807/t20180713_342997.html)

- Ministry of Education of China. (2021a). *Jiàoyùbù guānyú dàlì tuījìn yòuéryuán yǔ xiǎoxué kēxué xiánjiē de zhǐdǎo yìjiàn* [Guidance on promoting transition from kindergartens to school]. [http://www.moe.gov.cn/srcsite/A06/s3327/202104/t20210408\\_525137.html](http://www.moe.gov.cn/srcsite/A06/s3327/202104/t20210408_525137.html)
- Ministry of Education of China. (2021b). *Yòuéryuán rùxuézhǔnbèi jiàoyù zhǐdǎo yàodiǎn* [Guidance on school readiness instructions for preschoolers]. [http://www.moe.gov.cn/srcsite/A06/s3327/202104/t20210408\\_525137.html](http://www.moe.gov.cn/srcsite/A06/s3327/202104/t20210408_525137.html)
- Ministry of Education of China. (2021c). *Xiǎoxué rùxué shìyìng jiàoyù zhǐdǎo yàodiǎn* [Guidance on school adjustment instructions for primary schools]. [http://www.moe.gov.cn/srcsite/A06/s3327/202104/t20210408\\_525137.html](http://www.moe.gov.cn/srcsite/A06/s3327/202104/t20210408_525137.html)
- Moss, P. (2013). The relationship between early childhood and compulsory education: A properly political question. In P. Moss (Ed.), *Early childhood and compulsory education: Reconceptualising the relationship* (pp. 2–49). Routledge.
- Niklas, F., Cohrsen, C., Vidmar, M., Segerer, R., Schmiedeler, S., Galpin, R., Klemm, V. V., Kandler, S., & Tayler, C. (2018). Early childhood professionals' perceptions of children's school readiness characteristics in six countries. *International Journal of Educational Research*, 90(1), 144–159. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2018.06.001>
- Onwuegbuzie, A. J., & Frels, R. (2016). *7 steps to a comprehensive literature review: a multimodal & cultural approach*. SAGE Publications.
- Organisation for Economic Co-Operation and Development (OECD). (2017). *Starting strong V: Transitions from early childhood education and care to primary education*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264276253-en>.
- Peters, S. (2010). *Literature review: Transition from early childhood education to school*. [http://www.educationcounts.govt.nz/publications/ECE/98894/Executive\\_Summary](http://www.educationcounts.govt.nz/publications/ECE/98894/Executive_Summary)
- Pianta, R., Hamre, B., Downer, J., Burchinal, M., Williford, A., LoCasale-Crouch, J., Howes, C., La Paro, K., & Scott-Little, C. (2017). Early childhood professional development: Coaching and coursework effects on indicators of children's school readiness. *Early Education and Development*, 28(8), 956–975.
- Qian, Z. L., & Ding, P. P. (2010). The development of diagnostic scale on the maturity of the children entering school. *Studies in Preschool Education*, 182(2), 41–51.
- Qian, Z. L., & Zhan, X. M. (2011). A comparative study of children's maturity for schooling in urban and rural Beijing. *Journal of Educational Studies*, 7(3), 75–84. <https://doi.org/10.14082/j.cnki.1673-1298.2011.03.011>
- Qin, Z. B., & Hou, L. M. (2005). Reflection on a survey about how kindergarten curriculum joins elementary education: A comparative research on kindergarten and elementary school teachers' views of curriculum in Guangxi province. *Studies in Preschool Education*, (5), 17–19.
- Razza, R. A., Martin, A., & Brooks-Gunn, J. (2010). Associations among family environment, sustained attention, and school readiness for low-income children. *Developmental Psychology*, 46(6), 1528–1542. <https://doi.org/10.1037/a0020389>
- Ren, L., Hu, B. Y., & Zhang, X. (2020). Disentangling the relations between different components of family socioeconomic status and Chinese preschoolers' school readiness. *Family Process*, 60(1), 216–234. <https://doi.org/10.1111/famp.12534>
- Rimm-Kaufman, S., & Pianta, R. (2000). An ecological perspective on the transition to kindergarten: A theoretical framework to guide empirical research. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 21, 491–511.
- Ring, E., Mhic Mhathúna, M., Moloney, M., Hayes, N., Breathnach, D., Stafford, P., Carswell, D., Keegan, S., Kelleher, C., McCafferty, D., O'Keefe, A., Leavy, A., Madden, R. & Ozonyia, M. (2016). *An examination of concepts of school readiness among parents and educators in Ireland*. Department of Children and Youth Affairs.
- Rispoli, K. M., Koziol, N. A., McGoey, K. E., & Schreiber, J. B. (2019). Parenting, childcare, and children's pre-kindergarten skills: exploring moderation by race and ethnicity. *Early Child Development and Care*, 189(6), 946–964.
- Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. Oxford University Press.

- 68 Roncancio-Moreno, M., & Branco, A. U. (2017). Developmental trajectories of the self in children during the transition from preschool to elementary school. *Learning, Culture and Social Interaction, 14*, 38–50. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2017.05.002>
- Russo, J. M., Williford, A. P., Markowitz, A. J., Vitiello, V. E., & Bassok, D. (2019). Examining the validity of a widely-used school readiness assessment: Implications for teachers and early childhood programs. *Early Childhood Research Quarterly, 48*, 14–25.
- Sabol, T. J., & Pianta, R. C. (2012). Patterns of school readiness forecast achievement and socioemotional development at the end of elementary school. *Child Development, 83*, 282–299.
- Salmi, S., & Kumpulainen, K. (2019). Children's experiencing of their transition from preschool to first grade: A visual narrative study. *Learning, Culture and Social Interaction, 20*, 58–67. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2017.10.007>
- Sandilos, L. E., Whittaker, J. V., Vitiello, V. E., & Kinzie, M. B. (2019). Preschoolers' school readiness profiles and the teacher-child relationship: A latent transition approach. *Journal of Applied Developmental Psychology, 62*, 185–198. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2019.02.010>
- Sawyer, B. E., Dever, B. V., Kong, P., Sonnenschein, S., Simons, C., Yu, X. R., Zhang, X. W., & Cai, Y. (2021). Dominican, Salvadoran, and Chinese immigrant parents' reasoning about school readiness skills. *Child & Youth Care Forum, 51*, 137–159. <https://doi.org/10.1007/s10566-021-09623-3>
- Shi, J. (2016). Běijīng shì liúdòng értóng rùxué zhǔnbèi de diàochá yánjiū [Survey on school readiness of migrant children in Beijing]. *Journal of Shanghai Educational Research, 3*, 22–25. <https://doi.org/10.16194/j.cnki.31-1059/g4.2016.03.006>
- Sy, S. R., & Schulenberg, J. E. (2005). Parent beliefs and children's achievement trajectories during the transition to school in Asian American and European American families. *International Journal of Behavioral Development, 29*(6), 505–515.
- Taylor, L. C., Clayton, J. D., & Rowley, S. J. (2004). Academic socialization: Understanding parental influences on children's school-related development in the early years. *Review of General Psychology, 8*(3), 163–178. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.8.3.163>
- Vitiello, V. E., Pianta, R. C., Whittaker, J. E. V., & Ruzek, E. A. (2020). Alignment and misalignment of classroom experiences from Pre-K to kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly, 52*(Part B), 44–56. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2019.06.014>
- Vogler, P., Crivello, G., & Woodhead, M. (2008). *Early childhood transitions research: A review of concepts, theory, and practice* [Working Paper No. 48]. Bernard van Leer Foundation.
- Wang, B. (2019). Chéngshì dìqū dàbān yòuér rùxué zhǔnbèi shuǐpíng xiànzhuàng yànjiū yǐ hēilóngjiāng shěng H shì wéilì [Investigation on 5-6 years' old children's school readiness in an urban area of Heilongjiang province]. *Journal of Basic Education Curriculum, 13*(1), 32–40.
- Wang, X. Y., & Liu, J. H. (2018). Yòuxiǎo xiánjiē zhōngdàbān yòuér xīnlǐ yālì fēnxī jīyú értóng shìjiào de yánjiū [The psychological stress of 5–6 years old children during their transition from kindergarten to primary school from children's perspective]. *Studies in Preschool Education, 2*, 3–11.
- Weng, L., Zhao, X. L., & Ma, Z. M. (2021). Jiāzhǎng yòuér rùxué zhǔnbèi guānniàn de chāyì yánjiū jīyú zhōng měi rì sānguó yòuér jiāzhǎng de shìzhèng bǐjiào [Comparison of parents' school readiness beliefs in China, USA, and Japan]. *Education Research Monthly, 1*(1), 57–63.
- Wolery, M. (1999). Children with disabilities in early elementary school. In R. C. Pianta & M. J. Cox (Eds.), *The transition to kindergarten* (pp. 217–251). Paul H. Brookes.
- Wolf, S., Halpin, P., Yoshikawa, H., Dowd, A. J., Pisani, L., & Borisova, I. (2017). Measuring school readiness globally: Assessing the construct validity and measurement invariance of the International Development and Early Learning Assessment (IDELA) in Ethiopia. *Early Childhood Research Quarterly, 41*, 21–36. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2017.05.001>

- Wolf, S., & McCoy, D. C. (2019). Household socioeconomic status and parental investments: Direct and indirect relations with school readiness in Ghana. *Child Development, 90*(1), 260–278. <https://doi.org/10.1111/cdev.12899>
- Wong, M., & Power, T. G. (2019). Links between coping strategies and depressive symptoms among girls and boys during the transition to primary school. *Early Education and Development, 30*(2), 178–195.
- Xia, X. Y., Hackett, R. K., & Webster, L. (2020). Chinese parental involvement and children's school readiness: The moderating role of parenting style. *Early Education and Development, 31*(2), 289–307.
- Xie, S., & Li, H. (2018). Does tiger parenting work in contemporary China? Exploring the relationships between parenting profiles and preschoolers' school readiness in a Chinese context. *Early Child Development and Care, 188*(12), 1824–1840.
- Xu, L. F. (2020). Língqǐdiǎn jìàoxué de sānchóng kùnjìng jí pòjiě duìcè [Challenges and strategies for schools ready for children]. *Journal of Basic Education Curriculum, 21*, 25–29.
- Xu, Z. C., & Liu, H. M. (2019). OECD guójiā tuīxíng yòuxiǎo xiánjiē de mùdì yǔ jǔcuò jīyú duì 'qiángshìkǎiduān jìhuà V: yòuxiǎo xiánjiē' bàogào de kǎochá [Purposes and measures of implementing transitions from early childhood education and care to primary education in OECD Countries: Based on the study of "Starting Strong V: Transitions from Early Childhood Education and Care to Primary Education"]. *International and Comparative Education, 1*(1), 85–91.
- Yang, X. P., & Wu, Y. Q. (2007). Jiàoyù de zhānglì: jīyú yòuxiǎo kèchéng xiánjiē de shìjiǎo [Stretching force: perspective of curriculum transition between kindergarten and primary school]. *Studies in Preschool Education, 7*(8), 19–24.
- Yu, L. (2019). Yòu'éryuán 'xiǎoxuéhuà' zhuānxiàng zhìlì bèijǐng xià rùxué zhǔnbèi héqùhéféng [To be cultivated or eliminated? The review of school readiness under the special governance of "Primary School" in kindergartens]. *Research in Education Development, 8*(8), 26–32.
- Yu, T., & Gai, X. S. (2013). Èrtóng rùxué zhǔnbèi zhuàngtài de pínggū jíqí duì xuéxiào shìyìng de yùcè [Children's school readiness assessment and the prediction function to school adjustment]. *Studies of Psychology and Behavior, 11*(4), 503–510.
- Yu, W., et al. (2019). Èrtóng jiànquán chéngzhǎng qǔxiàng xià òuxiǎo xiánjiē jiàoyùguān chāyì fēnxī jīyú zhǔyào lìyì xiāngguānzhě de diàochá [Differences of major stakeholders' educational concept of children's transition from kindergarten to primary School]. *Studies in Preschool Education, 4*(4), 16–31.
- Yuan, Y., & Yang, W. A. (2019). Xuézhì chuàngxīn yǔ xiāngcūn xiǎoguīmó xuéxiào fāzhǎn jiānlùn yòuxiǎo xiánjiē de xīn lùjìng [Innovation on education system and small-scale school development in rural areas: A new approach of transition to school]. *Educational Science Research, 11*(1), 11–15.
- Zeng, S. C., & Liu, D. Y. (2013). Liúdòng èrtóng de rùxué zhǔnbèi: jiāting zībēn de yǐngxiǎng [A study of migrant children's school readiness]. *Journal of Nanjing Tech University Social Science Edition, 12*(3), 81–87.
- Zhang, L. J., Zhao, M. X., Zhe, Y.T., Qiu, G.P., & Gai, X. S. (2010). Níngxià nánbù shānqū nóngcūn èrtóng rùxué zhǔnbèi zhuàngkuàng jíqí yǐngxiǎng yīnsù [School readiness in the south rural area of Ningxia]. *Studies in Preschool Education, 4*, 10–16. <https://doi.org/10.13861/j.cnki.sece.2010.04.012>
- Zhang, X., Hu, B. Y., Ren, L., & Zhang, L. (2019). Family socioeconomic status and Chinese children's early academic development: Examining child-level mechanisms. *Contemporary Educational Psychology, 59*, 101792. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2019.101792>
- Zhang, X. K., Sun, L., Li, D. W., & Gai, X. S. (2005). Jiàoshī guānyú èrtóng rùxué zhǔnbèi de guānniàn [Teacher's concept on children's preparation for school-attending]. *Psychological Development and Education, 4*, 73–78.

- 70 Zhao, Y. J., & Lv, X. (2008). Yòuxiǎo xiánjiē kèchéng lǐlùn jīchǔ [On Theoretical foundations of curriculum transition between kindergarten and first- grade school]. *Studies in Preschool Education*, (2), 57-60.
- Zhou, X., Song, B., Chen, X.F., Jiang, J., Yang, Y., & Xiao, X.N. (2010). Guǎngxī nóngcūn zhuàngú értóng de rùxué zhǔnbèi zhuàngkuàng [On school readiness of rural Zhuang minority children in Guangxi]. *Studies in Preschool Education*, 12, 7-14.
- Zou, M., Xia, H., & Wang, Z. H. (2015). Chéngshì yòuér yǔ liúdòng yòuér rùxué yǔyán zhǔnbèide bǐjiào yánjiū [A comparative study of urban children's and migrant children's language readiness]. *Journal of Education Science of Hunan Normal University*, 14(3), 89-94.

Shujing Cui  
Institute for Research and Development in Education  
Faculty of Education, Charles University  
Magdalény Rettigové 4  
116 39 Prague 1  
Czech Republic  
jingshucui@163.com

# Dítě, nebo tradice? Plánování vzdělávacího obsahu v předškolním vzdělávání

Eva Koželuhová<sup>1</sup>, Barbora Loudová  
Stralczynská<sup>1</sup>, Zora Syslová<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta

<sup>2</sup> Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta

**Abstrakt:** Příspěvek se zabývá problematikou tvorby školních (ŠVP) a třídních vzdělávacích programů (TVP) v předškolním vzdělávání. Cílem studie bylo zjistit, jaké názory mají studenti-učitelé z fakult připravujících učitele mateřských škol v České republice na koncipování vzdělávacího obsahu ve školních a třídních vzdělávacích programech a s jakým pojetím jejich tvorby se ve své pedagogické praxi setkávají. Data byla získána dotazníkovým šetřením v letech 2020 a 2021 mezi studenty-učiteli kombinované formy bakalářských a magisterských studijních programů fakult připravujících učitele mateřských škol v České republice (celkem 1001, návratnost 35,6 %). Pro tento příspěvek byla využita data od respondentů pracujících na pozici učitelky v mateřské škole (N = 224). Výsledky ukázaly, že tvorba ŠVP mateřských škol je silně zatížena pedagogickou tradicí sociocentrického přístupu. Převažuje chronologické pojetí uspořádání vzdělávacích obsahů ve školních kurikulech (63 %). Téměř třetina učitelů si vytváří třídní vzdělávací programy na celý rok dopředu. Pouze 44 % respondentů navrhuje vzdělávací témata v průběhu školního roku. V názorech respondentů převažovalo flexibilnější pojetí zdůvodňované respektem k dítěti, avšak přesto se v dílčích výpovědích stále projevovalo nepochopení principu osobnostně orientovaného vzdělávání.

**Klíčová slova:** předškolní vzdělávání, Česká republika, kvalita kurikula, koncipování vzdělávacího obsahu, přístupy učitelů, transformační proces

## Child, or Tradition? Planning Educational Content in Preschool Education

**Abstract:** The paper deals with the issue of curriculum development in pre-primary education. The aim of the research was to find out what experiences and opinion student-teachers have to the development of school and class curricula. The data were obtained through a questionnaire conducted between 2020–21 among students of BA and MA part-time programmes of faculties preparing preschool teachers in the Czech Republic (N = 1001, response rate 35%). For this paper, data from respondents working as teachers in preschools (N = 224) were used. The results showed that the approaches of preschools are heavily burdened by the pedagogical tradition of the socio-centric paradigm. A chronological approach to the arrangement of educational content in school curricula prevails (63%). Almost a third of preschools create classroom curricula for the whole year ahead. Only 44% of respondents suggest educational topics during the school year. In contrast, more flexible approaches, justified by respect for the child, dominated respondents' preferences. In spite of this, the lack of understanding of the current notion of designing educational content at school and classroom level were still very much present in the sub-statements.

**Keywords:** pre-primary education, Czechia, curriculum quality, designing of education contents, teachers' approaches, transformation process

72 Tvorba kurikula na národní úrovni je jednou z hlavních výzev při podpoře kvality předškolního vzdělávání (Bennett, 2005; European Commission, 2019a; Hočevar et al., 2013; OECD, 2017). Kvalitu pedagogických procesů ovlivňuje pojetí vzdělávacích plánů jednotlivých předškolních institucí. České školství čelilo výzvě formulovat své národní kurikulum tak, aby reflektovalo demokratické principy ve vzdělávání a vypořádalo se s přístupy z dob socialismu. To znamenalo opustit sociocentrický přístup (Opravilová, 2016; Opravilová & Uhlířová, 2021), který byl v rámci kurikula charakteristický chronologickým plánováním. Výzkumná sonda provedená v letech 2018–2020 naznačila, že ačkoli v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání (RVP PV) je deklarován osobnostně orientovaný přístup, v praxi mateřských škol není ještě plně uplatňován při plánování vzdělávacích obsahů (Koželuhová et al., 2020).

Příspěvek se proto zaměřuje na hlubší zkoumání problematiky designování vzdělávacího obsahu v kurikulárních dokumentech mateřských škol. Cílem studie bylo zjistit, jaké názory mají studenti-učitelé z fakult připravujících učitele MŠ v ČR na koncipování vzdělávacího obsahu ve školních a třídních vzdělávacích programech a s jakým pojetím tvorby ŠVP a TVP se ve své pedagogické praxi setkávají.

## 1 Teoretická východiska

Ukotvení terminologie týkající se kurikula je problematické z důvodu polysémnosti termínu, s nímž se setkáváme v mezinárodní odborné literatuře. Termín kurikulum označuje celou řadu edukačních konstruktů (Maňák et al., 2008; Opravilová, 2016). Ty pokrývají mnoho rovin pohledu, např. formálnost kurikula, rozmanitá filozofická, psychologická a sociálněpolitická pojetí, horizontální či vertikální organizaci (Ornstein & Hunkins, 2018). Kurikulem se rozumí také různé ucelené pedagogické koncepty. Inspirovali jsme se vícedimenzionálním komparativním pohledem (Bray & Thomas, 1995). V zahraniční literatuře nacházíme celou řadu klasifikací kurikula (Branscombe et al., 2013; McLachlan et al., 2018; Sylva et al., 2015), zmiňujeme pouze teoretické koncepty relevantní pro náš výzkum.

Obecná teorie tvorby kurikula identifikuje různé přístupy ke koncipování kurikula. Ornstein a Hunkins (2018) zdůrazňují šest přístupů odrážejících hodnoty a přesvědčení pedagogů a vzdělávací a sociální filozofii vzdělávacích institucí a systémů. Pracují se čtyřmi termíny procesuálního zachycení práce s kurikulem: 1) *curriculum design* (pojetí kurikula), 2) *curriculum development* (proces tvorby kurikula), 3) *curriculum implementation* (proces realizace) a 4) *curriculum evaluation* (proces hodnocení). V řadě zahraničních zemí je kurikulum tvořeno na národní úrovni (*curriculum design*, úroveň 1) a dále na úrovni zřizovatelů či jednotlivých institucí (úroveň 2). Na úrovni třídy poté dochází k realizaci kurikula (úroveň 3). V ČR je situace do určité míry odlišná. V předškolním vzdělávání i na úrovni školy (úroveň 2) hovoříme o *pojetí kurikula*, neboť jde o kurikulum obecné, které musí být rozvinuto na úrovni třídy (úroveň 3). Náš výzkum tedy pracuje s *pojetím a tvorbou vzdělávacího programu*



jak na úrovni školy, tak na úrovni třídy. Jsou pro něj relevantní tři základní pojetí kurikula (Ornstein & Hunkins, 2018): zaměřené na obor (*subject-centred designs*), na dítě (*child-centred design*) a na problém (*problem-centred designs*).

V rámci teorie kurikula v předškolním kontextu existují dvě hlavní pojetí, *social pedagogy approach* a *pre-primary education approach* (Bennett, 2005; Rinaldi, 1998). Kurikulum orientované sociálněpedagogicky je „dostatečně flexibilní, aby umožnilo učitelům experimentovat s různými metodickými a pedagogickými přístupy a přizpůsobit celkové cíle dětem se speciálními potřebami a regionálním potřebám a okolnostem“ (Bennett, 2005, s. 11). Druhé pojetí, *pre-primary approach*, se zpravidla zaměřuje na dosahování vzdělávacích cílů prostřednictvím vzdělávacích činností, které jsou řízeny učiteli a propojeny s kurikulem primární školy prostřednictvím obecných cílů, oblastí učení a metod. Oba tyto přístupy prosazují formulování cílů podle potřeb a zájmů dětí, ale každý z nich tak činí z jiné perspektivy a v jiné míře (Saracho & Spodek, 2002; Spencer et al., 2009). Tato dvě pojetí jsou základem pro konstrukci našeho výzkumného designu a jeho interpretaci.

Při diskusi o možných typech kurikula se můžeme setkat s dichotomickým rozdělením na pojetí zaměřené na učitele (*teacher-centered*) a pojetí zacílené na dítě (*child-centered*; Schweinhart, 2016). Prvně jmenované je charakteristické dominantní úlohou učitele při plánování a realizaci vzdělávacích aktivit, zatímco druhé staví do centra dítě. V praxi se však většinou kurikulum pohybuje v rozmezí těchto dvou krajních poloh. V českých teoretických zdrojích jsou využívány tři pojmy: *socio-centrický*, *pedocentrický* a *současný osobnostně orientovaný přístup* (Opravilová, 2016). Osobnostní přístup se v oblasti tvorby kurikula projevuje možností dítěte spolupodílet se na plánování vzdělávacích aktivit a činnosti si volit, příp. učitel vychází z potřeb dítěte a jeho zájmů.

V jednotlivých evropských zemích i různých typech předškolních zařízení disponují pedagogové rozdílnou mírou svobody, nakolik mohou ovlivnit tvorbu pedagogického plánu své instituce a třídy, v níž pracují. Jeho podoba se pak liší podle pojetí i úrovně konkrétnosti národních kurikul (European Commission, 2019b) a podle přístupu učitelů k jeho tvorbě. Učitel a jeho přístup (*approach*) jsou tedy klíčovými faktory pro kvalitu vzdělávání (Munthe & Conway, 2017; Oberhuemer et al., 2010; Oberhuemer & Schreyer, 2018; Potsi, 2016; Weikart, 2000).

V české odborné literatuře lze identifikovat studie, které se zabývají zjišťováním postojů učitelů ke kurikulárním dokumentům a práci s nimi (Janík et al., 2018; Pešková et al., 2018; Spurná & Knecht, 2018). Soustředí se však na primární a sekundární vzdělávání. Vzhledem ke specifickým předškolního vzdělávání nelze tyto výsledky využít pro interpretaci zjištění našeho výzkumu. V oblasti předškolního vzdělávání lze sledovat výzkumy zaměřené na postoje (Simonová et al., 2017) a názory učitelů (Burkovičová, 2017; Syslová, 2012), avšak nevztahují se ke kurikulárním dokumentům. V zahraničních studiích jsme se setkali i s termínem přesvědčení (*beliefs*; Cheung et al., 2021; Mak et al., 2018). Výzkumy zacílené specificky na proces tvorby kurikula na úrovni třídy mateřské školy jsme v zahraničních ani českých publikačních výstupech nenašli.

Obecně lze konstatovat, že nepanuje shoda v používaných termínech *postoje*, *názory* a *přesvědčení*. V souladu se Simonovou et al. (2017, s. 77) využíváme pojem *názor* jakožto posouzení souboru faktů (v našem případě tvorby ŠVP a TVP) na rozdíl od *postoje*, který je hlouběji zakořeněným názorem.

## 2 Tvorba kurikula v kontextu českého předškolního vzdělávání

Schválením RVP PV v roce 2004 se přistoupilo k víceúrovňové podobě kurikula (národní, školní, třídní). Tímto krokem byla zajištěna možnost přizpůsobit vzdělávání reálným potřebám konkrétních dětí s ohledem na místní podmínky. Pojetí RVP PV bylo velmi kladně hodnoceno v rámci výzkumného šetření OECD (Taguma et al., 2012). Autoři vyzdvihli rovnováhu mezi podporou úspěšného začlenění dítěte do školní docházky a celistvým rozvojem dítěte. Ocenili otevřenost RVP PV umožňující každému učiteli přizpůsobovat vzdělávací cíle, obsah a metody specifickým potřebám dětí. Pozitivní hodnocení však vychází pouze z vlastností plánovaného kurikula a nijak nereflakuje průběh jeho skutečné realizace.

Cíle RVP PV (MŠMT, 2021) kladou důraz na celkový rozvoj osobnosti a na individualizovaný přístup. Proto jsou formulovány ve formě klíčových kompetencí, dílčích vzdělávacích cílů a očekávaných výstupů. Obsah vzdělávání je členěn do pěti oblastí, z nichž jsou na úrovni školy tvořeny integrované bloky (dále IB), s nimiž učitelé pracují a na jejichž základě tvoří třídní vzdělávací program. Odpovědnost za podobu obsahu vzdělávání je přenesena na učitele, čímž je zajištěno, aby v praxi skutečně mohlo docházet k individualizovanému přístupu. RVP PV (MŠMT, 2021) ponechává školám volnost v počtu IB, v jejich časovém vymezení a v míře jejich podrobného zpracování. Nicméně zdůrazňuje, že jejich propracovanost nesmí učitele svazovat při tvorbě vzdělávací nabídky na úrovni třídy. RVP PV také nespecifikuje, jakým způsobem má být vzdělávací obsah RVP PV zpracován do ŠVP. Dosavadní teoretické zdroje (Svobodová et al., 2010; Syslová et al., 2019; Šmelová & Prášilová, 2018) pouze popisují možné způsoby implementace, ale nezaměřují se na hlubší analýzu toho, jaký přístup více odpovídá osobnostně orientovanému pojetí vzdělávání. Tato volnost umožňuje značnou diverzitu způsobů, jakými školy a učitelé tvoří kurikula na školní a třídní úrovni. To se odráží v kvalitě poskytovaného vzdělávání i míře naplňování idey vzdělávání orientovaného na dítě.

V české odborné literatuře se setkáváme s dvěma pojetími koncipování vzdělávacího obsahu na úrovni školy – *lineárním* a *flexibilním* (Krejčová et al., 2015). Výzkumné šetření realizované mezi studenty kombinovaného studia v letech 2018–2020 však ukázalo, že se v praxi setkáváme se třemi odlišnými pojetími. Na základě těchto zjištění byla navržena nová terminologie, popisující možné pojetí implementace vzdělávacího obsahu národního kurikula do vzdělávacího programu na úrovni školy, a sice pojmy *chronologický*, *elektivní* a *transverzální* (Koželuhová et al., 2020). *Chronologické* pojetí je charakteristické řazením integrovaných bloků v časové

Tabulka 1 Typy pojetí implementace vzdělávacího obsahu RVP PV do ŠVP

Hlavní kategorie	Chronologické pojetí tvorby IB	Elekktivní pojetí tvorby IB	Transverzální pojetí tvorby IB				
Způsob práce s IB	IB realizovány v řadě za sebou; bloky odpovídají měsíciům	IB realizovány v řadě; bloky odpovídají ročním obdobím	IB obsahují obecná témata; pořadí realizace IB volí učitel, IB může být realizován opakovaně v průběhu roku	IB realizovány výběrem cílů z více IB podle volby učitele			
Délka IB	Stanovena	Stanovena	Stanovena	Flexibilní	Flexibilní	Flexibilní	Flexibilní
Míra volnosti při výběru témat	Povinnost realizovat předepsané téma v IB	Možnost výběru témat či navržení vlastního	Návrhy vlastních témat	Povinnost realizovat předepsaná témata v souladu s jejich definicí v IB	Možnost vybrat si téma z návrhů v IB	Možnost výběru témat z IB či navržení vlastního	Návrh vlastních témat
Poměr podpory a volnosti pro učitele	Vysoká podpora / malá volnost	Střední podpora / střední volnost	Nízká podpora / vysoká volnost	Vysoká podpora / malá volnost	Vysoká podpora / malá volnost	Střední podpora / střední volnost	Nízká podpora / vysoká volnost
Délka realizace jednoho vzdělávacího tématu	Od požadované délky 1 týdne až po libovolnou délku	Od požadované délky 1 týdne až po libovolnou délku	Od požadované délky 1 týdne až po libovolnou délku	Od požadované délky 1 týdne až po libovolnou délku	Od požadované délky 1 týdne až po libovolnou délku	Od požadované délky 1 týdne až po libovolnou délku	Jakákoli

Poznámka: Zpracováno podle Koželuhová et al. (2020, s. 433).

posloupnosti a jejich realizací v pevně stanoveném pořadí, kdy učitel postupně plní cíle i témata jednotlivých IB. Zde se může lišit míra závaznosti vzdělávacích témat uvedených v IB od naprosté závaznosti přes možnost si zvolit některá z nabízených témat až po možnost přidat si k nabízeným tématům téma vlastní. *Elektivní* pojetí reprezentuje flexibilní typ, je charakteristické řazením bloků bez časové posloupnosti a učitel si volí pořadí realizace jednotlivých bloků sám, případně je může pro koncipování vzdělávací nabídky volit opakovaně. Díky tomu usiluje o postupné naplňování cílů jednotlivých IB. U tohoto pojetí se již vyskytuje možnost navrhovat si v rámci IB vlastní vzdělávací témata, případně je volit z nabízených. *Transverzální* pojetí je charakteristické tím, že se jednotlivé IB překrývají, tzn. že učitel si pro tvorbu třídního vzdělávacího programu vybírá cíle z několika IB současně. Zároveň si stanovuje vlastní vzdělávací témata (tabulka 1).

Z výše uvedeného přehledu je patrné, že pojetí koncipování vzdělávacího obsahu na úrovni školy značně ovlivňuje, nakolik má učitel možnost flexibilně reagovat na vzdělávací potřeby dětí a jejich aktuální prožívání a zájmy. Tato zjištění se stala východiskem pro náš další výzkum.

Současný RVP PV (MŠMT, 2021) ponechává velkou volnost při tvorbě ŠVP. TVP je dokonce nepovinnou dokumentací školy. To jsou zřejmě důvody, proč není zpracování TVP předmětem hodnocení České školní inspekce (ČŠI) ani v ohnisku zájmu pedagogického výzkumu. Při přípravě studentů jsme však narazili na skutečnost, že mezi studenty-učiteli existují velmi odlišné zkušenosti s tvorbou ŠVP a TVP. ČŠI (2020) také poukazuje na to, že se v mateřských školách nedaří individualizace, která primárně souvisí s orientací na dítě. Proto jsme šetření zaměřili na otázku pojetí a tvorby vzdělávacího obsahu na úrovni školy i třídy jakožto prvního kroku k zajištění uplatnění principů individualizovaného vzdělávání.

### 3 Metodologie výzkumu

Předložený příspěvek přináší dílčí výsledky širšího výzkumu. Ten se zaměřil na problematiku plánování vzdělávacího obsahu v předškolním vzdělávání. Zkoumal praxi a názory učitelů v oblasti plánování a intervenující faktory (Loudová Stralczyńska et al., 2023). Cílem prezentovaného dílčího výzkumu bylo zjistit, jaké názory mají studenti-učitelé z fakult připravujících učitele MŠ v ČR na koncipování vzdělávacího obsahu v ŠVP a TVP a s jakým pojetím tvorby ŠVP a TVP se ve své pedagogické praxi setkávají.

Pro naplnění cíle byly formulovány tyto výzkumné otázky:

V1: Jaká pojetí tvorby ŠVP a TVP jsou uplatňována v mateřských školách respondentů?

V2: Jaký je názor respondentů na pojetí tvorby vzdělávacího obsahu ŠVP a TVP v mateřských školách, kde pracují?

Pro zodpovězení výzkumných otázek bylo provedeno na jaře 2021 dotazníkové šetření. Dotazník byl distribuován elektronickou formou prostřednictvím garantů

studijních programů oslovených fakult, kteří jej spolu s průvodním dopisem předali respondentům. Do šetření se zapojilo 355 respondentů z devíti fakult připravujících budoucí učitele mateřských škol v kombinovaném studijním programu. Celkem bylo osloveno stratifikovaným náhodným výběrem 1001 respondentů, návratnost činila 35,6 %. Ve výzkumném vzorku byl relativně vyrovnaný podíl respondentů z jednotlivých fakult. Celkem 224 respondentů v době realizace šetření pracovalo v MŠ (S1), jejich výpovědi byly použity pro zodpovězení výzkumných otázek prezentovaného výzkumu, neboť absence zkušeností u druhé skupiny respondentů (S2) by zkreslovala výsledky (tabulka 2).

**Tabulka 2** Charakteristika výzkumného vzorku

Respondenti	Absolutní počet	Relativní podíl (%)
S1: studenti zaměstnaní v MŠ	224	63
S2: studenti bez zaměstnání v MŠ	131	37
Celkem	355	100

Dotazník obsahoval celkem 23 položek, devět otázek bylo populačních (ročník studia, předchozí vzdělání atd.). Tyto otázky byly využity v rámci širšího výzkumu a nejsou předmětem předkládaného příspěvku. Dotazník dále obsahoval osm otázek uzavřených s možností výběru odpovědi (včetně odpovědi „jiné“ s uvedením bližší specifikace). Následovaly čtyři otevřené otázky (tabulka 3), kde respondenti vysvětlili pomocí otevřených výpovědí svou volbu u předchozí uzavřené odpovědi.

**Tabulka 3** Otevřené položky dotazníku

Vámi preferovaný přístup ke zpracování integrovaných bloků v ŠVP vám vyhovuje, protože:

Vámi preferovaný přístup k práci s tématy v ŠVP vám vyhovuje, protože:

Důvodem výše uvedené délky realizace tematického celku je:

Vámi preferovaná délka realizace jednoho tématu vám vyhovuje, protože:

Analýza odpovědí otevřených otázek poskytla data pro zodpovězení otázek prezentovaných v tomto příspěvku. Součástí dotazníku byly také dvě baterie položek využívající Likertovy škály. První soubor položek se týkal názorů respondentů na tvorbu IB na úrovni školy a druhý zjišťoval názor respondentů na tvorbu vzdělávacího obsahu na třídní úrovni. Respondenti vyjadřovali míru souhlasu/nesouhlasu s uvedenými výroky s využitím čtyřstupňové Likertovy škály (od 1 – *rozhodně nesouhlasím* do 4 – *rozhodně souhlasím*). Obsahově byly položky tvořeny tak, aby bylo možné zachytit rozdíl mezi skutečnou podobou práce se vzdělávacími obsahy ve vybraných

**78** MŠ a názory respondentů. Výsledky analýzy kvantitativní části dotazníku nejsou předmětem tohoto článku.

Při tvorbě dotazníku autorky vycházely z výsledků předchozí studie (Koželuhová et al., 2020), kdy výroky respondentů podrobily obsahové analýze a na jejím základě formulovaly klíčové tematické oblasti. Ty byly transformovány do položek dotazníku. Dotazník byl pilotován mezi učiteli fakultních mateřských škol ( $N = 20$ ), následně byl revidován a distribuován. Získaná data byla vyčištěna od neúplných odpovědí. Obsahová a konstrukční validita dotazníku byla zajištěna konzultací s odborníky na meziuniverzitní úrovni a v rámci diskuse na konferencích české odborné komunity v letech 2021 a 2022. Reliabilita dotazníku byla ověřena pomocí Cronbachova alfa (0,71).

Pro kvantitativní analýzu odpovědí bylo využito deskriptivní analýzy dat. V tomto příspěvku slouží kvantitativní data ke kontextualizaci kvalitativní části výzkumu, která vycházela z analýzy otevřených odpovědí v dotazníku. K ní bylo využito programu MAXQDA. Z otevřených odpovědí byly extrahovány datové úryvky reprezentující klíčové kódy a kategorie (Šed'ová & Švaříček, 2013). Odpovědi byly otevřeně kódovány ad hoc. Jednotlivé kódy byly následně sdružovány do kategorií, které byly analyzovány tematickým kódováním (Miles et al., 2014; Yin, 2018). Poté byly kategorie porovnávány a sdružovány do trsů podle zvolených kritérií (tabulka 4) a v návaznosti na zvolené výzkumné otázky.

**Tabulka 4** Analytické kategorie indukované v kvalitativní analýze

Kategorie	Deskripce kategorie
Pořadí realizace	Způsob realizace jednotlivých integrovaných bloků z ŠVP v průběhu školního roku
Stupeň konkretizace vzdělávacích témat	Míra specifikace vzdělávacího obsahu v ŠVP; způsob generování vzdělávacích témat na úrovni třídy v TVP
Časová dimenze	Zařazení a délka realizace integrovaných bloků či vzdělávacího tématu v ŠVP a TVP
Závaznost versus flexibilita	Způsob, jak učitel musí/může pracovat s obsahem ŠVP na úrovni třídy

Etická dimenze návrhu dotazníku a sběru dat byla pokryta *Etickým kodexem* Univerzity Karlovy (2018). Účastníci byli informováni o účelu výzkumu a dobrovolně se zapojili do on-line dotazníku. Pro respondenty byla zajištěna důvěrnost anonymitou a výsledky byly přístupné pouze výzkumníkům. Limitem studie je výzkumný vzorek tvořený pouze studenty VŠ, v důsledku čehož není reprezentativním ve vztahu k učitelům v MŠ obecně. Z tohoto důvodu se v textu nepracuje s diferenciací odpovědí dle jednotlivých fakult. Limit představuje také dobrovolná účast respondentů na šetření; lze předpokládat, že se jej účastnili ti, kteří se o danou problematiku zajímají.

## 4 Výsledky

Výsledky popisují pojetí tvorby plánování obsahu kurikula na úrovni mateřské školy a na úrovni třídy, jak je v praxi respondentů realizováno. Následně přináší názory respondentů, jak by podle nich tvorba plánování obsahu kurikula měla být pojímána.

### 4.1 Pojetí tvorby ŠVP a TVP v mateřských školách respondentů

**Úroveň školy – ŠVP.** Z hlediska kategorie *pořadí realizace* integrovaných bloků v praxi mateřských škol převažuje chronologické pojetí koncipování vzdělávacího obsahu: 63 % respondentů uvedlo, že v jejich MŠ se IB musí realizovat v daném pořadí. Zároveň u 21 % případů tyto bloky odpovídají měsícům v roce. Pouze 21 % respondentů má zkušenost s transverzálním pojetím IB v ŠVP, ještě méně zastoupeno je elektivní pojetí (16 %).

**Úroveň třídy – TVP.** Z hlediska kategorie *časová dimenze* pouze polovina respondentů (50 %) vytváří TVP průběžně. Může tedy při jeho tvorbě zohledňovat potřeby a zájmy dětí, poznatky z pedagogické diagnostiky a závěry evaluace předchozího celku. Ostatní respondenti připravují TVP v časovém předstihu předem, 29 % dokonce na začátku školního roku. Tato praxe však neumožňuje připravit TVP, který by reflektoval zájmy a potřeby dětí či umožňoval zapojení dětí do plánování. Nejčastější doba realizace jednoho tématu je jeden až dva týdny (62 %). Uváděné důvody krátkodobosti tematického celku leží ve dvou rovinách: *vnější*, tradice školy či rozhodnutí ředitele, a *vnitřní*, kdy učitelkám krátkodobost vyhovuje a hodnotí ji jako dostatečnou pro naplňování vzdělávacích cílů. Celkem 38 % respondentů koncipuje tematické celky v TVP delší než dva týdny, případně různé dlouhé. V některých případech jde o převzetí praxe kolegyně nebo tradice školy, převažují však důvody vnitřní.

Analýza dat v kategorii *závaznost versus flexibilita* ukázala, že téměř 44 % respondentů si vzdělávací témata volí samostatně a 31 % si vzdělávací témata vybírá z navržených a může si případně dle potřeby vlastní přidat. Realizovat předem předepsaná témata však musí 25 % respondentů (z navržených témat si musí volit 6 % respondentů, povinnost realizovat všechna témata uvedená v ŠVP má 19 % respondentů), což ukazuje na velmi omezující koncepci vzdělávacího obsahu ve vztahu k potřebám dětí.

### 4.2 Názor respondentů na přístup k tvorbě vzdělávacího obsahu ŠVP a TVP

Výsledky analýzy v kategorii *pořadí realizace* ukázaly, že oproti praxi mateřských škol respondentů, kde dominuje chronologické pojetí koncipování vzdělávacího obsahu, dotazovaní respondenti výrazně upřednostňují volnější pojetí. Mírně převažuje transverzální (38 %). Preference transverzálního pojetí je odůvodněna silnou potřebou respektovat dítě. Respondenti touto volbou vyjadřují *perspektivu dítěte jako klíčovou* pro vzdělávací proces. Dále se objevuje požadavek *svobody učitele*

jako podmínky pro možnost reagovat na zájmy a potřeby dětí. Příkladem je výrok: „Dovoluje mi být kreativní, pružněji reagovat na situace, které vyvstanou, které děti zajímají, a lépe tak mohu dětem ‚ušít‘ vzdělávací nabídku na míru jejich potřebám a zájmům.“

Elektivní pojetí IB v ŠVP preferuje 32 % dotazovaných. Důvodem je možnost *flexibilně reagovat na potřeby dítěte*, kdy mohou zvolit takové téma, které je pro děti právě aktuální. Respondenti vyzdvihují naplnění *potřeby autonomie učitele*, který při výběru tématu může uplatňovat svou tvořivost. Zároveň pojetí *poskytuje bezpečný rámec*, neboť respondenti mají zdroj inspirace pro plánování vzdělávací nabídky. V odpovědích však byly nuance: někteří vítají možnost zcela autonomní volby a využívali by navrhovaná témata pouze příležitostně, jiní preferují možnost pouze si zvolit pořadí, kdy budou daný integrovaný blok včetně jeho témat realizovat.

Chronologické pojetí preferuje celkem 30 % dotazovaných. Z analýzy jejich zdůvodnění vyplynulo, že toto pojetí jim vyhovuje, protože odpovídá *potřebám učitele – potřebě přehlednosti, systematičnosti, jednoduchosti, jistoty a kontroly nad průběhem vzdělávání*. V odpovědích respondentů se objevovala potřeba pracovat podle plánu, kdy „posloupně se splní všechna témata“, jak uvedl jeden respondent, a neobjevuje se perspektiva dítěte. Druhým udávaným důvodem byl *soulad IB s průběhem roku*. V odpovědích se vyskytlo, že toto pojetí představuje *zvyk učitele nebo MŠ*, který je přejímán bez hlubší reflexe. Nedochozí k promýšlení, zda zvolená organizace a plánovaný vzdělávací obsah odrážejí potřeby a zájmy dětí či aktuální dění.

Většině respondentů vyhovuje, pokud mají možnost výběru tématu (89 %), ale různí se v míře požadované volnosti. Názor, že učitel by měl mít naprostou svobodu nabízet dětem vlastní vzdělávací témata, která vycházejí jen z obecných cílů integrovaných bloků v ŠVP, vyslovilo 47 % respondentů. V praxi může témata takto svobodně volit 44 % respondentů. V odpovědích nejvíce dominuje potřeba *autonomie učitele, potřeba tvořit a sebevědomí učitele v plánování*. Až v této skupině se častěji objevují kódy, které v sobě nesou *možnost zapojení dětí do plánování a potřebu vycházet z bezprostředních zkušeností dětí*. To koresponduje s tím, že si učitel pedagogicky důvěřuje.

Možnost vybrat si téma z nabídky v ŠVP, případně si k nim přidat téma vlastní, vyhovuje 42 % dotazovaných. Toto uspořádání poskytuje učiteli *bezpečný rámec*, je *respektující k dítěti*, zohledňuje *potřebu autonomie učitele* a *dává možnost flexibility*. Bezpečný rámec je představen dichotomicky. Pro část respondentů představují navržená témata možnost inspirace, „záchrana v případě tvůrčí krize“. Někteří respondenti však tento rámec vnímají jako pojistku, že na nějaké téma nezapomenou. Zároveň mohou reagovat na nečekané situace, kdy „situace občas vyžaduje přidání tématu“. Z výroku se zdá, že možnost přidat vlastní téma je vnímána jako potřebná, ale není chápána jako základ plánování.

Takřka 11 % dotazovaných si myslí, že je vhodné mít témata v ŠVP připravená. Důvod je vždy na straně učitele – *ulehčení práce, potřeba následovat nějaký plán* či *neochota domlouvat se s kolegyní a pracovat společně na tématu*. Nepochopení osobnostně orientovaného modelu vzdělávání dokladuje např. výrok:



Větší přehlednost nastává tehdy, kdy i týdenní témata jsou shodná ve všech třídách. ŠVP (TVP) je přizpůsoben pouze věkovým rozdílům dětí. Z praxe stejně vyplývá, že není třeba neustále měnit témata a ozvláštnit dětem pobyt v MŠ můžeme i tak, že oblíbené téma (např. dinosauři) zahrneme do některého z týdenních témat, např. v týdnu s názvem „Naše Země“ si můžeme některý den povídat o dávných obyvatelích naší planety – dinosaurech. Přikláním se proto k variantě stejného ŠVP a TVP pro všechny třídy, s výjimkou tedy věkového rozdělení cílů, kompetencí atd.

V kategorii *stupeň konkretizace vzdělávacích témat* se objevila diametrálně odlišná stanoviska. Někteří respondenti udávali, že jim vyhovuje plánování tématu v rozsahu jednoho týdne z důvodu *naplnění potřeby učitele* (přehlednost, možnost plánovat v časovém předstihu, jednoduchost), *vnímání sebe sama jako garanta vzdělávání dítěte*, *nespolupráce učitelů* v jedné třídě („každý si realizuje jen to ‚své‘ téma“) a možnosti *pestrosti témat*. Výroky „mnoho zajímavých témat, málo týdnů v roce; dáme tak dětem možnost poznat v rámci jejich možností spoustu nových věcí; ráda témata měním“ ukazují na nedostatečnou důvěru v dispoziční dítěte, v jeho schopnost vyhledávat témata, která navazují na jeho vývojové stadium. Mezi důvody pro kratší tematické celky se objevil také *zdánlivý respekt k dítěti*. Respondenti se vyjadřovali, že týden je „akorátní délka, aby to dítě bavilo; některá témata děti tolik nebaví; déle už téma dítě nebaví“.

Zpracovávání vzdělávací nabídky na dva týdny bylo spojeno s protichůdnými názory. Část respondentů si myslí, že *jeden týden nestačí*. V odpovědích rezonuje akcent na dodržení plánu školy či plánu učitele, což dokladují výroky „dá se stihnout dané téma; za jeden týden se některé děti nedokážou ani naučit písničku; stihnu vše probrat“ atd.

Druhý názor vyjadřuje *respekt k dítěti*. Delší celky poskytují možnost realizace tématu do hloubky a možnost práce v časově náročnějších projektech; respondenti již hovoří o prožitku dětí. Z hlediska významu kódů je však ve výrocih akcent na dodržení plánu dvojnásobně větší než akcent respektu k potřebám a zájmům dítěte. Novým rozměrem u dvoutýdenního plánování je *příležitost pro spolupráci pedagogů*, což se neobjevuje u týdenního plánování.

## 5 Diskuse

Z výsledků vyplynulo, že v praxi mateřských škol respondentů je převážně uplatňován rigidní přístup k tvorbě IB, který je reprezentován chronologickým pojetím a povinností realizovat zadaná témata. Učitel tudíž nemůže dostatečně uplatňovat osobnostně orientovaný přístup, pro který je charakteristické, že dítě má možnost ovlivňovat vzdělávací obsah či participovat na volbě tématu (Opravilová, 2016). Může být obtížné využívat vzdělávací metody vycházející z aktivity dítěte, např. projektové vzdělávání (Loudová Stralczyňská et al., 2022a). Chronologické IB učitelům znesnadňují respektování potřeb a zájmů dětí a využívání aktuálních situací, což má nepříznivý vliv na výsledky vzdělávání (Schweinhart & Weikart, 1998). V takto

nastaveném školním kurikulu mají učitelé velmi malý prostor, aby mohli flexibilně zúročit diagnostická zjištění o dětech, jak upozorňuje také ČŠI (2020). Přitom jedním z cílů kurikulární reformy bylo umožnit pedagogům při tvorbě vzdělávací nabídky reagovat na činnosti iniciované dětmi, plánovat aktivity společně s dětmi a flexibilně vytvářet vzdělávací příležitosti v souladu se sociokonstruktivistickým pojetím učení.

Příprava TVP u téměř třetiny respondentů již na začátku školního roku je zářející a v rozporu s metodickým materiálem MŠMT (Smolíková, 2005). V souvislosti s tvorbou krátkodobých plánů TVP je nutné poukázat na to, že ve vzdělávání dětí má vzdělávací nabídka vycházet z přímých zážitků dětí (MŠMT, 2021). Pokud hovoříme o přímých zážitcích dítěte, lze jen stěží v září usuzovat, které zkušenosti a zážitky budeme moci v průběhu školního roku využít.

K zamyšlení vede i nejčastější udávaná doba realizace jednoho tématu v TVP, což je pouhý týden. Tato skutečnost poukazuje na reziduum sociocentrického přístupu orientovaného na potřeby systému, případně potřeby učitele (Oprailová, 2016; Schweinhart, 2016). To vede zpravidla jen k povrchnímu seznámení s daným tématem, které nebývá provázáno s cíli vzdělávání, neboť ty nejsou koncipovány tak, že je lze naplnit/rozvinout v rámci jednoho týdne. Uváděné argumenty svědčí o přetrvávajícím vnímání učitele jako dominantního aktéra vzdělávání. Domníváme se, že jedna z příčin absence zapojování dětí do plánování vzdělávacího obsahu může ležet ve formulacích uvedených v RVP PV. Zde je požadavek, aby TVP obsahoval vymezené cíle, vzdělávací obsahy a vzdělávací nabídku, a tedy pro učitele přirozeně vyplývá, že oni jsou těmi, kdo má témata plánovat. Chybí tedy organizační a kurikulární rámec pro zahrnutí dětí do rozhodování a plánování témat. Trend týdenního plánování současně dokladuje nedostatečnou spolupráci učitelů ve třídě. Při plánování na delší časové období než dva týdny se prokázalo častější propojení s respektem k dítěti. Dostatek času byl chápán jako možnost proniknout hlouběji do tématu. Pozitivně byla také vnímána spolupráce pedagogů, která umožňuje uplatňovat různorodé přístupy obou učitelek k jednomu tématu a přirozeněji zařazovat vzdělávací nabídku v průběhu celého dne. Výše uvedené výsledky jsou v souladu se závěry, ke kterým došla studie Koželuhové et al. (2020), a zároveň potvrzují existenci tří možných pojetí implementace vzdělávacího obsahu RVP PV do ŠVP. Jsou-li tedy v odborné literatuře uváděna pojetí dvě (např. Syslová et al., 2019; Šmelová & Prášilová, 2018), neodpovídá to realitě praxe.

Pozitivním zjištěním je skutečnost, že u dotazovaných již převažuje orientace na potřeby a zájmy dítěte, což odpovídá principům osobnostně orientovaného přístupu (resp. *child-centred*; Georgeson et al., 2015), a chronologické pojetí hodnotí kriticky. Orientace na dítě je tím vyšší, čím vyšší bylo vzdělání dotazovaných, což koresponduje s poznatky z jiných výzkumů o pozitivním vlivu úrovně kvalifikace na kvalitu pedagogických procesů (Howes et al., 2003; Sylva et al., 2010). Charakteristickým rysem přístupu orientovaného na dítě byl názor, že vzdělávací cíle je možné realizovat na různých tématech, že průběžná volba témat umožňuje reagovat na potřeby a zájmy dítěte a není překážkou systematického vzdělávání. Současně se ukázala i určitá nejistota respondentů, nakořik je možné nechat děti participovat

na rozhodování a směřování vzdělávací nabídky. Toto bylo patrné i v zahraniční praxi v devadesátých letech 20. století, kdy v řadě demokratických zemí probíhaly reformy předškolního vzdělávání směřující k většímu uplatnění pedagogiky orientované na dítě (Marope & Kaga, 2015). V praxi byla pedagogie orientace na dítě vnímána na jednu stranu jako osvobozující, ale na druhou stranu také znejišťující (*oppressive*; MacNaughton, 1997).

Vzhledem k tomu, že v České republice nebylo podobně zaměřené šetření dosud provedeno, není možné posoudit, zda zjištěné nedostatky jsou kontinuální charakteristikou, která zůstává neměnná, či již dochází k postupné transformaci přístupů. Také není možná komparace výsledků s výsledky jiných studií, vyjma práce Koželuhové et al. (2020). Spatřujeme proto silnou potřebu podrobit tuto oblast širšímu šetření. Významné by bylo zejména zaměření studie na zjištění postojů učitelů předškolního vzdělávání k RVP PV a jejich profesních přesvědčení o cílech a obsahu předškolního vzdělávání (srov. Spurná & Knecht, 2018).

## 6 Závěr

Cílem studie bylo zjistit, jaké názory mají studenti-učitelé z fakult připravujících učitele MŠ v ČR na koncipování vzdělávacího obsahu ve školních a třídních vzdělávacích programech a s jakým pojetím tvorby ŠVP a TVP se ve své pedagogické praxi setkávají. Z výsledků vyplynulo, že v mateřských školách respondentů přetrvává reziduální sociocentrismus, reprezentovaný chronologickým pojetím plánování. Zároveň však většina respondentů udává, že toto pojetí nevyhovuje ani jim, ani dětem. Chronologické nastavení integrovaných bloků ve ŠVP však osobní pojetí učitelů neumožňuje v plné míře realizovat. Realita praxe není zcela v souladu s požadavky RVP PV, neboť nezahrnuje perspektivu dětí do plánování. Chronologický přístup k tvorbě IB upřednostňuje učitele a dítě zůstává až na druhém místě. Dítě se stává objektem působení učitele a přichází o možnost naplňovat svou potřebu svobodně exploračně, experimentovat a aktivně ovlivňovat dění kolem sebe. V demokratických modelech vzdělávání (Harmon & Viruru, 2018; Weikart, 2000) se zdůrazňuje riziko takového formování dítěte, neboť škola tak de facto inhibuje cesty k učení dítěte.

Způsoby plánování jsou ovlivněny jak osobností učitele, tak kvalitou jeho profesní přípravy a dalšího vzdělávání. Data získaná v širším výzkumu, kterého je tento článek součástí, naznačují, že míra orientace na dítě souvisí s délkou studia. Hledání faktorů, které ovlivňují pojetí tvorby ŠVP a TVP, je předmětem dalšího šetření. Ukotvení terminologie spojené s plánováním a prohloubení poznatků o přístupech učitelů v oblasti plánování by mohly pomoci zvýšit kvalitu přípravy budoucích učitelů mateřských škol, a to jak na vysokých, tak středních a vyšších odborných školách (Hyson et al., 2009; Koželuhová & Wildová, 2021; Loudová Stralczyňská et al., 2022b). Sjednocení terminologie by bylo žádoucí zakomponovat do právě realizované aktualizace RVP PV. Výzkumná zjištění proto mohou být impulzem pro diskusi o koncepci pregraduální přípravy učitelů i o obsahu právě probíhající revize RVP PV.

- Bennett, J. (2005). Curriculum issues in national policy-making. *European Early Childhood Education Research Journal*, 13(2), 5–23. <https://doi.org/10.1080/13502930585209641>
- Branscombe, N. A., Burcham, J. G., Castle, K., & Surbeck, E. (2013). *Early childhood curriculum: A constructivist perspective*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203808849>
- Bray, M., & Thomas, R. M. (1995). Levels of comparison in educational studies: Different insights from different literatures and the value of multilevel analyses. *Harvard Educational Review*, 65(3), 472–491. <https://doi.org/10.17763/haer.65.3.g3228437224v4877>
- Burkovičová, R. (2017). Uspokojování individuálně identifikovaných vzdělávacích potřeb učitelek mateřských škol. *Magister*, 5(2), 7–22. [https://kpv.upol.cz/download/magister/Magister\\_2-2017.pdf](https://kpv.upol.cz/download/magister/Magister_2-2017.pdf)
- Česká školní inspekce. (2020). *Kvalita a efektivita vzdělávací soustavy. Výroční zpráva 2019/2020*. <https://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Vyrocní-zpravy/Kvalita-a-efektivita-vzdelavani-a-vzdelavaci-s-3>
- European Commission. (2019a). *Council recommendation of 22 May 2019 on high-quality early childhood education and care systems (2019/C 189/02)*. [https://eurlex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605\(01\)&rid=4](https://eurlex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605(01)&rid=4)
- European Commission, Eurydice. (2019b). *Key data on early childhood education and care in Europe: 2019 edition*. Publications Office. <https://doi.org/10.2797/894279>
- Georgeson, J., Campbell-Barr, V., Bakosi, É., Nemes, M., Pálfi, S., & Sorzio, P. (2015). Can we have an international approach to child-centred early childhood practice? *Early Child Development and Care*, 185(11), 1862–1879. <https://doi.org/10.1080/03004430.2015.1028388>
- Harmon, F., & Viruru, R. (2018). Debunking the myth of the efficacy of “push-down” academics: How rigid, teacher-centered, academic early learning environments dis-empower young children. *Journal of Family Strengths*, 18(1), Article 11. <https://digitalcommons.library.tmc.edu/jfs/vol18/iss1/11/>
- Hočevar, A., Kovač Šebart, M., & Štefanc, D. (2013). Curriculum planning and the concept of participation in the Reggio Emilia pedagogical approach. *European Early Childhood Education Research Journal*, 21(4), 476–488. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2013.845437>
- Howes, C., James, J., & Ritchie, S. (2003). Pathways to effective teaching. *Early Childhood Research Quarterly*, 18(1), 104–120. [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(03\)00008-5](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(03)00008-5)
- Hyson, M., Tomlinson, H. B., & Morris, C. A. (2009). Quality improvement in early childhood teacher education: Faculty perspectives and recommendations for the future. *Early Childhood Research and Practice*, 11(1), 1–17. <https://ecrp.illinois.edu/v11n1/hyson.html>
- Cheung, A., Keung, Ch., & Tam, W. (2021). Understanding Hong Kong pre-primary school teachers' curriculum beliefs: A modified version of the curriculum orientation inventory. *Early Childhood Education Journal*, 50(6), 959–968. <https://doi.org/10.1007/s10643-021-01211-3>
- Janík, T., Janko, T., Pešková, K., Knecht, P., & Spurná, M. (2018). Czech teachers' attitudes towards curriculum reform implementation. *Human Affairs*, 28(1), 54–70. <https://doi.org/10.1515/humaff-2018-0006>
- Koželuhová, E., Loudová Stralczyńska, B., & Lipnická, M. (2020). Planning educational content in school curriculum documents: Examples of current practice from pre-schools in the Czech Republic and Slovakia. *Pedagogika*, 70(4), 563–586. <https://doi.org/10.14712/23362189.2020.1678>
- Koželuhová, E., & Wildová R. (2021). *Čtenářské strategie v předškolním vzdělávání*. Univerzita Karlova.
- Krejčová, V., Kargerová, J., & Syslová, Z. (2015). *Individualizace předškolního vzdělávání*. Portál.
- Loudová Stralczyńska, B., Koželuhová, E., Licardo, M., Jurgec, A. T., Golob, N., Šinko, S., Vargová, M., Hulová, Z., Benyak, J., & Drešar, D. A. (2022a). Competence development in early childhood education: Task-based learning and project-based learning in Slovenia, Slovakia,

- and Czech Republic. In A. Lipovec & J. Tekavc (Eds.), *Perspectives on teacher education and development* (s. 273–291). University of Maribor. <https://doi.org/10.18690/um.pef.1.2023.15>
- Loudová Stralczyńska, B., Koželuhová, E., Syslová, Z., & Ristić, P. (2023). Curriculum design and content in Czech pre-primary education: Approaches and experiences of teachers. *European Early Childhood Education Research Journal*. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2023.2234111>
- Loudová Stralczyńska, B., Stará, J., Selbie, P., & Ristić, P. (2022b). *Educating pre-primary and primary teachers today: Quality initial professional studies for teachers in six European Union countries*. Univerzita Karlova.
- MacNaughton, G. (1997). Feminist praxis and the gaze in the early childhood curriculum. *Gender and Education*, 9(3), 317–326. <https://doi.org/10.1080/09540259721286>
- Mak, B., Keung, C., & Cheung, A. (2018). Analyzing curriculum orientations of kindergarten education. In C. Wyatt-Smith & L. Adie (Eds.), *Innovation and accountability in teacher education: Setting directions for the new cultures in teacher education* (s. 135–154). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-981-13-2026-2>
- Maňák, J., Janík, T., & Švec, V. (2008). *Kurikulum v současné škole*. Paido.
- Marope, P. T. M., & Kaga, Y. (2015). *Investing against evidence: The global state of early childhood care and education*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233558>
- McLachlan, C., Fleeer, M., & Edwards, S. (2018). *Early childhood curriculum: Planning, assessment and implementation*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108131810>
- Miles, B. A., Huberman, M., & Saldana, J. (2014). *Qualitative data analysis*. Sage.
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2021). *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. <https://www.msmt.cz/file/56051/>
- Munthe, E., & Conway, P. F. (2017). Evolution of research on teachers' planning: Implications for teacher education. In J. Clandinin & J. Husu (Eds.). *The Sage handbook of research on teacher education*. Sage Publications.
- Oberhuemer, P., & Schreyer, I. (Eds.). (2018). *Early childhood workforce profiles in 30 countries with key contextual data*. Staatsinstitut für Frühpädagogik.
- Oberhuemer, P., Schreyer, I., & Neuman, M. J. (2010). *Professionals in early childhood education and care systems: European profiles and perspectives*. Verlag Barbara Budrich.
- Oprailová, E. (2016). *Předškolní pedagogika*. Grada.
- Oprailová, E., & Uhlířová, J. (2021). *Příběhy české mateřské školy: Vývoj a proměny předškolní výchovy (2. díl 1948–1989)*. Univerzita Karlova.
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2017). *Starting strong 2017: Key OECD indicators on early childhood education and care*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264276116en>
- Ornstein, A. C., & Hunkins, F. P. (2018). *Curriculum: Foundation, principles and issues*. Pearson.
- Pešková, K., Janko, T., Janík, T., & Spurná, M. (2018). Proměny postojů učitelů ke kurikulární reformě a jejímu zavádění. *Orbis scholae*, 12(1), 69–93. <https://doi.org/10.14712/23363177.2018.282>
- Potsi, A. (2016). *The capability approach and early childhood education curricula: An investigation into teachers' beliefs and practices*. Peter Lang Verlag. <https://doi.org/10.3726/978-3-653-05855-0>
- Rinaldi, C. (1998). Projected curriculum constructed through documentation. In C. Edwards, G. Gandini, & L. Forman (Eds.), *The hundred languages of children: The Reggio Emilia approach to early childhood education* (s.113–126). Ablex Publishing.
- Saracho, O. N., & Spodek, B. (Eds.). (2002). *Contemporary perspectives on early childhood curriculum*. Information age pub.
- Schweinhart, L. (2016). Curriculum and early childhood education. In D. Couchenour & J. Chrisman (Eds.), *The Sage encyclopedia of contemporary early childhood education* (s. 375–384). Sage Publications.

- Schweinhart, L., & Weikart, D. P. (1998). Why curriculum matters in early childhood education. *Educational Leadership: Journal of the Department of Supervision and Curriculum Development, N. E. A.*, 55(6), 57–60.
- Simonová, J., Potužníková, E., & Straková, J. (2017). Poslání a aktuální problémy předškolního vzdělávání – postoje a názory ředitelk mateřských škol. *Orbis scholae*, 11(1), 71–91. <https://doi.org/10.14712/23363177.2017.18>
- Smolíková, K. (2005). *Manuál k přípravě školního (třídního) vzdělávacího programu mateřské školy*. Výzkumný ústav pedagogický.
- Spencer, J. P., Blumberg, M. S., McMurray, B., Robinson, S. R., Samuelson, L. K., & Tomblin, J. B. (2009). Short arms and talking eggs: Why we should no longer abide the nativist-empiricist debate. *Child Development Perspectives*, 3(2), 79–87. <https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2009.00081.x>
- Spurná, M., & Knecht, P. (2018). Využívání kurikulárních dokumentů učiteli základních škol: Aplikace Johnsonovy typologie. *Studia paedagogica*, 23(1), 29–54. <https://doi.org/10.5817/SP2018-1-3>
- Svobodová, E., Šmelová, E., Švejdomá, H., & Váchová, A. (2010). *Vzdělávání v mateřské škole: Školní a třídní vzdělávací program*. Portál.
- Sylva, K., Ereky-Stevens, K., & Aricescu, A. (2015). *Overview of European ECEC curricula and curriculum template*. Utrecht University.
- Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., Taggart, B. (2010). *Early childhood matters evidence from the effective pre-school and primary education project*. Routledge.
- Syslová, Z. (2012). Modifikace evaluačního nástroje pro hodnocení kvality učitele mateřské školy. In V. Ježková (Ed.), *Kvalita ve vzdělávání* (s. 194–201). Univerzita Karlova.
- Syslová, Z., Burkovičová, R., Kropáčková, J., Šilhánová, K., & Štěpánková, L. (2019). *Didaktika mateřské školy*. Wolters Kluwer.
- Šed'ová, K., & Švaříček, R. (2013). Jak psát kvalitativně orientované výzkumné studie. Kvalita v kvalitativním výzkumu. *Pedagogická orientace*, 23(4), 478–510. <https://doi.org/10.5817/PedOr2013-4-478>
- Šmelová, E., & Prášilová, M. (2018). *Didaktika předškolního vzdělávání*. Portál.
- Taguma, M., Litjens, I., & Makowiecki, K. (2012). *Quality matters in early childhood education and care: Czech Republic*. OECD Publishing.
- Univerzita Karlova. (2018). *Etický kodex*. <https://cuni.cz/UK-9490.html>
- Weikart, D. P. (2000). *Early childhood education: Need and opportunity*. UNESCO.
- Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods* (6th ed.). Sage Publications.

PhDr. Eva Koželuhová, Ph.D., katedra preprimární a primární pedagogiky  
Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova  
M. Rettigové 4, 116 39 Praha 1  
eva.kozeluhova@pedf.cuni.cz

PhDr. Barbora Loudová Stralczyńska, Ph.D., katedra preprimární a primární pedagogiky  
Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova  
M. Rettigové 4, 116 39 Praha 1  
barbora.loudova@pedf.cuni.cz

doc. PhDr. Zora Syslová, Ph.D., katedra primární pedagogiky  
Pedagogická fakulta, Masarykova univerzita  
Poříčí 31, 603 00 Brno  
syslova@ped.muni.cz

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

Vítězslav Lounek, Jan Kohoutek,  
Marián Sekerák

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



kontextu však představuje dosud spíše opomíjené výzkumné téma (Hanušová et al., 2017; Hanušová et al., 2020). Cílem této stati je proto poskytnout hlubší vhled do problematiky předčasných odchodů z učitelství, resp. nenastoupení do ní, v České republice. Přesněji řečeno, záměrem je zjistit a analyzovat míru a povahu odchodu (tzv. drop-out) absolventů vysokoškolských oborů učitelství z učitelství *jakožto jejich prvního zaměstnání*. Odchodem je míněno úplné a definitivní opuštění učitelství (nikoli pouze změna pracovní pozice v rámci profese učitele<sup>3</sup>). Empiricky je tedy stat' zaměřena na (potenciálně) začínající učitele za využití výběrových dat z šetření *Absolvent 2018*. Analýza drop-outu (potenciálně) začínajících učitelů je kvantitativní povahy a je založena na testování relevantních hypotéz. Výsledná zjištění mohou napomoci zodpovědět otázky ohledně profilu začínajících učitelů (kdo jsou?), volbě zaměstnání (kolik z nich vstupuje do učitelství) a překážek uplatnění v rámci učitelství (které faktory vedou k odchodu?).

## 1 Předčasné odchody začínajících učitelů v teoretické reflexi

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

### 1.1 Kontext a poznatky o míře drop-outu

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

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

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

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

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

## 1.2 Teoretická východiska

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

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

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

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

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

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

## 2 Hypotézy

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

- Absolventi pedagogických oborů, kteří se učitelství nevěnují, nejčastěji uvádějí jako explicitní důvod svého odchodu nízké platy v oboru. Zároveň se jedná o důvod, který má mezi těmito absolventy netriviálně vyšší<sup>5</sup> procentuální zastoupení než mezi ostatními absolventy, kteří se nevěnují svému oboru (H1).
- V souladu s teorií EMI jsou na fakultách tradičně prestižnějších vysokých škol (Univerzité Karlově, Masarykově univerzitě, Univerzitě Palackého v Olomouci)

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

a v prezenčních formách studia disproportčně více zastoupeni absolventi pocházející z rodin s vyšším socioekonomickým statusem (H2).

- Vyšší šanci na drop-out vykazují absolventi pedagogických oborů z fakult tradičně prestižnějších vysokých škol (H3a); absolventi kombinované formy studia oproti formě prezenční (H3b) a absolventi oborů matematiky, fyziky, informačních technologií a anglického jazyka (H3c).

### 3 Data a metodologie

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

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

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

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

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

### 3.1 Operacionalizace

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

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

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

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

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

<sup>7</sup> Komplettní seznam definující učitelskou profesi je uveden v příloze.

Ukazatele socioekonomického statusu rodiny:

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

Charakteristiky studia absolventa:

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

### 3.2 Metody

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

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

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

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

## 4 Výsledky

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

### 4.1 Deklarované determinanty

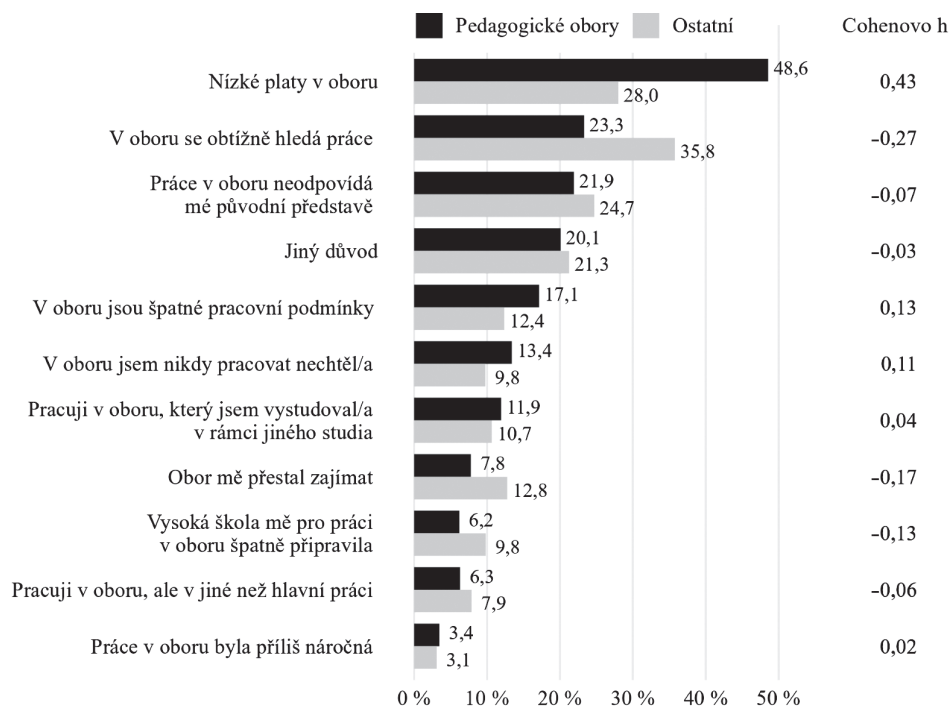
Ze skupiny absolventů pedagogických oborů, kteří dle definice CZ-ISCO nepracují jako učitelé (51 %), uvedlo své důvody pro odchod 562 respondentů. Tuto podskupinu porovnáváme se všemi ostatními respondenty souboru *Absolvent 2018*, kteří se dle svých slov nevěnují svému vystudovanému oboru. Zastoupení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

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

<sup>8</sup> Tato obdoba Cohenova  $d$  je bezrozměrným ukazatelem velikosti rozdílu dvou podílů. Je ponechán v neabsolutní podobě, znaménko tedy značí, která z porocí je vyšší.



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



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

Dalším krokem analýzy deklarovaných determinantů je snaha o nalezení modelu klasifikujícího absolventy do vhodného počtu latentních tříd dle toho, jak jsou důvody pro odchod z učitelé profese vzájemně provázány. Pro jedenáct vstupních binárních determinantů bylo porovnáno šest modelů<sup>9</sup> (od dvou do sedmi tříd; tabulka 1) na základě standardních informačních kritérií (AIC a BIC). Zatímco AIC se snižuje s každou přibývajícím třídou, hodnota BIC je nejnižší u trojtřídního řešení.<sup>10</sup>

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

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

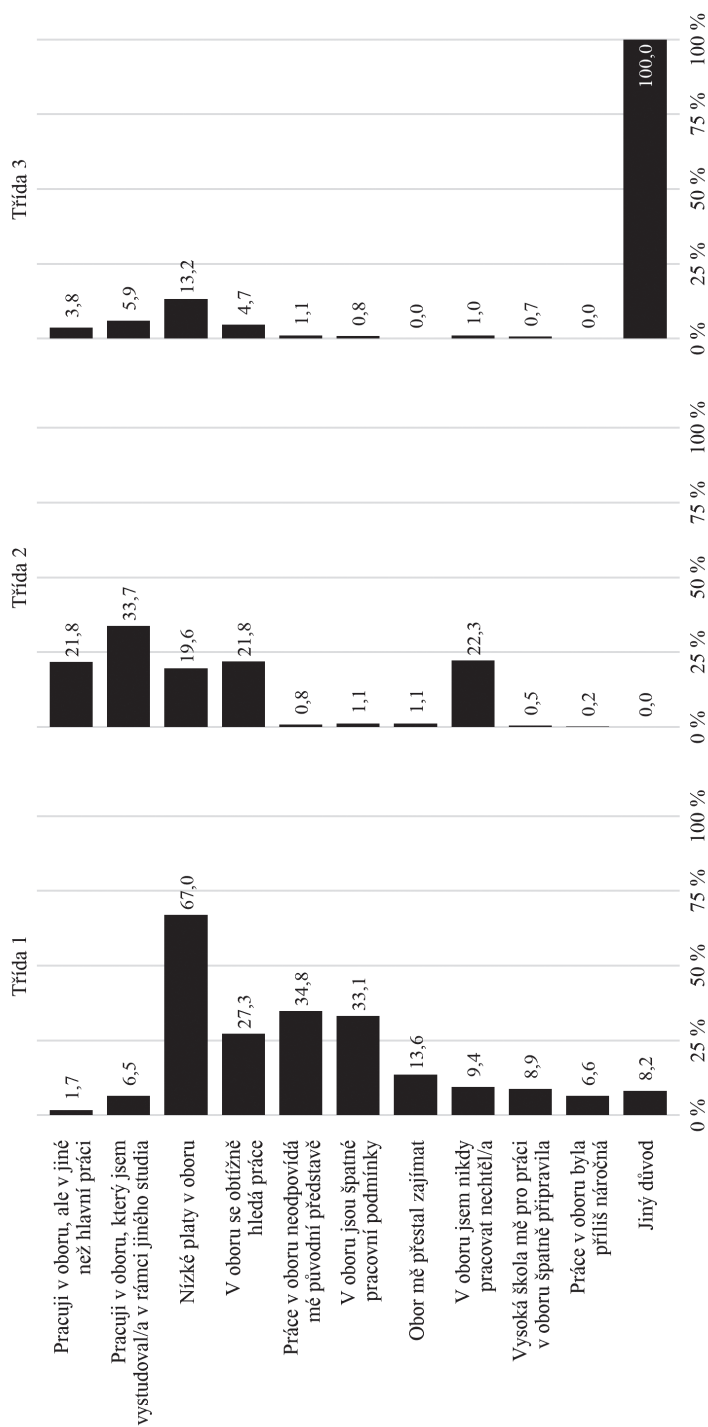
Důvodem rozporu je fakt, že ačkoli obě kritéria berou v potaz počet parametrů modelu, BIC výrazněji penalizuje jejich vysoký počet. Složitější modely se vykazují především tříděním jedinců do tříd, v nichž zcela dominuje jedna odpověď, což nikterak nepřispívá k věcně použitelné redukci informace. Toto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

Tabulka 1 Porovnání LCA modelů

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

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

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



Obrázek 2 Latentní podmíněné pravděpodobnosti volby důvodu drop-outu

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

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

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

#### 4.2 Nedeklarované determinanty

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## 5 Diskuse a závěr

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

## Literatura

- Cliff, N. (1993). Dominance statistics: Ordinal analyses to answer ordinal questions. *Psychological Bulletin*, 114(3), 494–509. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.114.3.494>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Centrum pro studium vysokého školství. (2019). *Souhrnná zpráva o šetření Absolvent 2018*. Centrum pro studium vysokého školství a Středisko vzdělávací politiky Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy.
- Centrum pro výzkum veřejného mínění. (2019). *Prestiž povolání – červen 2019*. [https://cvvm.soc.cas.cz/media/com\\_form2content/documents/c2/a4986/f9/eu190724.pdf](https://cvvm.soc.cas.cz/media/com_form2content/documents/c2/a4986/f9/eu190724.pdf)
- Čajka, P. (2019). Vysokoškolské vzdelávanie ako účinný nástroj politiky štátu. *Auspicia*, 16(2), 53–66.
- de Jesus, S. N. (1995/1996). Perspektívy ďalšieho vzdelávania učiteľov v západnej Európe. *Pedagogické rozhľady*, 5(2), 1–19.
- Eldar, E., Nabel, N., Schechter, C., & Talmor, R. (2003). Anatomy of success and failure: The story of three novice teachers. *Educational Research*, 45(1), 29–48.
- European Commission (EU). (2015). *The teaching profession in Europe: Practices, perceptions, and policies*. Publications Office of the European Union.
- Farrell, T. S. C. (2012). Novice-service language teacher development: Bridging the gap between preservice and in-service education and development. *TESOL Quarterly*, 46(3), 435–449. <https://doi.org/10.1002/tesq.36>
- Goodman, L. A. (1974). Exploratory latent structure analysis using both identifiable and unidentifiable models. *Biometrika*, 61(2), 215–231. <https://doi.org/10.1093/biomet/61.2.215>
- Hanušová, S., Pišová, M., Kohoutek, T., Minaříková, E., Janík, M., Janík, T., Mareš, J., Uličná, K., & Ježek, S. (2017). *Chtějí zůstat nebo odejít? Začínající učitelé v českých základních školách*. Masarykova univerzita.

- Hanušová, S., Pišová, M., Kohoutek, T., Minaříková, E., Ježek, S., Janík, T., Mareš, J., & Janík, M. (2020). Novice teachers in the Czech Republic and their drop-out intentions. *European Journal of Education*, 55(2), 275–291. <https://doi.org/10.1111/ejed.12373>
- Hauser, R. M. (1994). Measuring socioeconomic status in studies of child development. *Child Development*, 65(6), 1541–1545. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1994.tb00834.x>
- Joiner, S., & Edwards, J. (2008). Novice teachers: Where they are going and why don't they stay? *Journal of Cross-Disciplinary Perspectives in Education*, 1(1), 36–43.
- Kasáčová, B. (2017). Učitel'ská profesia a jej dimenzie. *Studia Scientifica Facultatis Paedagogicae – Universitas Catholica Ružomberok*, 16(1), 88–97.
- Kment, Š., & Gargulák, K. (2020). Novela zákona o pedagogických pracovnících: „Deprofesionalizace“ či jediná záchrana českého školství? EDUin. <https://www.eduin.cz/clanky/novela-zakona-o-pedagogickych-pracovnicich-deprofesionalizace-ci-jedina-zachrana-ceskeho-skolstvi/>
- Kotýnková, Š. (2018). *Drop-out začínajících učitelů* (Bakalářská práce). Univerzita Karlova, Fakulta sociálních věd.
- Krejčová, M. (2019). *Příčiny odchodu začínajících učitelů z profese* (Diplomová práce). Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.
- Lanza, S. T., & Rhoades, B. L. (2013). Latent class analysis: An alternative perspective on subgroup analysis in prevention and treatment. *Prevention Science*, 14(2), 157–168. <https://doi.org/10.1007/s11121-011-0201-1>
- Laštůvková, K. (2019). *Důvody odchodu učitelů ze školství* (Diplomová práce). Masarykova univerzita, Filozofická fakulta.
- Lin, N. (1999). Social networks and status attainment. *Annual Review of Sociology*, 25(1), 467–487.
- Lucas, S. R. (2001). Effectively maintained inequality: Education transitions, track mobility and social background effects. *American Journal of Sociology*, 106(6), 1642–1690.
- Matějů, P., Řeháková, B., & Simonová, N. (2007). The Czech Republic: Structural growth of inequality in access to higher education. In Y. Shavit, R. Arum, & A. Gamoran (Eds.), *Stratification in higher education: A comparative study* (s. 374–399). Stanford University Press.
- Matějů, P., & Straková, J. (2003). Role rodiny a školy v reprodukci vzdělanostních nerovností. Sociologický pohled na úlohu víceletých gymnázií ve světle výzkumu PISA 2000. *Sociologický časopis*, 39(5), 625–652. <https://doi.org/10.13060/00380288.2003.39.5.03>
- Matějů, P., & Straková, J. (Eds.). (2006). *(Ne)rovnné šance na vzdělání. Vzdělanostní nerovnosti v České republice*. Academia.
- Matějů, P., Straková, J., & Veselý, A. (Eds.). (2010). *Nerovnosti ve vzdělávání: Od měření k řešení*. Sociologické nakladatelství.
- McKinsey & Company. (2010). *Klesající výsledky českého základního a středního školství: Fakta a řešení*. [www.mckinsey.com/cz/-/media/McKinsey/Locations/Europe and Middle East/Czech Republic/Our work/McKinsey\\_pro\\_bono\\_skolstvi.pdf](http://www.mckinsey.com/cz/-/media/McKinsey/Locations/Europe%20and%20Middle%20East/Czech%20Republic/Our%20work/McKinsey_pro_bono_skolstvi.pdf)
- Mittlböck, M., & Heinzl, H. (2001). A note on R2 measures for Poisson and logistic regression models when both models are applicable. *Journal of Clinical Epidemiology*, 54(1), 99–103. [https://doi.org/10.1016/S0895-4356\(00\)00292-4](https://doi.org/10.1016/S0895-4356(00)00292-4)
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR. (2019). *Výroční zpráva o stavu a rozvoji vzdělávání v České republice v roce 2018*. <https://www.msmt.cz/file/50960/download/>
- Münich, D. (2017). *Nízké platy učitelů: hodně drahé řešení*. CERGE-EI.
- Münich, D., Perighnátová, M., Zapletalová, L., & Smolka, V. (2015). *Platy učitelů českých základních škol: setrvale nízké a neatraktivní*. CERGE-EI.
- Münich, D., & Smolka, V. (2019). *Platy českých učitelů: nová naděje*. CERGE-EI.
- Pišová, M. (2013). Teacher professional socialisation: Objective determinants. *Orbis Scholae*, 7(2), 67–80.
- Pišová, M., & Hanušová, S. (2016). Začínající učitelé a drop-out. *Pedagogika*, 66(4), 386–407.
- Pišová, M., & Hanušová, S. (2018). Profesionální aktérství začínajících učitelů v základních školách. *Orbis Scholae*, 12(3), 89–107.

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

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

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

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

Kategorie zaměstnání klasifikace CZ-ISCO považované za učitelské pozice

---

Lektoři na vysokých školách

Učitelé na vyšších odborných školách

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

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

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

Lektoři dalšího vzdělávání

Učitelé všeobecně vzdělávacích předmětů na středních školách

Učitelé na konzervatořích

Učitelé na 2. stupni základních škol

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

Učitelé v přípravných třídách základních škol

Učitelé v oblasti předškolní výchovy

Učitelé v mateřských školách pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami

Učitelé na základních školách pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami

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

Učitelé na vyšších odborných školách pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami

Učitelé pro dospělé se speciálními vzdělávacími potřebami

Ostatní učitelé a vychovatelé pro osoby se speciálními vzdělávacími potřebami

Lektoři a učitelé jazyků na ostatních školách

Lektoři a učitelé hudby na ostatních školách

Lektoři a učitelé umění na ostatních školách

Lektoři a učitelé informačních technologií na ostatních školách

Speciální pedagogové

Pedagogové v oblasti dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků

Pedagogové volného času

---

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

# Jakou školou jsme: newsletter jako nástroj utváření identity školy

Lucie Škarková, Jana Kratochvílová

Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta

**Abstrakt:** V současnosti neutuchající trend zakládání soukromých škol vede i výzkumníky k prozkoumávání jejich identity a sebeutváření. V příspěvku se zabýváme tím, jak můžeme porozumět postupně se utvářející a prezentované identitě nově založené soukromé školy. Identitu školy zkoumáme se zřetelem ke skutečnosti, že jde o jev komplexní, významně procesního charakteru. Nahlížíme ji skrze newsletter, moderní formu přímého marketingu, kterým škola komunikuje se svými příznivci v on-line podobě. Datový materiál, který newslettery nabízejí, byl využit pro objasňování budování identity školy, která newslettery komunikovala s potenciálními zájemci a následně s rodiči svých žáků. Utvářenou identitu školy odhalujeme prostřednictvím kvalitativní obsahové analýzy informačních bulletinů. Výsledky induktivní analýzy poukazují na čtyři stěžejní charakteristiky identity: škola otevřená, spolupracující, sebeinspirující a osvětová, které se prolínají v ústřední kategorii kolektivní identity „škola jako mraveniště“. Charakteristiky kolektivní identity zkoumané školy jsou přenositelné i do jiných škol a výsledky výzkumu tak přinášejí inspiraci, jak je možné k budování identity školy přistupovat, v čem spočívají limity a co může kolektivní identita školy přinášet do komunikace všech aktérů školy.

**Klíčová slova:** identita školy, newsletter, soukromá škola, kvalitativní obsahová analýza

## What Kind of School We Are: The Newsletter As a Tool for Shaping the School Identity

**Abstract:** At present, the increasing trend of establishing private schools leads researchers to explore their identity and self-formation. In the contribution, we deal with how we can understand the gradually forming and presented identity of a newly founded private school. We examine the school's identity by concerting the fact that it is a complex, significantly procedural phenomenon. In this text, we only look at it from one point of view, through the newsletters, a modern form of direct marketing through which the school communicates with its supporters online. Our goal is not to examine the effectiveness of this form of marketing communication. The data offered by the newsletters were used for clarifying the building of the school's identity, which used the newsletters to communicate with potentially interested parties and subsequently with the parents of the school's pupils under investigation. We reveal the formed identity of the school through a qualitative content analysis of the newsletters. The results of the inductive analysis point to four key characteristics of identity: open school, cooperating school, self-inspiring and enlightening, which intersect in the central category of collective identity "school as an anthill". The characteristics of the collective identity of the studied school are transferable to other schools. The results thus bring inspiration as to how it is possible to approach the building of the school's identity, what the limits are and what brings the collective identity of the school can bring to the communication of the school's actors.

**Keywords:** identity of school, newsletter, private school, qualitative content analysis

112 Pedagogické alternativy vznikající v posledním dvacetiletí v České republice nejsou výrazně stimulovány pouze klasickými teoriemi reformní pedagogiky, jak tomu bylo v minulém století, kdy byly zakládány četné školy M. Montessori, waldorfské školy nebo daltonské školy, ale jsou inspirovány rovněž současnými trendy a inovacemi ze zahraničí, které implementují nově vznikající školy do svých kurikul (Jarkovská, 2020; Průcha, 2009; Zatloukal et al., 2021). Transformace vzdělávání ve smyslu podpory učení žáka, jeho tvořivosti, spolupráce, komunikace a kritického myšlení (Jefferson & Anderson, 2021) nachází stále více podporu v soukromých inovativních školách (Zatloukal et al., 2021). Námí zkoumaná soukromá škola<sup>1</sup> prezentující se inovativním způsobem vzdělávání žáků byla založena roku 2016 a postupně se poměrně dynamicky rozvíjí. Tato škola se stala předmětem našeho výzkumného zájmu, jehož cílem je porozumět identitě nově vznikající alternativní soukromé školy.

Předkládaná studie je součástí rozsáhlého výzkumného projektu *Narativní identity aktérů ve vzdělávání na soukromých alternativních školách (2020–2022)*. V rámci projektu jsou jednotliví aktéři nahlíženi jako tvůrci vlastní narativní identity a zároveň v interakci se školou, specifickou organizací, spoluutvářejí narativní identitu školy. Nás v této dílčí studii zajímá pouze jeden z aspektů utváření identity školy, prostřednictvím e-mailové komunikace, tedy newsletterů,<sup>2</sup> jejichž autoři jsou aktéři zastávající role zakladatelů a lídrů vznikající školy, ale postupně i aktéři z řad rodičů. Zajímá nás, jak je prostřednictvím newsletterů utvářena identita školy a o jakou identitu nebo jaké identity jde. Školy obecně vnímáme jako organizace, „které jsou charakteristické nejen svým posláním a specifiky hlavního pracovního procesu (učení a vyučování), ale například i prostorovým uspořádáním či strukturou pracovního času“ (Pol et al., 2013, s. 19), jako instituce orientované na své zákazníky (žáci, rodiče; Světlík, 1996, s. 15). Lze o nich uvažovat jako otevřených entitách, které se nacházejí v bohatých vnějších vztazích (srov. Novotný, 2009; Pol et al., 2005). Identita organizace je komplexní jev procesního charakteru. Zkoumáním formy a obsahu newsletteru je nahlíženo na utváření identity vybrané školy pouze z jednoho úhlu pohledu. To přináší nové poznatky o tom, jak se běžně využívaný nástroj marketingové komunikace může v procesu utváření identity školy projevit. Není ověřována funkčnost marketingového nástroje, ale skrze analýzu obsahu a formy zvolené komunikace jsou hledány odpovědi týkající se utváření identity školy s ohledem na způsob zvolené komunikace.

## 1 Utvářená nebo utvářející se identita nové školy

V této studii se zaměřujeme na identitu jako na sociální konstrukt (De Fina, 2003). Jak popisují Brown a Hecková (2018), identita školy vzniká v komunitě učitelů, vedení, rodičů a žáků, vyjadřuje, jakým způsobem je komunikována idea školy, sdíleny

<sup>1</sup> V textu budeme dále používat pro zachování anonymity označení Škola, jež nahrazuje konkrétní název zkoumané školy.

<sup>2</sup> Slovo newsletter se zpravidla nepřekládá (<https://www.mioweb.cz/slovnicek/newsletter/>).



hodnoty, principy i žitá školní praxe. Identita školy není podobně jako identita jejích členů stabilní, statická (Park & Schallert, 2019), ale v čase se proměňuje a pro identitu nově vznikající školy může jít i o proměnu vnímání tohoto procesu, procesu cíleného utváření identity nebo svědectví o identitě intuitivně vznikající. Není sledováno formování identity v čase, protože nekonzistentnost vydávání newsletterů by to umožňovala pouze zčásti. Sledovány jsou mikrovhledy, připodobněné „momentkami, fotografiemi“ situací, které jsou v newsletterech zastoupeny nejen skutečnými obrázky a fotografiemi, tedy svědectvím uplynulých událostí, doprovázenými písemným sdělením, ale i pozvánkami a inspiracemi zvoucími do budoucna. Jde o ilustrování identit, které jsou utvářeny komunikovanými sděleními v newsletterech. Utvářející se identity v interaktivní podobě komunikovaných sdělení jsou vícevrstevným, fluidním a neustále se měnícím jevem (ter Avest et al., 2008), který není jednoduché uchopit v daném čase. Spíše než statickému obrazu, ilustraci identity, tak odpovídá v současnosti využívaným animacím v podobě gifů. Dynamickou dimenzi identity školy nám pomáhají popsat fáze vývoje školy. Ty byly stanoveny pro porozumění identitě zkoumané Školy. Jde o fázi zrození, její první kroky a fázi rozrůstání.

## 2 Identita tvořena nástrojem mediální komunikace

Newslettery patří mezi hromadné sdělovací prostředky (masmédia). Jde o typ komunikace, který využívá textová sdělení, obrázky, fotografie a plní komunikační funkci ve virtuálním prostředí (Eckhardová, 2014). E-mailové zprávy, informace z webových stránek ilustrují osobní i veřejná data a patří dnes k stále častěji využívaným zdrojům údajů v kvalitativním výzkumu. Jak uvádí Pospíšil a Závodná (2009, s. 32), „přenáší informace, ale oslovováním čtenářů působí také jako aktivní účastník komunikačního procesu“. Jako sekundární médium (Kapoun, 2013, s. 11) překonávají časovou a prostorovou omezenost komunikace „tváří v tvář“ a poskytují prostor k šíření vlastních informací prostřednictvím internetu. Ten podle Chmela (1997) náleží vedle tisku, rozhlasu a televize k nejdůležitějším médiím. Newslettery nebo také zpravodaje či informační bulletiny jsou komunikačními prostředky, elektronickými médii, jejichž prostřednictvím šíří organizace informace k širokému publiku. Skrze mediaci poskytují svědectví o událostech, se kterými příjemce nemusí mít vlastní zkušenost, předkládají vzory chování, hodnoty, které mohou účastníci postupně přebírat za své, zprostředkovávají zábavu, ale i vzdělání, se záměrem rozvíjet pozitivní vztahy s veřejností, budovat důvěru (Kapoun, 2013, s. 13; Mareš & Lukas, 2008; Pospíšil & Závodná, 2009, s. 35–36).

Svým obsahem se podílejí na utváření identity organizace, která je předmětem našeho zkoumání. Zároveň je třeba brát v potaz jejich možné využití v rámci marketingu školy. Cílem není zkoumat marketingovou strategii školy, ale pozornost je soustředěna na to, jakou identitu / jaké identity Školy její aktéři prostřednictvím takového masmédia vytvářejí. Newslettery utvářená a utvářející se identita je specifická jednak použitím písemné podoby jazyka, jednak využitím vizuálních předností

114 on-line komunikace (obrázky, fotografie, hypertextové odkazy aj.). Stejně jako jednotlivci, i skupiny konstruují svoji identitu utvářením obrazu o sobě.

Dostáváme se tak k identitě školy a její image. V naší studii zůstaneme u organizační identity, kterou chápeme jako způsob, jímž se organizace snaží identifikovat nebo pojímat samu sebe nebo svůj produkt, zatímco image je způsob, jímž vnímá organizaci nebo její produkty veřejnost (Kotler & Keller, 2007, s. 359). Identitu nelze vykreslit jako jednoznačnost, je utvářena složitými vztahy mezi činy a postoji v čase a determinována situačním kontextem. Jak poukazují Devereux et al. (2017), problematické je opřít se o všeobecně přijímanou definici organizační identity (Kitchen et al., 2013; Melewar, 2003; Otubanjo, 2012), která by zapadala do konstruktů, který je ze své podstaty komplexní, dynamický a skládá se ze zaměnitelných proměnných (Suvatjis et al., 2012).

Specifickou organizací je škola, ať již škola státní, nebo soukromá. Na podobnost mezi tím, jak můžeme popsat „identitu“ osob a „identitu“ organizací, poukazuje výzkum nizozemských autorů ter Avestová et al. (2008), kteří se zaměřují na vnější veřejné rysy i na vnitřní konstrukční procesy vytváření identity (Somers, 1994), jež jsou ovlivněny interakcemi všech zúčastněných, včetně managementu školy. De Wolffová et al. (2003, s. 208) potvrzují, že „identita školy je tím, co dělá ze školy školu“, nebo jaké jsou její specifické vlastnosti, co mají členové školy společné, co sdílejí, co pro ně jako členy komunity platí a co by bylo možné charakterizovat určitou mírou dlouhodobosti a kontinuity.

Školy mají své vlastní příběhy ve vztahu k jejich cílům, poslání a zaměření, jak popisují v kontextu institucionální dimenze identity (Somers, 1994; Taylor, 1989; Wardekker & Miedema, 2001). Ukazuje se, že identita je produktem historie organizace. V tomto smyslu identita poskytuje organizaci určitou stabilitu. Zároveň však produkuje tuto historii a přispívá k utváření vnímání a jednání členů organizace. Omezuje nebo otevírá sféry možností působením jako setrvačná síla nebo síla pokroku (Moingeon & Ramanantsoa, 1997).

Identita je v pedagogickém výzkumu hojně zkoumaným fenoménem. Protože se více setkáváme se zkoumáním identity jednotlivých aktérů učitelů, žáků, studentů než školy jako organizace (Gee, 2001), zaměřujeme se na tento jev v této studii.

Porozumění identitě organizací se věnuje od sedmdesátých let 20. století francouzská skupina výzkumníků (Moingeon & Ramanantsoa, 1997), která integruje koncepty z několika výzkumných oborů, včetně sociologie, psychologie, psychoanalýzy i historie a jejím cílem je dosáhnout lepšího porozumění identity organizace v celé její složitosti. Autoři představují originální výzkumnou metodu zaměřenou na organizační identitu, socioanalýzu. Francouzská škola jde za hranici kultury organizace. Na identitu organizace nahlíží jako na „soubor vzájemně závislých charakteristik organizace, která jí dodává specifičnost, stabilitu a soudržnost“ (Moingeon & Ramanantsoa, 1995, s. 385). Přesněji řečeno, „identita se vrací k existenci systému charakteristik, které mají vzor, který dává organizaci její specifičnost, stabilitu a soudržnost“ (s. 253). Nikoli samotné vlastnosti, které umožňují identifikovat organizace; je to konfigurace nebo vzor systému, který mu dává jeho jedinečnost. Identita je

tvořena firemní kulturou, symbolickými produkty, tím, co je viditelné, a současně tím, co je skryté a vychází z jednání členů instituce a její organizace. Pro porozumění dynamiky organizace je třeba zkoumat zjevné i skryté.

De Wolffová et al. (2003) přináší poznatky z výzkumu identity křesťanských škol v Nizozemsku. Představují tak jedinečné postavení škol s ohledem na čtyři aspekty „identity křesťanské školy“, konkrétně definici „identity“, dimenze „identity“, relativně abstraktní nebo konkrétní povahu identity a její statický nebo dynamický charakter. Pokud už se můžeme setkat s výzkumy identity škol, pak obvykle církevních nebo vychovávajících k náboženské víře (Alcaide, 2022; De Wolff et al., 2003; Sultmann & Brown, 2011). Obvykle je zkoumání identity škol spojováno s leadershipem a řízením těchto škol.

Organizační identita bývá navenek prezentována nejen činy jednotlivých aktérů, symboly, ale také prostřednictvím nástrojů public relations. Budování firemní identity (Powell, 2011) skrze sociální média je v zahraničí poměrně sledovaným fenoménem (Devereux et al., 2017), nikoli vztahovaným ke školám, stejně jako v českém kontextu, kde je téma spíše upozaděno, anebo okrajově spojováno s marketingem školy.

### 3 Metodologie výzkumu

Cílem našeho výzkumu je porozumět, jak sdělení v newsletterech vytvářejí identitu školy. Hledáme odpověď na otázku, jaká identita / jaké identity školy jsou prostřednictvím novodobé on-line komunikace, skrze newslettery, utvářeny a jakým způsobem. Výběr školy odpovídá zaměření širšího projektu, v jehož rámci byl výzkum realizován. Školu někteří členové výzkumného týmu sledují od prvních kroků, což nám přineslo nejen nedocenitelná kontextová data, ale také přístup do archivu informačních bulletinů díky vstřícné komunikaci s pracovníky Školy. Škola není pracovníky prezentována jako alternativní škola ani v newsletterech, přestože se principy reformní pedagogiky inspiruje a alternativní přístupy a teorie ve vzdělávání v podobě pozvánek nebo inspirací prezentuje. Škola začíná vytvářet svoji identitu cíleně v roce 2015, tedy rok před zahájením školní vzdělávací činnosti, a to zásadně ve spolupráci s partnerskou neziskovou Organizací.<sup>3</sup> Jedním z nástrojů pro oslovení potenciálních zájemců a partnerů školy jsou newslettery, které jsou vydávány pravidelně jednou měsíčně od října 2015. Využívání newsletteru pro komunikaci s veřejností není v českých školách zcela běžné, proto jsme se rozhodly tento zdroj dat využít pro porozumění identitě Školy, která zvolila newslettery v komunikaci s veřejností od svého založení.

Výzkumná otázka „Jaká identita / jaké identity Školy jsou prostřednictvím newsletterů utvářeny?“ determinuje výzkumnou metodologii.

<sup>3</sup> Organizace s velkým písmenem O je použita jako anonymizovaný název pro partnerskou neziskovou organizaci zkoumané Školy.

Identita je proměnlivá, v tom je úskalí jejího zkoumání. V našem příspěvku pevně ohraničujeme dvě období, ze kterých přinášíme vzhled do procesu utváření identity nové školy. V čase předcházejícím zrození nové školy, tzv. období „náborování“ příznivců (říjen 2015–listopad 2016), z nichž se v budoucnu stanou žáci a rodiče nové školy, a v čase změn, které nikdo nečekal, v období nouzového stavu, kdy se v České republice z důvodu pandemie covidu-19 uzavřely školy a výuka probíhala s využitím on-line technologií (březen–prosinec 2020). Tato dvě období jsou pro školu typická právě využíváním newsletterů pro komunikaci nejprve s příznivci Školy (2015–2016), následně pak s rodiči žáků již „rozběhnuté“ a rozvíjející se Školy (2020).

Analyzovány byly newslettery z výše uvedených dvou období, jak uvádí tabulka 1. Nejprve jsme obdržely 21 newsletterů (označováno jako NA), které byly vydávány v letech 2015–2016, v přípravné fázi zakládání nově vznikající školy před zahájením činnosti školy. Poté newslettery (označováno jako NB), které byly vydávány od prosince 2019 a v průběhu roku 2020 (20 newsletterů), tedy i v době nouzového stavu České republiky v důsledku pandemie covidu-19.

Datové soubory byly zpracovávány ve dvou fázích. Jednotkami analýzy se staly konkrétní psané texty, obrázky a fotografie, které utvářely obsah jednotlivých newsletterů. V první fázi byla pozornost soustředěna na formu analyzovaných souborů, tedy charakteristiky jako rozsah, vzhled, barevnost, velikost písma, doplnění textů obrázky, rubriky, opakující se prvky. Výsledky jsou prezentovány oddílu 5. V druhé fázi byla sledována obsahová dimenze newsletterů. Jednotlivé soubory byly analyzovány v softwaru ATLAS.ti (8.0), kódovány a kategorizovány. Otevřené kódování (Švaříček & Šed'ová, 2010) vedlo k induktivně menším datovým segmentům, které byly následně vytištěny a opětovně podrobně analyzovány, a to z pohledu zpracování obsahu a využití jazykových prostředků, a byly doplňovány o poznámky výzkumníků. Hledáním významných kódů jsme pokračovaly v analýzách a využívaly konstantní komparaci a analytickou indukci (Tacq, 2007), kterou vnímáme jako vůdčí princip procesu reflexe výzkumného problému. Při interpretaci výsledků bylo pracováno s ústřední kategorií, která definuje kolektivní identitu „škola jako mraveniště“. Dalšími čtyřmi subkategoriemi byly definovány vlastnosti této kolektivní identity – škola: spolupracující, otevřená, sebeinspirující a osvětová. Subkategorie byly nasyceny 5 kódy u spolupracující, 6 kódy u otevřené, 5 kódy u sebeinspirující a 6 kódy u osvětové školy.

**Tabulka 1** Popis datového materiálu

Číslo newsletterů	Období publikování	Počet stran	Počet fotografií/ obrázků
1–21 (NA) Před otevřením školy a v jejím počátku fungování.	listopad 2015 až listopad 2016	71	28/8
42–61 (NB) Před nouzovým stavem a během něj.	prosinec 2019 až prosinec 2020	94	44/32

Etika výzkumu souvisí s anonymizací dat. Škola je zapojena v síti škol, které jsou specifické svým záměrem, což společně s jejím cílem šířit dobrou praxi Školy v rámci celé vzdělávací soustavy významně oslabuje záměr úplné anonymizace. S částečnou anonymizací dat vyjádřil souhlas člen vedení školy, který zároveň provedl členské ověřování. Na užitečnost členského ověřování poukazují Birtová et al. (2016), které v přizvání informantů do procesu interpretace dat vidí významné posilování důvěryhodnosti výzkumu.

## 4 Výzkumná zjištění

### 4.1 Newslettery zkoumané školy

V předchozím textu bylo zmíněno, že identita je utvářena tím, co je viditelné, a současně tím, co je skryté. Výsledky první fáze analýzy newsletterů ukazují, co skrývají ve své formě, která může zaniknout, nebo naopak vyniknout vedle jejich obsahu, a vypovídají o identitě školy. Název newsletter se v námi analyzovaných textech používal pouze v prvních šesti číslech (NA). Následně toto označení chybí. Z výše uvedeného vyplývá, že se design newsletterů (NA) postupně vyvíjel, ustálil se od čísla šest. Rovněž design (NB) byl mírně změněn, což si vysvětlujeme i změnou v autorském týmu a přirozeným vývojem Školy. Datum vytvoření newsletteru není uvedeno, což významně komplikuje analytickou práci, a zároveň jde zřejmě o logický vývoj komunikace.

Vydávání není pravidelné, někdy jde o měsíční interval, jindy o čtrnáctidenní. Zvolený interval odpovídá zásadám pro budování vztahu prostřednictvím e-mailové komunikace ve smyslu udržovat pozornost, zájem, budovat důvěru, dlouhodobý vztah, ale i respektovat čas svých kontaktů (Řezníček, 2022). V tištěné podobě mají bulletiny rozmanitý rozsah: 3–4 strany (NA) a 3–7 stran (NB).

Pro formální úpravu newsletterů platí, že zvýrazněným prvkem v záhlaví je pořadové číslo newsletteru, které je psáno velkým bílým písmem ve žlutě podbarveném kruhu. Název Školy a číslo newsletteru jsou výraznými dominujícími prvky NA newsletterů. V zápatí strany jsou uvedeny všechny důležité kontakty na Školu a na jednu kontaktní osobu Školy, koordinátorku (včetně poštovní, e-mailové adresy a telefonu). Zápatí a záhlaví jsou v zelené barvě, zbývající podklad pro text mimo záhlaví je bílý. Písmo je v barvě černé, avšak určité prvky – názvy rubrik (aktuality, pozvánka, inspirace) jsou zvýrazněny barevně, podtržením a velikostí písma. Graficky je dodržen jednotný styl a barevnost souzní s webem zkoumané Školy. Konzistentnost newsletteru utváří pravidelné rubriky.

Jejich prostřednictvím akcentuje tým Školy a Organizace význam proběhlých událostí i událostí budoucích. Newslettery jsou psány česky, občas se v nich vyskytují texty v angličtině, např. úvodní citáty a další informace o partnerských školách a návštěvách. Z analýzy formální podoby newsletterů můžeme identifikovat určité prvky,

**118** které se podílejí skrytě na utváření identity školy. Vizualizace Školy a Organizace signalizují jednotu a spolupráci. Oslovení a rozloučení prezentují společné „my“.

Druhá fáze analýzy se zaměřovala na jejich obsahovou stránku. Záměrem níže prezentovaných zjištění je poukázat na klíčové obsahy, budující z našeho pohledu identity školy ve dvou fázích, při vzniku a počátcích fungování Školy, a v době prudkého rozvoje Školy a pandemických opatření. V období, kdy newslettery nevycházelely, byla komunikace s příznivci a rodiči nahrazena tzv. rodičovskými kavárnami, které probíhaly v údobí zhruba tří let.

#### **4.2 Identita školy jako mraveniště: spolupracující, otevřené, sebeinspirující a osvětové**

V následujících pododdílech je představena identita Školy, kterou jsme metaforicky pojmenovaly jako mraveniště. Obdobně jako v mraveništi jde ve Škole o soustavnou práci na budování důmyslného systému umožňujícího spolubytí společenství, jeho rozvoj všemi jeho členy a fungování. Role členů jsou rozmanité, stejně jako v mraveništi, ovšem nejsou přísně hierarchické a prolínají se. Charakteristické pro uspořádání rolí a jejich fungování ve Škole je v podání newsletterů kladení důrazu na týmovost, téměř se zdá, že tým a jeho role v mnohém nahrazují roli jednotlivců. Role stěžejní vedoucí osoby nevyčnívá, společenství vystupuje týmově, jak ukazují používané závěrečné podpisy, nebo, řekněme, autorské stopy, např. „Krásný víkend Tým Škola“ (NB 61), anebo pravidelný podpis na každém NA „Tým Organizace a Školy“. Pouze z několika informací je vedoucí pracovník Školy prezentován jako expert, lídr, jindy jako běžný člen mraveniště, jeden z mravenců, který zabezpečuje i dopravu dětí na lyžařský výcvik (NA 25). Texty směřují k tomu, aby každý, kdo je součástí týmu, mraveniště, dostal prostor a byl představen. Pokud se tomu neděje přímo ve škole, anebo další členové mraveniště u toho nemohou být, prostor newsletteru přinese tuto informaci a začlení člena, či skupinu, do mraveniště v podobě medailonků či částí rozhovorů.

Identita Školy je charakterizována subkategoriemi: spolupráce, otevřenost, sebeinspirace a osvětovost. Subkategorie popisují charakteristické znaky kolektivní identity mraveniště. Ačkoli tyto charakteristiky prezentujeme jednotlivě, jsou vzájemně provázány, což je evidentní z výsledků analýzy. Mraveniště funguje na základě týmovosti, pro kterou je charakteristická mnohoúrovňová spolupráce s různými subjekty (osobami i organizacemi národního i mezinárodního charakteru). Spolupráce se nese v duchu sebeinspirování i inspirování druhých (osvětová činnost). Je pro ni charakteristický aspekt inspirace aspirující na sebezáchovný a udržitelný princip fungování mraveniště, obdobně, jako jsou uváděny principy učících se organizací (srov. Senge, 2016).

Na identitu mraveniště jako spolupracující školy je nahlíženo optikou týmovosti a realizace spolupráce. Zaobíráme se týmovostí v newsletterech z pohledu: (a) interního utváření a prezentování týmovosti, míněno formování identity týmu společně s žáky a učiteli; (b) externího utváření, míněno týmu společně s komunitou tvořenou

příznivci a rodiči, prarodiči, experty. Týmovosti i realizací spolupráce si všímáme v dokladech vizuálních, v jazykových prostředcích a v interakcích s konkrétními aktéry, které jsou prezentovány v newsletterech.

#### 4.2.1 Mraveniště spolupracující

##### (A) Dimenze týmovosti

Společné „my“ a týmové jednání jsou prezentovány explicitně v několika rovinách. Jednak prostřednictvím pravidelně se opakujícího úvodního textu, který následuje hned po srdečném oslovení (ukázka č. 1), jednak skrze další sdělení orientovaná na společné aktivity, společné výzvy, cíle. Příkladem je informace z aktualit NA 2: „Ve středu 18. listopadu proběhla v Praze inspirativní přednáška Dr. Lai Cheng Lim s názvem *How Singapore Education Prepares Young People for the 21<sup>st</sup> Century*, které jsme se aktivně účastnili.“ Nevíme, kdo se zúčastnil, kolik osob. Jestli jde o učitele, vedení, rodiče, příznivce, je nejasné, ale dost možná v kolektivní identitě nepodstatné. Společné „my“ je podporováno texty psanými v množném čísle. Opakující se slovesa „děkujeme“, „upozorňujeme“, „prezentovali jsme“, „přinášíme“, „snažíme se“, stejně tak obraty „je pro nás důležité“, „byli bychom rádi“ (NB 50) a další, vypovídají o kolektivní identitě prezentované v textech a spojované s týmovým duchem mraveniště.

Metaforicky je utvářena potřeba komunity, která funguje na vzájemné spolupráci, dobré komunikaci, soudržnosti a týmovém učení.

V newsletterech NB je stále zachována komunikace v množném čísle při popisování událostí i plánovaných akcí. Nepravidelně se již vyskytuje odkazování na „tým Školy“, intenzivněji je ovšem do týmu vtahována rodičovská i žákovská veřejnost, čehož vyvrcholením je založení rubriky Rodina Škola (ukázka č. 2). Ta přináší do identity mraveniště silně působící motiv rodinného společenství zahrnující Školu a život v ní jako jeden z aspektů fungování mraveniště: „Jsme jedna rodina, Rodina Škola.“ (NB 50)

##### (B) Dimenze spolupráce

Jednou z charakteristik týmu je spolupráce jeho členů, což neprezentují jen slova, ale i obrazové prvky. Fotografie v newsletterech NA zachycují zcela výjimečně jednotlivce. Zpravidla poskytují obraz o spolupráci pedagogů (externích lektorů) i žáků, rodičů – celé komunity. Podle Světlíka (2006, s. 213-214) můžeme říci, že obrazový obsah sdělení působí na citové podněty příznivců Školy s cílem dosáhnout pozornosti a pozitivní reakce vůči nabídce Školy. Proces spolupracující Školy je zachycen v příkladu spolupráce s Filharmonii Brno a Moravskou galerií v Brně při realizaci hudební dílny *Mozartovy děti*.

Spolupráce s rodiči je tematicky rozvíjena zejména při informování o spuštění platformy pro on-line výuku a komunikaci mezi učiteli a dětmi a při realizaci on-line výuky v newsletterech NB. Spolupráce na mezinárodní úrovni je zastoupena příspěvky o spolupráci s evropskými školami v různých zemích a se školami v rámci projektu Erasmus+. Významnou rovinu spolupráce s externími subjekty představuje

120 popisovaná spolupráce s technologickými firmami a nadacemi, při rozvoji digitálních kompetencí žáků a učitelů, např. (NB 62): „Naše DIGI centrum – Centrum kolegiálního vzdělávání pro učitelky a učitele využívající technologie ve výuce si pro vás připravilo několik akcí, na které máte možnost se nyní přihlásit.“

#### 4.2.2 Mraveniště – otevřená škola

Škola nevystupuje od samého počátku sama za sebe, ale svoji existenci spojuje s partnerskou neziskovou Organizací, Projektem<sup>4</sup> a dalšími institucemi i jednotlivci. Od prvních čísel newsletteru se tak „otevívá“ a prezentuje širěji než běžná škola. Adresáty oslovuje zprvu jako „milé příznivce“ (ukázka 1). Kdo jsou příznivci, není v newsletterech specifikováno. Neutrálním výrazem je oslovena široká komunita, která projevuje zájem o Projekt vznikající školy otevřené novinkám a inspiraci. Výběr úvodních slov newsletteru považujeme za stěžejní způsob, jak přitáhnout pozornost ke sdělení, jak utvářet vztah se čtenářem. Oslovením „Milí příznivci“ působí na širokou skupinu, která není nějak specifikována, ale jasně vyjadřuje náklonnost. Oslovení má potenciál rozvíjet vztah s budoucími i stávajícími zákazníky. Budování vztahů prostřednictvím e-mailové komunikace s potenciálními klienty se věnuje marketing škol a Eger (2021) jej zařazuje mezi strategie přímého marketingu. Může jít tedy o marketingový tah záměrně směřovaný na neohrazenou sociální skupinu, kterou spojuje v daný čas právě projevená přízeň, zatím nikoli Škole, ale Projektu zaměřenému na zřízení Školy.

**Ukázka 1: Úvodní slova newsletterů NA.** Milí příznivci Školy, děkujeme za zájem o Projekt Školy. Vašeho zájmu si velmi ceníme, a proto Vás prostřednictvím newsletteru pravidelně informujeme o připravovaných i proběhlých aktivitách a sdílíme s Vámi inspirativní odkazy týkající se vzdělávání. (pravidelně se opakující úvod všech NA)

Zcela logicky v závislosti na fázi vývoje vztahu školy se svými příznivci přichází změna v oslovení i obsahu, když se již fungující Škola k používání newsletterů (NB) vrací, o čtyři roky později. Oslovení se proměňuje na „vážení rodiče“ nebo je vyměněno za přání krásného, hezkého dne či jeho části, případně nahrazeno jiným nadpisem. Pravidelný úvod orientovaný na čtenáře a ocenění jeho přízně, je nahrazen méně formálními sděleními měnícími se s každým novým newsletterem. Vysvětlení se může nabízet v již dlouhodobě utvářeném vztahu s rodiči žáků/žákyně, více stabilizované komunitě a vyvstalým novým potřebám, na které reagují newslettery NB. Svoji otevřeností buduje Škola vztahovou síť, v níž se pohybuje, inspiruje, ale kterou rovněž obohacuje.

V newsletterech se nejednotně nakládá s pojmem děti a žáci, přičemž pojem děti je násobně frekventovanější než pojmy žák/žáčka/žáci. Čím se rozhodně nešetří, je přivlastňovací zájmeno naše/naši, např.: „Podívejte se, jak se naše děti baví při aktivitách ve školní družině.“ (NB 43) – „Velké nároky bude celý nový systém klást na naše žáky.“ (NB 46) – „Až do konce tohoto týdne zajišťují naše třídní učitelky...“

<sup>4</sup> Projekt s velkým písmenem P je použit jako anonymizovaný název pro projekt zkoumané Školy.



(NB 50) S nadužíváním přivlastňovacího zájmena ve vztahu k žákům a učitelům si spojujeme právě budování kolektivní identity Školy. Na jedné straně se může rétorika „našich dětí, žáků, učitelů“ jevit jako posilující vztahy uvnitř komunity, na straně druhé může odhalovat výzvu v porozumění vztahům a jejich vlivu na utvářející se identitu Školy. Hlubší vhled do problematiky ukazuje rovinu nárokování si dané skupiny osob, když je používáno označení „učitelé Školy“, např. „Učitelé Školy sdíleli zkušenosti a zážitky z prvního měsíce provozu školy...“ (NA 25) – versus využití přivlastňovacího zájmena: „Naši pedagogové se všemi dětmi na téma...“ (NB 45) Diskutabilní je otázka svébytnosti školy a nastavení limitů a hranic budovaného společenství.

#### 4.2.3 Mraveniště – sebeinspirující škola

Identita Školy jako mraveniště, otevřeného a spolupracujícího společenství by sama o sobě mohla naplňovat i třetí významnou charakteristiku, na kterou jsme odkazovaly v úvodu, totiž sebeinspirující přístup, který významně vyplňuje komunikovaný obsah newsletterů.

Nicméně považujeme za přínosné pozastavit se u této charakteristiky v samotném oddílu, a to ze dvou důvodů: (a) inspirace jako hodnota, (b) sebeinspirace jako udržitelnost. Obojí ukazuje identitu Školy jako mraveniště z trochu jiného pohledu a také v množství interakcí, které ji svým charakterem proměňují (tabulka 2). V prvním případě (a) jde o inspiraci, která se jako hodnotový postoj prolíná každým komunikovaným krokem v newsletterech, jedná se do jisté míry i o ambici, kterou se daří naplňovat, jak uvedeme níže odkazy na citáty, významné osoby, uspořádané akce. Za (b) jde o procesní povahu sebeinspirace, která je dokladována jako informace o tom, jak se aktéři (ti, kdož jsou součástí mraveniště) zlepšují, rozvíjejí, posouvají ve smyslu učící se organizace (srov. Senge, 2016).

Prostřednictvím newsletterů jsou poskytovány informace o různých pedagogických inovacích, trendech ve vzdělávání, ale také o vzdělávání se a vlastním prezentování se. Jedná se tedy o proces sebeaktualizační, rozvojový, který je pro chod mraveniště charakteristický, je transparentní (informace o tom, kdo se čím a kde inspiroval, je obsahem příspěvků v NA i NB) a určený všem (žákům, učitelům, vedení Školy, spolupracujícím osobám, rodičům, prarodičům, příznivcům, jak ukazuje tabulka 2). Rubrika „Inspirace“ je pravidelnou rubrikou newsletterů NA a v newsletterech NB se příslib inspirace vyskytuje hned v některých úvodních textech, kupř.: „Inspiraci, kterou bylo možné vidět i při návštěvě holandské Krimpenerwaard...“ (NB 42), případně vznikají nové rubriky, jako je např. „Nápadník“ aktivit pro děti a rodiče (NB 47). Inspirace je servírována v rovině přijímání inspirace, sdílení inspirace a vybízení k inspirování se. V dynamickém pojetí budování identity inspirační a inspirující školy je podstatné vytvoření příležitosti a vyzývání pro vzájemné inspirování rodičů mezi sebou (vytvoření rubriky Rodina Škola, ukázka č. 2) nebo sdílením žákovských produktů (hudební videa nebo vernisáž výtvarných děl apod.). V tabulce 2 poukazujeme na zastoupení aktérů ve třech identifikovaných rovinách sebeinspirujícího přístupu Školy jako mraveniště.

**Ukázka 2: Rodina Škola.** V každém vydání našich novinek vám představíme některého z našich rodičů, kteří se postavili čelem k současné situaci, rozhodli se vypořádat ve svých pracovních a podnikatelských aktivitách s aktuální situací a jejich přístup může být inspirací pro nás ostatní. Zároveň bychom tím chtěli podpořit každého z vás, kdo se chce podělit o svůj příběh s ostatními rodiči. Pokud máte zájem budovat s námi Rodinu Školy, dejte nám o sobě vědět. (NB 63)

Význam hodnot ve vzdělávání je od prvních newsletterů (NA) demonstrován vybranými citáty významných myslitelů, pedagogů, filozofů. Citáty jsou součástí každého čísla do června 2016 (NA 21). Jejich klíčové poselství naznačuje základní hodnoty školy a orientaci na osobnostně rozvojový model vzdělávání ve spolupráci s ostatními: důležitost úspěchu pro každého žáka, vnímání rodiče jako vítaného partnera,

**Tabulka 2** Identita Školy jako mraveniště: sebeinspirující

Rovina	Od Školy k rodičům/ příznivcům	Zvenčí ke Škole	Mezi Školou a dalšími organizacemi	Rodiče rodičům
přijímání		„V dnešních novinkách se zaměříme na naši novou budovu a inspiraci, kterou pro její výstavbu sbíráme.“ (NB 42)	„V listopadu jsme měli možnost získávat zkušenosti se vzděláváním ve Velké Británii.“ (NA 26)	
sdílení	„(...) sdílíme s Vámi inspirativní odkazy týkající se vzdělávání.“ (NA 1–NA 21)	„Chceme, aby prostory školy byly inspirativní, proto se také setkáváme s výtvarníky, kteří školu obohatí svými díly.“ (NA 22)	„Hlavním cílem virtuálního setkání s našimi partnerskými školami bylo sdílení zkušeností se zavedením on-line výuky.“ (NB 63)	„Zároveň bychom tím chtěli podpořit každého z vás, kdo se chce podělit o svůj příběh s ostatními rodiči.“ (NB 63)
výzva	„Co je <i>Audit vzdělávání</i> v ČR?“ (doplňněno hypertextovým odkazem na dokument; NA 6)			„Pokud máte zájem budovat s námi Rodinu Škola, dejte nám o sobě vědět.“ (NB 63)
	„Přinášíme několik tipů na edukativní hry, kterými se můžete během letních prázdnin s dětmi zabavit.“ (NA 21)			

spolupráce jako klíč k úspěchu, dítě jako tvůrce svého vzdělávání. Význam hodnot ve vzdělávání pak akcentuje pozvánka na mezinárodní festival, kde je příležitost se seznámit se vzděláváním sestry Cyril Mooneyové, držitelky ocenění NOMA za šíření gramotnosti a hodnot společného vzdělávání.

Způsoby komunikování hodnot Školy ještě doplňuje i následující citace, která pochází z rozhovoru s rodičem žáků Školy: „Pamatuji si svoji první návštěvu ve škole před čtyřmi lety, kde mě hned u vstupu zaujala stěna hodnot školy, bylo tam napsáno: respektujeme se, nevzdáváme se, chybujeme, mluvíme pravdu, odpouštíme si...“ (z rozhovoru s rodičem žáků Školy NB 58)

Inspirování v newsletterech plní nejen funkci vzdělávací, ale i tmelící. Zároveň jsou skrze inspiraci nabízenou, prožívanou a žádoucí zprostředkovávány rodičům a příznivcům vzdělávací strategie (připravované kurikulum) a hodnotová dimenze školy. Sebeinspiraci vnímáme i jako udržitelný postoj školy, který zejména v NB působí motivačně a aktivizačně směrem k žákům a rodičům (rubrika „Nápadník“ apod.).

#### 4.2.4 Mraveniště – škola osvětová

Newslettersy od prvního čísla aspirují na roli šířitele vzdělávacích nabídek, osvětového zpravodaje už v době, kdy se komunita kolem Školy teprve utváří. Škola rozbíjí zaběhnuté stereotypy a příznivci (včetně rodičů) jsou zváni i na odborné mezinárodní festivaly s excelentním zastoupením domácích i zahraničních expertů v oblasti vzdělávání, na jejíž organizaci se Škola s Organizací podílí. O tom, že na účasti příznivců Školy záleží, svědčí opakované odkazy k registraci na festival, výzvy: „nenechte si ujít přednášky, workshopy a doprovodný program...“; „stále je možné se registrovat“, „nepropásněte setkání s inspirativními osobnostmi“. Postupně se tým snaží utvářet společenství informovaných příznivců, partnerů, kteří sdílejí svoji představu o vzdělávání a o budoucím kurikulu školy, v němž je vzdělávání hodnotou. V NA 24 je představen v Aktualitách rozvrh výuky Školy, v rubrice Inspirace pak způsob hodnocení, výukové metody, např. ranní setkávání, týdenní plánování i předběžná nabídka kroužků. Identita školy osvětové je naplňována těmito obsahy s cílem informovat, sdílet informace, vzdělávat prostřednictvím nabízených příležitostí.

Význam celoživotního vzdělávání a učení prezentují svému okolí také pedagogičtí pracovníci Školy. Svým zapojením do mnoha projektů a akcí v okolí dává Škola signál, že je propojena s životem komunity a vzdělávání žáků se děje i mimo prostory školy ve spolupráci s dalšími experty (pracovníci muzeí, výzkumných a vzdělávacích institucí, univerzity, krajského úřadu aj.) a postupně buduje vztahy s veřejností, s rozmanitými sociálními skupinami a utváří svou identitu vzdělavatele.

Příznivci, pravděpodobně i potenciální rodiče, si zvykají na trendy ve vzdělávání, které se patrně promítnou do školního kurikula (NA 22). Rozmanitá vzdělávací nabídka je psána buď dikcí doporučení (doporučujeme, inspirujte se, podívejte se na inspirativní video, nenechte si ujít přednášky...), výzvy (přijďte diskutovat, přečtěte si...), nebo žádosti (např. vyplnění přihlášky k zápisu). Text je nabízen jako souhrn stručných informací o proběhlých událostech, ale i lákavé inspirace o aktivitách v budoucnu i možnostech pro vzdělávání se. Čtenář má dojem, že by byla škoda se

124 nezúčastnit či se „neproklíkat“ k dalším informacím. Osvěta nezůstává ve vzdělávací nabídce na povrchu, texty jsou provázány promyšleně s dalšími navazujícími informacemi, které umožňují nahlédnout těm, kteří mají zájem, do témat hlouběji nebo se k nabídce připojit. Nabídka vzdělávacích témat vypovídá o utvářející se identitě otevřené a spolupracující školy s akcentem na působení v komunitě.

Stěžejní témata na sebe navazují a v newsletterech graduji. Opakovaně se hovoří například o zápisu do školy, ale postupně se podoba zápisu specifikuje, konkretizuje. Důležitost celé akce je zvýrazněna spoluprací týmu pedagogů se studenty PdF při zápisu. Je škoda tam „nebýt“. Sdílení nekončí konáním akce, ale pokračuje i v navazujícím newsletteru se snahou oslovit stále širší spektrum rodičů i dětí a dopřát zapojení i tzv. po termínu („[t]ěm, kteří na zápisu byli, i těm, kteří nebyli, teď necháme nahlédnout pod pokličku“).

Osvětová škola šíří informace a inspiruje mimo mraveniště, jak dokládají popisované aktivity v newsletterech. Členové Školy publikují články o dění ve Škole nebo vystupují na konferencích – např. zakladatel školy je prezentován jako člověk, který patří k lídrům ve vzdělávání, expert, který vystupuje na mnoha konferencích. V podstatě je klíčovou osobou prezentující školu navenek. Rozsah, intenzita, systematickosti vzdělávací nabídky v průběhu jednoho roku dokládá, že pro Školu mraveniště je charakteristické popisovat svou otevřenost, spolupráci a sebeinspiraci s cílem prezentovat se jako sebevědomý vzdělavatel a šířitel vzdělávání ve své komunitě příznivců a naplňovat identitu osvětové školy.

## 5 Diskuse

Studie poukázala na charakteristické znaky utvářející se identity nově vznikající soukromé školy. Školu jsme si vybraly pro její neobvyklý inovativní vzdělávací program, z něhož vychází a pro úsilí inspirovat sebe sama i druhé novodobými trendy ve vzdělávání. Ze zkoumaných newsletterů je evidentní, že po formální i obsahové stránce jejich podoba odpovídá zásadám efektivní marketingové a e-mailové komunikace (Řezníček, 2022; Světlík, 1996). Zdroj vypadá atraktivně, jeho design pomáhá vytvářet identitu školy ve spojení s neziskovou organizací; informace zakódované ve slovech, fotografiích jsou srozumitelné pro příjemce sdělení, vzbuzují zájem a obsah reflektuje fáze vztahu se svými příznivci. Kritickým pohledem na tento způsob komunikace s konkrétní skupinou příjemců sdělení poukazujeme na promyšlenost mediálního obsahu. Ten může korespondovat s marketingově pojatým procesem oslovení budoucích klientů, a vytvořit tak mediální obraz organizace, který je stále jen obrazem, záměrně utvářeným, a nemusí být popisem reality. To vnímáme jako limity, které s sebou analýza masmediálních textů nese. Zvláště, pokud textové dokumenty vnímáme jako data vypovídající o jednom z úhlů pohledu na identitu organizace bez dalších datových zdrojů a kontextů. Toto omezení bereme při interpretaci zjištění velmi vážně a zároveň je pro nás výzvou pro rozšíření výzkumu o další

aspekty, konkrétně o charakteristiky identity v podobě prezentovaných subkategorií projevující se v žité realitě školy a jejích aktérů.

Z formální i obsahové stránky newsletterů jsme odkryly kolektivní identitu školy, kterou metaforicky připodobňujeme k mraveništi. Podobně jako soukromá mateřská škola ve výzkumu Jarkovské (2020) vykazovala i námi vybraná Škola jednotící identitu danou sítí charakteristik, které se vzájemně prolínají a utvářejí svůj jedinečný vzor identity Školy, čímž ji činí identifikovatelnou. Na rozdíl od výzkumu Jarkovské (2020) se však tato škola nestaví v analyzovaných dokumentech explicitně do opozice vůči mainstreamu, ale je otevřená spolupráci a inspiraci, využívá svých charakteristik k tomu být sama sebou, ve spolupráci s ostatními rozvíjet sebe i druhé a budovat postupně své jméno.

Identita školy je konstruována v procesu spolupráce a týmového jednání. Tak jako v životě mravenců jde i zde o umělou stavbu, kterou její členové budují společné „my“. Kolektivní identita školy je spoluutvářena volbou vhodných jazykových prostředků (např. oslovením, použitím přivlastňovacích zájmen náš, naše, slovesy v 1. osobě množného čísla), grafických prostředků (volba písma, obrázků, barev, rozmístění prvků) i prostřednictvím nastavení myslí k hodnotám i pojetí vzdělávání v nově vznikající Škole. Obdobně na sdílené hodnoty, mezilidské a komunitní vztahy, potřebu přiměřené úrovně kulturního kapitálu nutné k pochopení sofistikovaného kodexu pravidel, který je rámován svobodou a dobrovolností, poukazují výsledky výzkumu soukromé mateřské školy Jarkovské (2020).

Hodnoty školy, její principy a žitá školní praxe jsou tak prezentovány týmově, s upozaděním jednotlivců či vedení školy a směřují nejen do vnitřního prostředí školy, ale také do externího prostředí k dalším příznivcům školy, s nimiž jsou sdíleny stejné obsahy.

Potvrzuje se, že identita je sociálním konstruktem (Brown & Heck, 2018; De Fina, 2003), který v případě Školy vzniká v širší komunitě, než jsme zvyklí. Její zcela běžnou součástí jsou totiž nejen rodiče, ale blíže neurčení příznivci Školy. Newslettery nevyprávějí o tom, jaké požadavky jsou kladeny na angažovanost příznivců školy, rodičů, jejich rodinný život takto utvářené identity Školy, ani co jim angažovanost přináší.

Proces utváření identity školy významně ovlivňují hodnoty tvůrců newsletterů / zakladatelů školy, kteří zamýšlený obraz školy postupně transformují do slov, obrazů a činů širšího společenství. Můžeme tedy říci, že utvářená identita školy je výrazně ovlivněna lidry školy, zakládajícími členy (v newsletterech jde o autorský tým Organizace a Školy, jak se podepisují v NA), a poskytuje organizaci určitou stabilitu, současně má dynamický potenciál proměny. Ukazuje se, že identita utvářená v newsletterech může působit jako setrvačná síla, která může do budoucna buď omezovat, nebo otevírat sféry nových možností (Moingeon & Ramanantsoa, 1997), neboť stejně jako identita členů organizace není identita školy statická, ale v čase se proměňuje (Park & Schallert, 2019).

Škola jako mraveniště je charakteristická svou otevřeností, aktivním jednáním a inspirací uvnitř společenství i mimo něj (tabulka 2) ústící v osvětovou činnost školy,

126 popsané v oddílu 4.2.4 Tyto společné vnější rysy dávají spolupracující Škole specifickou a soudržnost v dimenzi týmového jednání (oddíl 4.2.1). Poukazují na to, co mají členové společné, co sdílejí. Členové Školy nejsou skryti v útrobách mraveniště, ale vydávají se po síti cest za potravou v podobě vzdělávání nejen sebe, ale i druhých. Newslettery jsou unifikované v kolektivním pojetí, neprozrazují, v čem se členové společenství odlišují, jakým způsobem vedou dialog v případě odlišných hodnot, názorů, zkušeností a jak probíhá proces učení se v učící se organizaci. Výsledky obsahové analýzy mohou vyvolávat dojem idealizované charakteristiky spolupráce, kterou popisujeme v oddílu 4.2.1 ve vztahu k účelu newsletteru jako nástroji marketingové komunikace. Identita Školy osvětové reaguje na spojení vzdělávací a výchovné funkce školy se zřetelem k současným společenským potřebám spojovaným se školou (*Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+*). Osvětová škola nese hodnotu vzdělávání pro občana demokratické společnosti s přesahem třídy a naplňuje principy pokrokového vzdělávání odehrávajícího se v souladu s definovanými cíli *Strategie*.

Přestože jsme kolektivní identitu Školy popisovaly pomocí jejích charakteristických vlastností (otevřenosti, spolupráce, sebeinspirace a osvětovosti), uvědomujeme si, že tyto charakteristiky jsou velmi úzce provázány: otevřenost vůči sobě i světu vyžaduje spolupráci, ta vyžaduje týmového ducha, který je vyživován kvalitní spoluprací, benefitem kvalitní spolupráce je vzájemná inspirace a udržitelnost kvalitní spolupráce se pojí s otevřeností a osvětovostí.

## 6 Závěr

Organizační identita bývá navenek prezentována nejen činy jednotlivých aktérů nebo symbolů. Může být také vytvářena prostřednictvím nástrojů public relations. V našem příspěvku poukazujeme na to, jak jeden konkrétně vybraný komunikační nástroj – newsletter – může vypovídat o utváření identity školy. Je představeno, jakým způsobem je identita vybrané soukromé školy v newsletteru utvářena. Výsledkem je kolektivní identita Školy jako mraveniště, charakterizována otevřeností, spoluprací, sebeinspirací a osvětou. Výzkumné závěry, které jsou zde prezentovány, lze vztáhnout pouze na zkoumaný případ školy, která zvolila již v přípravné fázi svého vzniku jako komunikační nástroj s konkrétní cílovou skupinou (příznivců) newslettery. Specifika tohoto nástroje a přerušená kontinuita v jeho využívání nám neumožňují sledovat průběžný vývoj utvářených charakteristik kolektivní identity Školy. To je jedním z uvědomovaných limitů výzkumných zjištění. Dále bychom v závěru rády poukázaly na obtížnost úplné anonymizace dat zkoumaného subjektu a nezbytnost členského ověřování jako způsob podpoření validity dat. Limitem i výzvou pro navazující výzkumy vnímáme i dekontextualizovanost dat analyzovaných v dostupných newsletterech. Komplexnější vypovídající hodnotu mají newslettery v širším kontextu získaných informací o životě zkoumané školy a aktérů, kteří se na jejím vzniku podíleli i podílejí, to však může přinášet zkreslení. Zkreslením jsme

předcházely reflexí kontextuálních proměnných vstupujících do procesu interpretace dat v rámci týmové reflexe výzkumníků. V této sondě jsme se chtěly věnovat výlučně vypovídající hodnotě newsletterů, bez ambice popsat vyčerpávají identity utvářené i jinými interakcemi Školy v jiných způsobech komunikace. Závěrem je vhodné podotknout, že si plně uvědomujeme, jak složitý a dynamický fenomén jsme si pro výzkum vybraly. Zjištění, která přinášíme, mohou podpořit snahy škol o cílené vytváření identit, pro které lze zvolit i současné nástroje on-line komunikace. Přičemž je vhodné pracovat i s jejich limity. Zároveň nabízíme inspiraci v přemýšlení o tom, jak komunikované obsahy mohou identitu utvářet a jak ji mohou v čase proměňovat s ohledem na zamýšlené cíle.

### Poděkování

Příspěvek byl podpořen v rámci projektu Grantové agentury České republiky *Narativní identity aktérů ve vzdělávání na soukromých alternativních školách* (GA20-12828S).

### Literatura

- Alcaide, J. C. N. (2022). Identity and quality of Catholic schools in Sudan. *International Studies in Catholic Education*, 14(2). <https://doi.org/10.1080/19422539.2020.1858650>
- Birt, L., Scott, S., Cavers, D., Campbell, C., & Walter, F. (2016). Member checking: A tool to enhance trustworthiness or merely a nod to validation? *Qualitative Health Research*, 26(13), 1802–1811. <https://doi.org/10.1177%2F1049732316654870>
- Brown, R., & Heck, D. (2018). The construction of teacher identity in an alternative education context. *Teaching and Teacher Education*, 76(2), 50–57. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.08.007>
- De Fina, A. (2003). *Identity in narrative*. John Benjamins Publishing Company.
- de Wolff, A. J., de Ruyter, D. J., & Miedema, S. (2003). Being a Christian school in the Netherlands: An analysis of 'identity' conceptions and their practical implications. *Journal of Beliefs and Values*, 24(2), 207–217. <https://doi.org/10.1080/13617670305426>
- Devereux, L., Melewar, T. C., & Foroudi, P. (2017). Corporate identity and social media: Existence and extension of the organization. *International Studies of Management & Organization*, 47(2), 110–134. <https://doi.org/10.1080/00208825.2017.1256161>
- Eckhardtová, J. (2014, 25. června). *Nástroje marketingové komunikace*. Malá marketingová. <https://www.malamarketingova.cz/komunikacnimix/>
- Eger, L. (2021). *Marketing školy*. Západočeská univerzita.
- Gee, J. P. (2001). Identity as an analytic lens for educational research. *Review of Research in Education*, 25(1), 99–125.
- Chmel, Z. (1997). *Propagace, public relations, media*. Masarykova univerzita.
- Jarkovská, L. (2020). If It were not exceptional, we wouldn't have chosen it: Institutional habitus of two nursery schools. *Orbis scholae*, 14(3), 33–54.
- Jefferson, M., & Anderson, M. (2021). *Transforming education: Reimagining learning, pedagogy and curriculum*. Bloomsbury Academic.
- Kapoun, P. (2013). *Média ve vzdělávání*. Ostravská univerzita.
- Kitchen, P. J., Tourky, M. E., Dean, D., & Shaalan, A. S. (2013). Corporate identity antecedents and components: Toward a theoretical framework. *Corporate Reputation Review*, 16(4), 263–284.

- Kotler, P., & Keller, K. L. (2007). *Marketing management*. Grada.
- Mareš, J., & Lukas, J. (2008). Internetové prezentace základních škol jako jeden z indikátorů jejich vnitřního sociálního prostředí. *Orbis scholae*, 3(1), 63–78.
- Melewar, T. C. (2003). Determinants of the corporate identity construct: A review of the literature. *Journal of Marketing Communications*, 9(4), 195–220. <https://doi.org/10.1080/11352726032000119161>
- Moingeon, B., & Ramanantsoa, B. (1995). An identity study of firm mergers: The case of a French savings bank. *Case Method Research and Application*, 7, 253–260.
- Moingeon, B., & Ramanantsoa, B. (1997). Understanding corporate identity: The French school of thought. *European Journal of Marketing*, 31(5/6), 383–395. <https://doi.org/10.1108/eb060638>
- Novotný, P. (2009). *Učení pro pracoviště*. Masarykova univerzita.
- Otubanjo, O. (2012). The meaning of corporate identity: A structuralist and semiotic insight. *International Journal of Management Research and Business Strategy*, 1(1), 2–12.
- Park, J. J., & Schallert, D. L. (2019). Talking, reading, and writing like an educational psychologist: The role of discourse practices in graduate students' professional identity development. *Learning, Culture and Social Interaction*, 22, 1–11. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2018.06.001>
- Pol, M., Hloušková, L., Lazarová, M., Novotný, P., & Sedláček, M. (2013). *Když se školy učí*. Masarykova univerzita.
- Pol, M., Hloušková, L., Novotný, P., & Zounek, J. (Eds.). (2005). *Kultura školy. Příspěvek k výzkumu a rozvoji*. Masarykova univerzita.
- Pospíšil, J., & Závadná, L. S. (2009). *Mediální výchova*. Computer Media.
- Powell, S. M. (2011). The nexus between ethical corporate marketing, ethical corporate identity and corporate social responsibility. *European Journal of Marketing*, 45(9), 1365–1379. <http://dx.doi.org/10.1108/03090561111151808>
- Průcha, J. (2009). *Moderní pedagogika*. Portál.
- Řezníček, J. (2022). *Jak uspět při e-mail marketingu pro začátečníky* [ebook]. Včeliště. <https://vceliste.cz/publikujeme/e-book-jak-uspet-pri-e-mail-marketingu/>
- Senge, P. M. (2016). *Pátá disciplína. Teorie a praxe učící se organizace*. Management Press.
- Somers, M. R. (1994). The narrative constitution of identity: A relational and network approach. *Theory and Society*, 23(5), 605–649.
- Sultmann, W., & Brown, R. (2011). Modelling pillars of Catholic school identity: An Australian study. *International Studies in Catholic Education*, 3(1), 73–90. <https://doi.org/10.1080/19422539.2011.540141>
- Suvatjis, J., de Chernatony, L., & Halikias, J. (2012). Assessing the six-station corporate identity model: A polymorphic model. *The Journal of Product and Brand Management*, 21(3), 153–166. <http://dx.doi.org/10.1108/10610421211228775>
- Světlík, J. (1996). *Marketing školy*. Ekka.
- Světlík, J. (2006). *Marketingové řízení školy*. ASPI.
- Švaříček, R., & Šed'ová, K., (2010). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Portál.
- Tacq, J. (2007). Znaniecki's analytic induction as a method of sociological research. *Polish Sociological Review*, 158(2), 187–208. <http://www.jstor.org/stable/41275013>
- Taylor, C. (1984). *Sources of the self: The making of modern identity*. Cambridge.
- ter Avest, I., Bakker, C., & Miedema, S. (2008). Different schools as narrative communities: Identity narratives in threefold. *Religious Education*, 103(3), 307–322. <https://doi.org/10.1080/00344080802053477>
- Wardekker, W. L., & Miedema, S. (2001). Identity, cultural change, and religious education. *British Journal of Religious Education*, 23(2), 76–87. <https://doi.org/10.1080/0141620010230202>
- Zatloukal, T., Andrys, O., Basl, J., Beneš, T., Bláhová, A., Bogdanowitz, R., Borkovcová, I., Boudová, S., Brabcová, E., Brusenbauch Meislová, M., Cipínová, J., Coufalová, V., Čámský, P., Daniel, S., Dobařová, L., Drábek, P., Folwarczný, R., Francová, G., Fürstová, A., Hájek, O., & ... Zymová, K. (2021). *Kvalita a efektivita vzdělávání a vzdělávací soustavy ve školním roce 2010/2021. Výroční zpráva České školní inspekce*. Česká školní inspekce.



Mgr. Lucie Škarková, Ph.D., katedra pedagogiky  
Pedagogická fakulta, Masarykova univerzita  
Poříčí 31, 603 00 Brno  
52296@mail.muni.cz

doc. Mgr. Jana Kratochvílová, Ph.D., katedra pedagogiky  
Pedagogická fakulta, Masarykova fakulta  
Poříčí 31, 603 00 Brno  
37304@mail.muni.cz



## Letní škola Evropské asociace pedagogického výzkumu 2022

131

Evropská asociace pedagogického výzkumu (European Educational Research Association – EERA) v rámci podpory začínajících vědců pravidelně pořádá Letní školu evropského pedagogického výzkumu (European Educational Research Summer School – EERSS). Cílem letní školy (LŠ) je profesní rozvoj začínajících výzkumníků, kteří mohou během pětidenního studijního pobytu načerpat nové vědomosti, navázat kontakty v rámci evropské komunity a nabyté zkušenosti využít při dalším směřování vlastních výzkumných projektů.

Po nucené dvouleté odmlce způsobené epidemiologickými opatřeními proběhla LŠ s osobní účastí v portugalském Portu ve dnech 11.–15. července 2022. Hostitelské role se ujala Fakulta psychologie a pedagogických věd Univerzity v Portu. Tématem byl *Research Design from Scratch: Making Sense of the Whats, Whos and Hows of Your Investigation* (Výzkumný design od nuly: dát smysl tomu, co určuje váš výzkum). Organizátoři si kladli za cíl provést 74 účastníků procesem výzkumného projektu od počátečního nápadu přes teoretická a epistemická východiska po stanovení výzkumných otázek a metodologie výzkumu. Cílem bylo též vytvořit prostor pro kritickou diskusi a formou odborné zpětné vazby poskytnout nové pohledy na zamýšlené výzkumné projekty.

LŠ nabídla nabitý pětidenní program sestávající ze dvou plenárních přednášek, šesti workshopů a jednodenního výletu na Univerzitu Minho s možností setkat se s odbornými pracovníky místního Centra pro výzkum ve vzdělávání. Kromě odborné přípravy byl zajištěn pro studenty i doprovodný program, během něhož při neformálním setkání v atriu univerzity ochutnali vyhlášené portské víno a při společné večeři vyzkoušeli místní speciality.

Po oficiálním zahájení byli účastníci rozděleni do devíti pracovních skupin, jež se staly stěžejním místem pro reflexi a práci na výzkumných projektech. Skupiny byly vedeny zkušenými vědeckými pracovníky převážně působícími v následujících výzkumných centrech: Centre for Research and Intervention in Education (CIIE, University of Porto), Research Centre in Education (CIEd, University of Minho), Research Centre on Didactics and Technology in the Education of Trainers (CIDTFF, University of Aveiro), Adult Education and Community Intervention Research Centre (CEAD, University of Algarve), přičemž v každé skupině spolupracovali dva lektori. Klíčem k rozdělení do skupin byla tematická nebo metodologická podobnost výzkumných

132 záměrů s cílem nabídnout účastníkům různé možnosti pohledu a zpracování obdobných badatelských témat. Vznikly tak skupiny zaměřené na předškolní vzdělávání, vzdělávání dospělých, další vzdělávání učitelů, vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem nebo skupiny, kde studenti zvolili stejný metodologický přístup. Během čtyř dní studenti absolvovali ve skupinách šest intenzivních, pro všechny přínosných studijních setkání. Vysoká hodinová dotace workshopů umožnila vytvořit dostatečný prostor pro představení a důkladné pochopení jednotlivých výzkumných záměrů a relevantních podmínek pro tvůrčí práci. Vzájemné sdílení zkušeností a vědomí, že ostatní začínající výzkumníci se potýkají s podobnými výzvami, se ukázaly jako zásadní předpoklad pro následný profesní rozvoj studentů. Zpětná vazba a následná debata nad jednotlivými tématy umožnily identifikovat možná úskalí výzkumu a nastínit případné varianty řešení již nastalých problémů. Pod odborným vedením lektorů studenti postupnými kroky směřovali k finální verzi závěrečné prezentace výzkumného projektu, již byla LŠ zakončena.

Prvním plenárním řečníkem byl profesor Licínio C. Lima (University of Minho), odborník na vzdělávání dospělých, který zároveň působí jako hostující profesor na univerzitách v Evropě, Africe, Asii a Latinské Americe. V přednášce *Designing a Research Problem: Twelve Propositions* (Návrh výzkumného problému: 12 tezí) provedl účastníky jedním z nejnáročnějších úkolů z epistemologického a metodologického hlediska výzkumného projektu, tedy samotným návrhem a jeho cestou k realizaci. Ve dvanácti bodech byli účastníci seznámeni s jednotlivými kroky procesu. Zdůrazněna byla role výzkumníka, který svým přístupem otevírá cestu výzkumnému problému a následně jej překládá do výzkumných otázek s cílem pochopit vzdělávací realitu. Profesor připomněl kruciólní nutnost teoretického ukotvení výzkumného problému, jež provází výzkum, pomáhá formulovat otázky a nabízí koncepty pro interpretaci empirických dat. Studenti ocenili především konkrétní příklady z oblasti výzkumu ve vzdělávání. Přednáška vzbudila velký zájem, o čemž svědčila závěrečná diskuse, která přinesla podnětné návrhy k zamyšlení a otevřela prostor pro následnou práci v jednotlivých skupinách. Studenti se shodli, že největší úskalí shledávají v možnostech přístupu do konkrétních institucí a v zamezení odlivu respondentů během výzkumu, což jsou nezbytné faktory k získání reálného pohledu na vzdělávací procesy. Začínající výzkumníci popisovali vlastní zkušenosti a navrhovali různé možnosti motivace aktérů vzdělávání k účasti na výzkumu.

V polovině týdne byla pro studenty připravena exkurze na Univerzitu Minho sídlící ve městě Braga s prezentací tamního Institutu vzdělávání a jeho výzkumného zaměření, jež se orientuje na tři tematické linie: 1) Diverzita, demokratizace a sociální začleňování; 2) Učení, inovace a udržitelný rozvoj vzdělávání; 3) Globální občanství, celoživotní vzdělávání a školení. Následovala plenární on-line přednáška zástupkyně místního odborného periodika *The Portuguese Journal of Education*, během které bylo publikum seznámeno s redakčním postupem a publikačním plánem daného časopisu. Po společném obědě následoval program ve skupinách, které byly náhodně vytvořeny pro čtyři připravené workshopy (REduF: An interdisciplinary research and cultural intervention project, Supporting STEM subjects through

project-based online practices, Research on pedagogical practices: methodological approaches and tools construction, Re(search) for career: Hands-on experience). Po workshopech následovala prohlídka svatostánku Bom Jesus se zakončením opět na univerzitě, kde byla během přestávky na kávu prezentována publikační činnost Institutu vzdělávání.

Druhou plenární přednášku *Ethics and reflexivity in research: From vulnerable subjects to the far right* (Etika a reflexe v rámci výzkumu: Od zranitelných subjektů až po ultrapravici) pronesla profesorka Shakuntala Banaji (London School of Economics and Political Science). Studenty seznamovala prostřednictvím vlastních vědeckých projektů s etickými otázkami, které by si měl badatel na základě reflexe klást před výzkumným šetřením a v jeho průběhu, například: Má být výzkum o zachycení autentické podstaty zkoumaného subjektu, nebo o podstatě daného textu, místa, situace? Jsou stejné výzkumné koncepty smysluplné v různých jazycích a kulturních kontextech? Jedním z témat byla též role respondentů a autorka otevřela otázku, v jaké míře jsou ve výzkumu zastoupeni ti, kteří nemají silný hlas ve společnosti – děti a mládež. Při práci s touto cílovou skupinou ve výzkumu se zvyšuje riziko mylné interpretace. Proto se jako výzkumníci musíme zamýšlet nad tím, zda dostatečně reflektujeme naši zaujatost či nedorozumění, které mohou vzniknout v dynamice dospělý–dítě. Základem by měl být respektující kritický přístup výzkumníka, který zahrnuje povědomí a reflexi kontextu, v němž je výzkum realizován. Prezentace se také dotkla tématu univerzálních kategorií, které jsou důležité, ovšem někdy mohou být zavádějící (např. kategorie chudoba, dítě – obě mohou nabývat diametrálních rozdílů v rámci geografického kontextu, neboť chudé dítě v Anglii se liší od chudého dítěte v Bombaji). Jednou z těchto otázek bylo zamyšlení, do jaké míry budeme mít validní data o společnosti pomocí výzkumu, kde určujícím kritériem pro výběr respondenta je např. poštovní směrovací číslo (Jaký prostor zde dáme lidem bez domova?). Pokud chceme znát míru využívání moderních technologií a použijeme on-line dotazník, budeme mít relevantní zastoupení těch, kteří on-line technologie téměř či vůbec nevyužívají? Do jaké míry mohu zkoumat problém, kterému nečelím, nejsem jeho součástí? Konec přednášky se věnoval výzkumnému projektu, který se zaměřoval na utlačovanou muslimskou menšinu v Indii. Autorka popsala vlastní zkušenost, během které se ukázala kritická místa zkoumání fenoménů, jako je násilí a nenávisť, které jsou traumatizující pro obě zainteresované skupiny (subjekty a výzkumníky). Poukázala přitom na fakt, že se ani zkušený výzkumník nevyvaruje chybných rozhodnutí, a proto jsou reflexe a transparentnost neopomenutelnými součástmi každého výzkumu.

Poslední den LŠ proběhly závěrečné prezentace disertačních projektů, ve kterých měli studenti reflektovat vývoj během čtyřdenní práce a nové poznatky. Následné diskuse k prezentacím probíhaly opět ve skupinách, které byly ovšem obměněny včetně vedoucích lektorů. Tento fakt byl při posledním setkání studenty hodnocen spíše negativně, jelikož v nových skupinách účastníci slyšeli témata svých kolegů poprvé. To mělo vliv i na následné diskuse o projektech ve skupinách, které byly méně rozvinuté než v původních týmech, ve kterých se studenti scházeli předchozí

134 čtyři dny. Tematicky se výzkumná témata studentů velmi lišila, nicméně nejčastěji se vázala na multikulturní edukační realitu či digitální technologie ve vzdělávání. Pro jednu z autorek bylo velkým překvapením, kolik studentů realizuje svůj výzkum v rámci větší výzkumné skupiny, kterou tvoří jak zkušení, tak začínající výzkumníci. Často tak kolegové v zahraničí ukončují doktorské studium s tím, že pracovali na vybrané části většího výzkumného projektu. Výhodou tak může být vysoká kvalita publikovaných výstupů a finanční zajištění samotného výzkumu. Někteří kolegové však popisovali, že se neúčastní samotného šetření ani sběru dat a pracují pouze s poskytnutými daty. Tito kolegové také zmiňovali, že přijímací proces ke studiu byl velmi kompetitivní.

Díky účasti na LŠ měly autorky možnost přemýšlet o svém výzkumném plánu a pedagogickém výzkumu v širších souvislostech. Přínosem tak bylo získání nadhledu díky sdílení s ostatními, kteří častokrát čelili stejným výzvám. Mnohdy drobná doporučení pomohla lépe nasměrovat další cestu výzkumníka. Prostředí nabídlo paletu názorů z různého kulturního prostředí, které by mohlo být inspirativní nejen pro začínající výzkumníky. Během závěrečného setkání studenti převážně nadšeně chválili organizátory za velmi inspirující a zdařilý týden. Obzvláště začínající výzkumníci by mohli profitovat z účasti na budoucích LŠ, které EERA plánuje. Více informací mohou zájemci najít na webových stránkách EERA, kde jsou oznamována témata LŠ a termíny pro přihlašování.

Kristýna Šejňohová  
sejňohovak@gmail.com

Hana Urbanová  
hana.durdilova@seznam.cz