

# Orbis scholae

VOL 12 / 3 / 18

## Učitelé sbory a učitelé v prostředí školní organizace

Hostující editoři  
Světlana Hanušová  
Petr Urbánek  
Andrea Rozkocová



# Obsah

## Editorial

*Světlana Hanušová, Petr Urbánek, Andrea Rozkvcová* . . . . . 7

## Přehledová studie

Učitelství české základní školy

*Petr Urbánek* . . . . . 11

## Teoretická studie

Poradenstvo v podpore profesijného rozvoja pedagogických zborov škôl

*Ivan Pavlov* . . . . . 31

## Empirické studie

Vztah ředitele a učitelství ve vybraných evropských státech  
v kontextu autonomie škol

*Zuzana Svobodová, Václav Trojan* . . . . . 47

Styly vedení školy a sociální klima učitelství základních škol

*Andrea Rozkvcová, Jitka Novotová* . . . . . 67

Profesní aktérství začínajících učitelů v základních školách

*Michaela Pišová, Světlana Hanušová* . . . . . 85

Mobbing a jeho role ve vnímání klimatu školy učitelství

*Tomáš Čech, Simona Dobešová Cakirpaloglu, Jana Kvintová* . . . . . 109

Výuka kvantitativní analýzy dat jako součást metodologie výzkumu  
v pedagogických studijních programech veřejných vysokých škol v ČR

*Ilona Kočvarová, Petr Soukup* . . . . . 127

## Recenze

Hendl, J., & Remr, J.

Metody výzkumu a evaluace

*Dominik Dvořák* . . . . . 147



# Contents

<b>Editorial</b>	
<i>Světlana Hanušová, Petr Urbánek, Andrea Rozkocová</i> . . . . .	7
<b>Review Paper</b>	
Czech Basic School Teaching Staff	
<i>Petr Urbánek</i> . . . . .	11
<b>Theoretical Paper</b>	
Guidance in Support of Professional Development of Pedagogical Staff at Schools	
<i>Ivan Pavlov</i> . . . . .	31
<b>Empirical Papers</b>	
The Relationship Between the Headteacher and the Teaching Staff in Selected European Countries in the Context of School Autonomy	
<i>Zuzana Svobodová, Václav Trojan</i> . . . . .	47
Leadership Styles and the Social Climate of Basic School Teaching Staffs	
<i>Andrea Rozkocová, Jitka Novotová</i> . . . . .	67
Professional Agency in Novice Teachers at Primary and Lower-Secondary Schools	
<i>Světlana Hanušová, Michaela Pířová</i> . . . . .	85
Workplace Bullying and Its Role in the Teacher's Perception of the School Climate	
<i>Tomáš Čech, Simona Dobeřová Cakirpaloglu, Jana Kvintová</i> . . . . .	109
Teaching of Quantitative Data Analysis as a Part of Research Methodology in Educational Study Programs of Public Universities in the Czech Republic	
<i>Ilona Kočvarová, Petr Soukup</i> . . . . .	127
<b>Book Review</b>	
Hendl, J., & Remr, J. Metody výzkumu a evaluace [Research and Evaluation Methods]	
<i>Dominik Dvořák</i> . . . . .	147



Dlouhodobý zájem výzkumníků o učitele logicky vyplývá z jeho nezpochybnitelného klíčového vlivu na kvalitu vzdělávání. Tradičně byl učitel často nahlížen jako jednotlivec, bez hlubšího zřetele k významu relací k (profesnímu) okolí. V současných proměnách školy se čím dál častěji ukazuje jako nosná perspektiva fungování učitele jakožto člena organizace (*organizational person*), který vstupuje do vztahů s ostatními učiteli a s vedením školy v učitelském sboru i v celku školy a sdílí s nimi zodpovědnost za společné dílo (viz též Gavish & Friedman, 2011, s. 451). Domníváme se, že tento úhel pohledu je u nás do jisté míry opomíjen, a proto jsme se rozhodli zaměřit monotematické číslo časopisu *Orbis scholae* právě tímto směrem.

Dílčí témata, která monotematické číslo nabízí, zahrnují charakteristiku učitelského sboru v české základní škole jako specifické pracovní skupiny, problematiku personálního složení sboru, proměn učitelských sborů, dynamiky příchodů a odchodů učitelů ve sborech a dále postavení začínajících učitelů a jejich profesní aktérství v rámci učitelského sboru, styly vedení sborů, profesní rozvoj učitelů v kontextu organizace školy a v neposlední řadě také problém šikany v učitelských sborech.

Úvodní vhled do široké problematiky učitelských sborů v české základní škole poskytuje příspěvek Petra Urbánka. S oporou o výsledky převážně českých studií realizovaných v posledních dvou dekádách se věnuje specifickým charakteristikám učitelských sborů, rozdílům mezi sbory na 1. a 2. stupni základních škol, přetrvávající feminizaci sborů, věkovému složení a kvalifikovanosti sborů. Z hlediska personální dynamiky v učitelských sborech poukazuje autor na problém fluktuace učitelů, který u nás dlouho zůstával stranou zájmu decizní sféry i výzkumu, nicméně stává se naléhavým, jelikož může negativně dopadat na fungování škol. Zejména v době, kdy pocítujeme palčivý problém nedostatku učitelů v některých aprobacích, je třeba se důkladněji zabývat odchody učitelů z profese či ze školy a příčinami tohoto multidimenzionálního fenoménu. Právě vztahy v učitelských sborech a sociální klima sborů mohou významně ovlivnit rozhodování učitelů o další profesní kariéře.

Odpověď na otázku, co přináší autonomie školy v oblasti lidských zdrojů učitelským sborům a ředitelům, hledali ve svém výzkumu Zuzana Svobodová a Václav Tro-

8 jan. Zaměřili se především na oblast sestavování učitelských sborů a problematickou oblast ukončování spolupráce, tj. propouštění učitelů, ale také na profesní rozvoj učitelů a hodnocení učitelů řediteli. Situaci v českém školství, které se vyznačuje vysokou autonomií škol a ředitelů, srovnávali autoři se situací v centralizovaných školských systémech Německa a Rakouska. Dle jejich výzkumných zjištění jsou požadavky kladené na ředitele ve školských systémech s rozdílnou mírou autonomie velmi rozdílné, čemuž by měla odpovídat i odlišná příprava školských manažerů. Autoři proto doporučují vypracování národního kompetenčního modelu pro řídicí pedagogické pracovníky, na jehož základě by bylo možno vytvořit nabídku odpovídajícího vzdělávání a profesní podpory, jež by směřovala k pozitivnímu ovlivnění fungování jednotlivých škol a učitelských sborů.

Vliv stylu vedení na sociální klima učitelských sborů v základních školách analyzovaly Andrea Rozkocová a Jitka Novotová. Ve své kvalitativní studii sledovaly instruktivní, transformativní, manažerský, distributivní, demokratický a vyvážený styl vedení. Z jejich výzkumu vyplývá, že všechny zmíněné styly s výjimkou manažerského působí na utváření otevřeného klimatu učitelského sboru příznivě, samozřejmě s ohledem na konkrétní kontext dané školy. Jako rizikový označily autorky manažerský styl, pokud se dostane do rozporu s hodnotami a vizí školy a vyvine se do tzv. manažerismu. Důležitým zjištěním je také význam důvěry mezi učiteli a ředitelem, respektu k názorové diverzitě a schopnosti dohodnout se a spolupracovat. Právě tyto prvky se ve výzkumu Rozkocové a Novotové ukázaly jako klíčové pro tvorbu a udržení otevřeného klimatu.

Michaela Píšová a Světlana Hanušová ve svém textu uvádějí na českou pedeutologickou scénu nový pojem: profesní aktérství. Toto aktérství chápou jako proaktivní a zodpovědnou spoluúčasť učitelů na dění ve škole, která se může projevat například v oblastech zaujímání stanovisek, rozhodování a předkládání návrhů, čímž učitelé „přispívají k produktivním pracovním postupům, inovativnímu řešení problémů a k smysluplnému profesnímu rozvoji na úrovni jedince i organizace“. Výzkumné šetření, které autorky realizovaly v rámci rozsáhlejší studie zaměřené na začínající učitele, se věnovalo aktérství začínajících učitelů v rámci jejich působení v učitelském sboru. Možnost uplatňovat vlastní aktérské dispozice v jednání s žáky i v rámci spolupráce v učitelském sboru byla identifikována jako podmínka profesního učení a profesního rozvoje začínajících učitelů, která zvyšuje profesní spokojenost učitelů i šance na jejich setrvání ve škole. Podpora aktérského jednání jednotlivých učitelů i celého učitelského sboru je do značné míry ovlivněna vedením školy, zejména jeho otevřeností a vstřícností při podpoře inovací.

Příspěvek Ivana Pavlova přináší návrh modelu andragogického kariérového poradenství. Model je orientován na spolupráci v učení, která je dle mezinárodních šetření TALIS deficitní, ale je zcela zásadní pro profesní rozvoj učitele. Podstatnou charakteristikou modelu je obrat od externí, formální podpory, která nezohledňuje potřeby a podmínky jednotlivých škol, k individualizovanému poradenství v kontextu fungování učitelského sboru konkrétní školy. Model obsahuje celou řadu oblastí, které by se měly stát součástí systematické podpory profesního učení: podporu pro



fesních kompetencí, podporu zpracovávání profesních zkušeností, podporu plánování, realizace a didaktické transformace vzdělávacích obsahů, podporu evaluace kompetencí i podporu pro činnost školských manažerů, plánování a řízení profesního rozvoje. To vše s cílem podpořit učitele jako autonomního profesionála a podněcovat procesy profesního učení a profesního rozvoje, přičemž autor předpokládá dosah na úroveň organizace školy.

Šikanu ve školách jsme zvyklí spojovat spíše se žáky. Příspěvek autorů Tomáše Čecha, Simony Dobešové Cakirpaloglu a Jany Kvintové však nabízí vhléd do problematiky šikany, která probíhá v učitelském sboru, tedy mobbingu. Autoři analyzují roli mobbingu ve vnímání klimatu školy učiteli. Kvantitativní dotazníkové šetření na souboru více než tří stovek respondentů z Olomouckého kraje potvrdilo, že respondenti, kteří měli zkušenost s mobbingem, ať již v roli oběti, či svědka, vnímají klima školy negativněji než ti, kteří tuto zkušenost neměli. Poněkud alarmující je skutečnost, že 7 % respondentů hodnotilo klima své školy negativně, většinou jako neupřímné, neférové a emočně chladné, což z hlediska případného rozvoje mobbingu vnímají autoři jako rizikové. Z textu vyplývá, že i mobbing by se měl stát předmětem důkladnějšího zkoumání a následného řešení ze strany vedení škol i vzdělávací politiky.

Domníváme se, že problematika učitelských sborů a učitele v souvislostech školní organizace nabízí značný potenciál pro další výzkumy, a doufáme, že předkládané číslo bude inspirací pro čtenáře z řad výzkumníků. Pohled na učitele jako člena učitelského sboru a školní organizace je ale nesporně zajímavý také pro učitele a studenty učitelství, jakož i pro představitele vedení škol a vzdělávací politiky, k nimž celá řada příspěvků směřuje svá doporučení.

Poznámka redakce: Vzhledem k tomu, že všechna čísla dvanáctého ročníku časopisu *Orbis scholae* byla tematicky zaměřená, a v roce 2018 tedy nevyšlo číslo „otevřené“, přiřadili jsme do tohoto čísla v sekci *Varia* příspěvek přímo nesouvisející s problematikou učitelských sborů, byť se učitelů týká. Empirická studie Ilony Kočvarové a Petra Soukupa se zabývá počáteční přípravou studentů pedagogických oborů ze specifického hlediska – jak se studenti setkávají v rámci výuky metodologie s oblastí kvantitativní analýzy dat. V době, kdy jsou fakulty připravující učitele objektem stálé kritiky a současně se volá po tom, aby učitelé byli schopni poučeně užívat výsledky výzkumu, jde o text, který jistě zaujme (nejen) pedeutology.

## Literatura

Gavish, B., & Friedman, I. A. (2011). Novice teachers as organisational people: Expectations of a professional work environment, collegiality, recognition and respect. *Educational Studies*, 37(4), 451-467.

Světлана Hanušová, Petr Urbánek a Andrea Rozkvcová  
hostující editoři



# Učitelství české základní školy<sup>1</sup>

Petr Urbánek

Technická univerzita v Liberci, Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická

**Abstrakt:** Většina pedeutologických studií je u nás i v zahraničí zaměřena především na individuální témata učitele. Zájem je orientován k jeho profesním charakteristikám, profesní přípravě nebo k relevantním dílčím fenoménům učitelství a k podmínkám, ve kterých učitel pracuje jako jednotlivec. Tyto analýzy ovšem spíše jen okrajově reflektují skutečnost, že učitel je při svém profesním působení organizačně, ideově a vztahově svázán se svými kolegy a s profesním prostředím uvnitř školy. Text s využitím publikačních zdrojů a výzkumných nálezů shromáždil a utřídil existující poznatky o učitelství české základní školy. V souvislosti s rozporuplností učitelství a specifíčnosti školy jako organizace lze předpokládat, že je učitelství též výrazně specifickou pracovní skupinou. Předmětem analýzy jsou charakteristiky učitelství české základní školy, jeho struktura, personální pohyb, vztahy mezi učiteli a sociální klima. Výsledky šetření učitelství naznačují i při principiálně shodných parametrech a společné institucionální funkci ZŠ značnou různorodost jednotlivých sborů. Přesto se ale ukazuje, že klíčové faktory, které působí na učitelství ZŠ, jsou shodné: způsob řízení školy a vedení lidí a dále personální konstelace sboru. Pro ni je přínosná rovnováha personální stability a pohybu učitelů mimo sbor.

**Klíčová slova:** základní škola, učitelství, personální pohyb sboru, struktura a charakteristiky učitelství, klima učitelství

## Czech Basic School Teaching Staff

**Abstract:** Most studies about teachers and the teaching profession in the Czech Republic and elsewhere focus on the teacher as an individual. Interest is for instance on their professional characteristics, teacher training programmes, and working conditions. These analyses hardly reflect the fact that the teacher is a part of the staff, tied with colleagues and the professional environment both organizationally and ideologically. This study is a review of published knowledge about the Czech basic school teaching staff. The paradoxes of the teaching profession and the school as an organization suggest that the basic school teaching staff are a rather distinct professional society. The subject of the study is the teaching staff characteristics, the structure, personnel turnover and the teaching staff social climate. Research results differentiate between the manifested climate and the causes of the climate. More specifically, similar climates are the result of different and sometimes unique causes. There are key factors which this research identifies as crucial for the openness of the teaching staff climate: school leadership style, and the personnel

<sup>1</sup> Text je jedním z výstupů tříletého výzkumného projektu GA ČR „Stabilita a proměny učitelství sborů ZŠ“ (GAČR 16-10057S). Řešitelé děkují za podporu.

- 12 constellation of the staff. Beneficial for the climate is a balance between personnel stability and a reasonable rate of personnel turnover.

**Keywords:** Czech basic school, teaching staff, teaching staff turnover, structure and characteristics of the teaching staff, teaching staff climate

Předmětem zájmu předkládané studie je učitelský sbor základní školy. Lze předpokládat, že charakter profesních vztahů v učitelském sboru má důsledky pro kvalitu práce školy. Personální konstelace sboru může svou mírou komplementarity vést až k synergickým, ale i k dysergickým efektům. Omezená nabídka učitelů na pracovním trhu i pracovněprávní aspekty neposkytují škole optimální výběr učitelů pro konkrétní potřeby budování sboru. A kromě kvalifikačních a aprobačních požadavků na učitele jde také o vhodné osobnostní charakteristiky přijímaných.

Na stupni základní školy je učitelský sbor výzkumně zajímavý svou strukturou a různorodým předmětovým zaměřením učitelů. Základní škola, jejíž sbory text sleduje, je mimořádná délkou edukace, obsahovou návazností a specifíčností žákovské populace. Ta je mimo jiné dána věkovou heterogenitou žáků základní školy.

V textu budou nejprve vymezeny klíčové pojmy, se kterými je operováno. Poté budou popsány a analyzovány charakteristiky a specifika učitelských sborů, mezi něž jsou řazeny počet a velikost sborů, tematika sborů dvou stupňů, feminizace, formální kvalifikovanost a věková struktura učitelů ve sborech. Text završuje téma personálního pohybu<sup>2</sup>, vztahů a sociálního klimatu v učitelských sborech.

## 1 Vymezení pojmů

Kapitola vymezuje zásadní pojmy, tj. *pedagogický sbor*, *učitelský sbor* a *(personální) pohyb učitelského sboru*, jak jsou dále v textu používány a chápány. Důvodem je fakt, že v českých pedagogických encyklopedických nebo slovníkových zdrojích se jejich explicitní vymezení neobjevuje. Navíc nejsou ani v odborných textech vždy jednoznačně používány, důsledně nebývá rozlišován pedagogický a učitelský sbor (např. Liška, 1969, s. 433; Laufková & Novotná, 2014, s. 117–118) apod.

*Pedagogický sbor* je chápán jako soubor všech pracovníků školy zabývajících se výchovnou a vzdělávací prací se žáky, resp. skupina pedagogických pracovníků školní organizace (kupř. Sekera, 1994, s. 48). Jedná se o sociální skupinu s primárními vazbami k pracovnímu poli. Pedagogický sbor je tedy pracovní skupinou (např. Liška, 1969; Trojanová, 2014, s. 55) s jejími obecně vymezovanými znaky (vnitřní dynamika, pracovní hierarchie, společný cíl, vysoký stupeň koordinace činností a vztahů, jednotné vedení). Tyto atributy pracovní skupiny, které pedagogický sbor naplňuje, uvádějí také Bedrnová et al. (2007, s. 111–115). Navíc ale zdůrazňují, že pracovní skupina je vázána k jedinému pracovišti, což pedagogický sbor nutně nenaplňuje

<sup>2</sup> V textu není užíván pojem *personální dynamika* sboru, který by mohl asociovat specifitější a významově užší psychologickou kategorií *skupinová dynamika*.

a lze to považovat za jednu z jeho specifik.<sup>3</sup> Součástí pedagogického sboru je vedení školy, učitelé, vychovatelé, asistenti, speciální pedagogové a další výchovný personál školy. Definici pedagogického sboru lze opřít o zákonné vymezení pedagogického pracovníka (zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, a jeho novely). V souvislosti s proměnami základní školy a s vyšším akcentem na její sociální funkci jsou posilovány podíl i význam neučitel'ských pedagogických pracovníků v pedagogickém sboru.

*Učitel'ský sbor* je součástí pedagogického sboru. Je tedy také pracovní skupinou s výše uvedenými znaky a specifiky pedagogického sboru. Ve srovnání s ním je ale užším, personálně semknutějším a pracovně homogennějším celkem vázaným na školní organizaci a zaměřeným zejména na realizaci vyučovacích aktivit. V jedné školní organizaci, případně i na více pracovištích této organizace, zahrnuje skupinu učitelů, kteří mají zpravidla možnost být ve vzájemném osobním kontaktu a v profesních interakcích a spadají pod jedno vedení. Učitel'ský sbor může být svou dislokací a velikostí (četností) značně různorodý se specifickými důsledky pro jeho fungování v oblasti organizace práce a interakčních vzorců.<sup>4</sup>

*Personální pohyb učitel'ského sboru* se týká jakéhokoli pohybu učitelů, ke kterému dochází ve sboru. Personální pohyb může být způsoben *fluktuací* učitelů (k tématu blíže Rozkocová & Urbánek, 2017), sociální proměnou uvnitř učitel'ského sboru nebo v důsledku vnějších změn v pedagogickém sboru. Fluktuace učitelů mimo vzdělávací systém je označována jako *atrice*; pohyb uvnitř systému (mezi školami) se nazývá *migrace*. Sociálními proměnami jsou myšleny změny funkcí a pracovních pozic ve sboru. Kontrastem k personálním změnám v učitel'ském sboru je jeho (relativní) stabilita, akceptující pozvolnou (často plánovanou) proměnu učitelů ve sboru (nástupy absolventů, příchody nových učitelů, odchody učitelů do důchodu, dočasné odchody na rodičovskou dovolenou).

## 2 Cíl a metoda

Cílem statě je shromáždit, uspořádat a zhodnotit existující nálezy o učitel'ských sborech české základní školy a na jejich základě poskytnout aktuální obraz této pracovní skupiny v její složitosti a dynamice.

<sup>3</sup> Například vychovatele a učitele zpravidla nespojuje totéž pracoviště, byť mohou pracovat v jedné školní organizaci. Totéž platí o detašovaných částech učitel'ských sborů 1. a 2. stupně, lokalizovaných nezřídka i ve vzdálených budovách apod.

<sup>4</sup> Uvedené vymezení učitel'ského sboru je záměrně formulováno v dostatečně širokém obsahovém záběru, aby mohlo postihnout většinu reálných variant této specifické pracovní skupiny v základní škole. Důsledkem toho jsou ale relativně nepřesné hranice vymezovaného pojmu. Je-li například učitel'ský sbor definován jako *skupina*, měly by být vyloučeny školy (resp. neakceptované sbory) s nižším počtem učitelů než tři. Takových ZŠ bylo v roce 2017 v ČR 147. Diskutována z hlediska vymezení by mohla být kupříkladu i horní hranice počtu učitelů ve sboru, resp. diametrální rozdíly mezi interakčními vzorci sborů s extrémními počty učitelů, rozdíly ve specifiku dislokace učitel'ského sboru apod. Všechny varianty (s výjimkou četnosti sboru = 0) jsou akceptovány a zahrnuty do vymezeného pojmu.

K naplnění cíle bylo čerpáno ze čtyř nejvýznamnějších českých odborných pedagogických periodik, která byla podrobena obsahové analýze.<sup>5</sup> V hlavních statích (studie) těchto časopisů byl za poslední dvacetiletí sledován výskyt klíčových kategorií k tématu: *učitelský sbor*, *pedagogický sbor* (resp. *teaching staff*, *school staff*). Z těchto nálezů byly vyčleněny statě explicitně zaměřené k tematice učitelského nebo pedagogického sboru základní školy. V analyzovaném počtu 232 časopiseckých čísel se zmínka o učitelském, resp. pedagogickém sboru objevila v 248 statích; explicitně zaměřených studií k tematice učitelského/pedagogického sboru bylo nalezeno 33 (tabulka 1). Dále byly využity prameny českých odborných publikací, zejména z oblasti pedeutologie a školského managementu, zdroje z dalších odborných časopisů, statistické prameny a databáze MŠMT.

Stat' je zúžena k tematice českých učitelských sborů základních škol. Nezabývá se proto sbory jiných stupňů škol a vzhledem k specifčnosti reality české společnosti a školy zasahuje explicitně jen výjimečně do zahraničí.

Tabulka 1 Časopisecké studie k tematice učitelský/pedagogický sbor (teaching/school staff)

Časopis	Počet analyzovaných čísel časopisu	Počet studií	
		celkem s výskytem sledovaných kategorií	z toho explicitně k tématu sboru
<i>Pedagogika</i> (2000–2018)	74	57	2
<i>Pedagogická orientace</i> (2000–2018)	82	84	11
<i>Studia paedagogica</i> (2000–2018)	40	36	13
<i>Orbis scholae</i> (2006–2018)	36	71	7
Celkem:	232	248	33

### 3 Specifika a charakteristiky učitelských sborů

Učitelské sbory nejsou zcela běžnými pracovními skupinami. Odlišnosti vyplývají jednak ze zvláštností vzdělávání (Mareš, 2018, s. 193) a ze specifčnosti školní organizace (Pol, 2007, s. 14–21), v nichž sbory operují. Dále jsou specifika do sborů vnášena také zvláštnostmi učitelství a profesních činností učitelů, kteří sbory formují (Průcha, 2002; Vašutová, 2004; Urbánek, 2005, s. 23–31).

<sup>5</sup> Analýze byly podrobeny časopisy *Pedagogika* (2000–2018), *Pedagogická orientace* (2000–2018), *Studia paedagogica* (2008–2018, včetně sborníků 2000–2007) a *Orbis scholae* (2006–2018). Jejich tematické zaměření je obecně pedagogické a jsou v české vědecké komunitě považovány za nejvýznamnější (např. Mareš & Honsnejmanová, 2011; Průcha, 2015).

### 3.1 Specifické rysy učitel'ských sborů

V porovnání s pracovními kolektivy běžných organizací se učitel'ské sbory základních škol odlišují v celé řadě aspektů. Rozdílné jsou záběr a zaměření cílů, identifikace učitelů s nimi a organizační uspořádání, které učitele váže k učitel'skému sboru (Walterová et al., 2011, s. 273). Do jisté míry jsou neprůkazné edukační efekty sboru a neidentifikovatelný je podíl členů sboru na těchto výsledcích (Mareš, 2018, s. 193). Pro plně organizované ZŠ, jejichž podíl je více než dvoutřetinový (67,9 %), je typická vnitřní strukturace učitel'ského sboru a jeho komplementární předmětová heterogenita. Sekerou (1994) jsou zmiňovány společné hodnoty, stupeň intimity a koheze v učitel'ských sborech. K dispozici ale nejsou data, která by dokládala výraznou specifickou těchto charakteristik oproti jiným pracovním skupinám. V principu jsou učitelé ve sboru v rovnocenném profesním postavení, bez nutnosti konkurenčního boje a soutěže, na kterých jsou často významně založeny výsledky práce některých jiných pracovních skupin. Učitelům ve sborech bývá přisuzován vysoký stupeň konzervatismu, resp. rezistence vůči změnám (Lazarová, 2005; Straková et al., 2013). To přirozeně souvisí s podstatou výchovy jako transmisí ustálených kulturních hodnot, potažmo s funkcí výchovné instituce a fungováním jejího personálu.<sup>6</sup> Výzkum konzervatismu učitelů je směřován k profesní skupině, lze proto soudit, že se týká i sborů. Mareš (2018, s. 181) toto specifikum obhajuje s tím, že je jím dosahováno žádoucí stability systému i školy, a učitel'ský kolektiv tak může zabraňovat povrchním, nedomyšleným změnám a nekriticky přijímaným inovacím.

Přesto, že popisujeme učitel'ský sbor jako jedolitý celek, přirozeně takovým může být jen výjimečně. Vnitřní názorová různorodost nepředstavuje pro funkčnost a kvalitu práce sboru nutnou překážku a pro učitel'ské kolektivy je spíše typickou. Určitá vnitřní konfliktnost života sboru má své kořeny již v dilematickém (Štech, 1994, s. 315), rozporuplném (Helus, 2007) až „nemožném“ (Cifali, 1999) charakteru učitel'ského povolání. Uvnitř sboru jde kromě jiného také o konflikt mezi individuální povahou učitel'ské práce a současnou potřebou kolektivní spolupráce. Ta je vyžadována nejen mezi učitelí navzájem v rámci výuky i mimo ni, ale předpokládá se také s dalšími pedagogickými pracovníky školy.

Na jedné straně je akceptována autonomie, svébytnost učitel'ské práce a její individuální charakter, oceňovány jsou iniciativa, samostatnost a tvořivost učitele, jeho bohatý znalostní a dovednostní repertoár, u každého učitele se očekává individuální pracovní odpovědnost atd. Navíc se ukazuje, že realita provozu školy otevírá mezi učitelí na didaktickém poli jen omezené možnosti spolupráce (Seker, 1995b, s. 86)<sup>7</sup>, přičemž učitelův individuální výchovný úspěch – či neúspěch – nemusí být nutně závislý na společných aktivitách s ostatními kolegy ve sboru.

<sup>6</sup> Výchova ovšem není (a ani nemůže být) zcela bezkonfliktně chápána a vymezována. Svou podstatou je kontroverzní, protikladná, s paradoxy a aporiemi. Formulované antinomie výchovy (např. Fink, 1996) tak primárně a „nezrušitelně“ implikují také kontroverznost a problematičnost učitel'ství (podrobnější úvahy kupř. Strouhal, 2013), stejně jako práci učitel'ských kolektivů.

<sup>7</sup> Například přímá výuka a s ní spojené aktivity, které u učitelů základních škol představují více než dvě třetiny jejich profesní časové zátěže (Urbánek, 2005, s. 127), mají přísně individuální

Na druhé straně se ale učitel při své práci neocitá v interakčním vakuu a organizačně, ideově ani vztahově nemůže být zcela izolován od svých kolegů. Spolupráce je chápána jako podmínka rozvoje školy (Pol & Lazarová, 1999), konstruovány jsou koncepty týmového či mezigeneračního učení (Novotný & Brücknerová, 2016).

Uvedená potenciální dilemata se navíc ještě rozšiřují měnicími se požadavky společnosti na vzdělávání (Spilková, 2007), a jak upozorňují někteří autoři, také tlakem na podstatu učitelství v postmoderní situaci (Lorenzová, 2016, s. 258–289) a v neoliberálním vzdělávacím prostoru (Štech, 2007; Kašćák & Pupala, 2012).

### 3.2 Počet a velikost učitelských sborů ZŠ

Počet učitelských sborů je dán především jejich vymezením. Počet lze přirozeně odvozovat z počtu škol dle jednoduché úvahy, že se počet základních škol a počet jejich sborů rovná. V roce 2015 vykazovala databáze MŠMT 4115 ZŠ, roku 2016 jich bylo 4137 a o rok později se počet dále zvýšil na 4182.<sup>8</sup> Z uvedených dat lze obecně konstatovat, že základních škol (a tedy i jejich sborů) ve sledovaných letech v absolutním smyslu přibývalo.<sup>9</sup> Údaje databází mají ale přirozeně jen technicky statistickou povahu, nejsou z nich vyloučeny například extrémní hodnoty počtu učitelů ve sboru (včetně nulových).<sup>10</sup> S ohledem na tyto skutečnosti i určitou vágnost vymezení učitelského sboru nelze proto počet sborů exaktně stanovit. Dále uváděná data se opírají o počty škol a zcela přesně nevyjadřují reálnou situaci počtu funkčních pracovních skupin učitelů v základním školství.

Databáze ZŠ (MŠMT) vykazovala (k 30. 9. 2017) z celkového počtu 4182 základních škol 147 škol (3,5 %), ve kterých pracovali méně než tři učitelé (fyzické osoby). Učitelských „sborů“ s méně než pěti učiteli bylo 925 (22,1 %). Na druhé straně největší sbor ZŠ čítal 92 učitelů (při souhrnném úvazku 56,7) a sbory nad 50 učitelů vykazovalo 108 ZŠ (2,6 %). V průměru připadá na jeden učitelský sbor 18,1 učitele.

---

povahu a ani nedovolují rozvrhovými průniky intenzivnější spolupráci mezi jednotlivými členy sboru ve smyslu kolegiálních hospitací, týmové výuky apod.

<sup>8</sup> Zde i dále uváděné údaje byly poskytnuty pracovníky odboru školské statistiky, analýz a informační strategie MŠMT a dále konzultovány. Autor tímto děkuje. Data udávají stav vždy k 30. září uvedeného roku; proto se mohou nevýznamně lišit od údajů z jiných zdrojů zjišťovaných k jinému datu, kupř. Kolektiv autorů (2018).

<sup>9</sup> Nárůst počtu ZŠ (a učitelských sborů) lze v ČR sledovat už od školního roku 2012/2013 (Kolektiv autorů, 2018, s. 626), kdy bylo uváděno 4095 základních škol (o čtyři roky později 4140). Koresponduje to i se zvýšením počtu žáků (o 12,2 %) a učitelů (o 6,9 %) na tomto školském stupni v uvedeném období. Absolutní nárůst (některé školy v uvedené době také zanikly) počtu škol lze ale z velké části připisovat nově zakládaným „školám“, které nemají charakter běžné školní organizace, ale skrývá se v nich například výsledek iniciativy nespokojených rodičů s původní školou aj., tedy to, co současná právní úprava umožňuje. Potvrzuje to v období let 2012/2013–2016/2017 i enormně vysoký nárůst privátních a církevních škol ze 133 na 225 (o 92 ZŠ, tj. o 69,2 %).

<sup>10</sup> Zpochybnit lze již samotný status velmi malé „školy“, pakliže nevykazuje řadu funkcí běžné školy. Síť ZŠ je v České republice historicky poměrně hustá a v důsledku existuje velký počet relativně malých škol (Kučerová, 2012). Pětina všech ZŠ v České republice má 39 a méně žáků; čtvrtina pak jsou školy s počtem žáků pod 45 (databáze ZŠ, MŠMT; data k 30. září 2017).



Některé plně organizované školy sídlí ve dvou (nebo i více) vzdálených budovách a v profesně sociálním smyslu pak jejich sbory fungují jako dva samostatné celky. Podobnou situaci ilustruje větší počet původně samostatných škol (a jejich sborů), které byly formálně integrovány pod jediné ředitelství a v databázích jsou pak vykazovány jako jeden celek školy (přičemž fakticky jde o vyšší počet sborů než jeden). Jiným případem nejasného vymezení učitel'ského sboru mohou být základní školy integrované s jinými stupni škol (s mateřskými, s gymnázii, se středními školami apod.).<sup>11</sup> Uvedené skutečnosti dokladují nejednoznačnost ve vymezení i určování velikosti a počtu učitel'ských sborů.

### 3.3 Učitel'ské sbory 1. a 2. stupně ZŠ

Typickým znakem plně organizované základní školy je její *strukturace na dva stupně*. Je dána vzdělávací tradicí a vynucena značnou délkou základního vzdělávání. Jde o návazné stupně, přičemž každý z nich řeší principiálně odlišný výchovně-vzdělávací problém – pojetím, obsahy, metodami aj. V symbolizované rovině to výstižně vyjadřují Walterová et al. (2011), když hovoří o odlišných „dvou světech“, dodejme, že se zpravidla nacházejí „pod jednou střechou“. Realita dvou stupňů určuje u plně organizovaných škol také personální dělení učitelů na dva relativně samostatné sbory jedné školy. V organizaci práce školy se tím současně implikuje řada klíčových témat. Souvisejí s odlišnými charakteristikami a jinou organizací vyučování, s procedurami přechodu žáků mezi nižším a vyšším stupněm, s možnostmi a nutností spolupráce sborů obou stupňů, s kohezí učitel'ského sboru jako celku apod. Ukazuje se, že mezi oběma částmi sboru jsou významné rozdíly a že jde v zásadě o dvě odlišné profesní subkultury. Personální rozdíly mají své kořeny například již v odlišných charakteristikách adeptů učitelství obou stupňů, v rozdílném způsobu přípravy učitelů 1. a 2. stupně, ve specifickém profesním zaměření, v rozdílech ve stupni feminizace nebo v odlišných charakteristikách profesních činností (Urbánek, 2011, s. 278–284).<sup>12</sup> Přes tyto rozdíly je snaha vytvářet ve škole pro sbory obou stupňů obdobné podmínky práce, které jsou předpokladem pro profesní a sociální kohezi. Specifická je situace sboru jen jednoho stupně, pakliže je situován mimo plně organizovaný celek základní školy, tedy bez kontaktu k navazujícímu či předcházejícímu stupni. Takových sborů není málo (34,1 %) a v naprosté většině se jedná o sbory 1. stupně.<sup>13</sup>

<sup>11</sup> Například nejčastější počet osob ve zkoumaných pedagogických sborech v málotřídnicích školách byl uváděn šest nebo sedm (Trnková et al., 2009, s. 55). Autorky ale současně zdůrazňují, že se údaj mnohdy týkal celé málotřídnicí školy včetně mateřské školy.

<sup>12</sup> Již příprava učitelů pro 1. a 2. stupeň ZŠ je zásadně odlišná nejen obsahovým a metodickým záběrem, ale navíc v posledním desetiletí také povinnou organizací strukturovaných programů, které se týkají jen učitelství 2. (a 3.) stupně, ale nejsou realizovány na úrovni učitelství primárního stupně. Je otázka, do jaké míry tato skutečnost ještě více prohloubí rozdíly ve fungování obou stupňů a jak významně tím naruší spolupráci a kohezi ve sborech základních škol.

<sup>13</sup> Základních škol, které mají pouze 2. stupeň, je 22 (2017) a představují zejména školy při výchovných ústavech (databáze MŠMT).

### 3.4 Feminizace sborů

Příznačný pro učitelské sbory základních škol je jejich vysoký *stupeň feminizace*, který je předmětem veřejné i odborné diskuse. Jako „obzvláště ožehavý problém“ jej již před půlstoletím označoval Liška (1969, s. 432) – a to v té době představoval podíl žen v základních školách „pouhých“ 72 %. Aktuálně u nás dosahuje podíl učitelů v základních školách v průměru 83,7 % s nápadnými rozdíly ve sborech 1. (91,8 %) a 2. (75,1 %) stupně (výpočet z dostupných dat MŠMT k 30. září 2017)<sup>14</sup>.

Mezi jednotlivými učitelstvími sbory ale existují značné rozdíly ve stupni feminizace. Ze 4182 ZŠ k 30. září 2017 bylo 1132 (tedy 27,1 %) učitelství sborů, ve kterých nebyl zastoupen žádný muž (databáze MŠMT). Na úrovni 1. stupně základní školy představuje výhradně ženský kolektiv učitelů dokonce 55,8 % ze všech těchto sborů. Podíly zastoupení mužů mají navíc z důvodu odlišné organizace výuky jiný dopad ve sboru nižšího a ve sboru vyššího stupně. Učitelství sbory ZŠ jen s jedním mužem (bez ohledu na velikost sboru a na rozsah úvazku této jediné fyzické osoby) představují dalších 16,2 %. Učitelství sbory základních škol tedy z velké části disponují výrazně většinovými ženskými kolektivy. Opačný genderový poměr je naprosto výjimečný a týká se zpravidla jen učitelství sborů ve speciálních školských zařízeních.

Uvedený stav podílu mužů a žen ve sborovnách ZŠ není odborníky vnímán příznivě a ve vysokém zastoupení učitelů ve sborech je již tradičně shledáván zásadní problém (Sekera, 1994, s. 48; 1997, s. 94; aj.). Negativní dopad feminizovaných sborů na žáky není ovšem výzkumně doložen. Navíc, jakkoli systémově změnit nepříznivý poměr žen a mužů v učitelství sborech základních škol není pro rozhodovací orgány v současném společenském kontextu vůbec reálné.<sup>15</sup> Řehulka a Řehulková (2001, s. 151) na podkladě hodnocených příznivějších profesních charakteristik učitelů (oproti mužům) nevidí téma natolik tragické, když konstatují, že by maskulinizace školství byla výrazně větším problémem, než jakým je feminizace. Bendl (2002, s. 32–34) riziko feminizovaných sborů shledává také v genderové jednoduše profesních kolektivů. Nelze však s autorem zcela souhlasit v tom, že by vysoké podíly učitelů ve sborech základních škol determinovaly méně příznivé sociální klima uvnitř sborů. Jednak se v dostupných výzkumech sociálního klimatu učitelství sborů u nás takový nálezy nepotvrdil (Urbánek, 2006) a jednak v situaci genderově výrazně nevyvážených učitelství sborů ZŠ je metodologicky obtížné takové tvrzení vůbec prokazovat. V souvislosti s tématem učitelství sborů dokládají některá šetření,

<sup>14</sup> Údaje o průměrné feminizaci sborů základních škol vycházejí buď z výpočtu podílu žen ke všem učitelům ZŠ jako fyzických osob (83,7 %), nebo podílu součtu všech dílčích pracovních úvazků žen (učitelů) na souhrnném pracovním úvazku všech učitelů (84,7 %). Způsob výpočtu ale nebývá všemi zdroji explicitně uváděn, resp. rozlišován, nicméně rozdíl uvedených hodnot není zásadní. S ohledem na téma učitelství sboru vycházíme při výpočtu z podílu fyzických osob (databáze MŠMT, 2017).

<sup>15</sup> Fenomén vysokého podílu učitelů v základním vzdělávání není jen specificky český, má přirozeně své historické příčiny a sociologické zdůvodnění. Od počátku padesátých let 20. století, kdy byl podíl žen a mužů mezi učiteli v základní škole přibližně vyrovnaný, se u nás výrazným zvyšováním zaměstnanosti žen navyšoval i podíl učitelů v resortu školství, kde se pak ženy jako učitelky uplatňovaly zejména na nižších stupních vzdělávání.

že například tendence k fluktuaci je u mužů vyšší (Lazarová et al., 2011, s. 127), a převaha žen tak může obecně přispívat k žádoucí větší stabilitě sborů. Přesto je nutné zdůraznit, že vysoký podíl žen ve sborech spolu s genderovou nevyvážeností mezi oběma stupni ZŠ má své méně příznivé důsledky nejen pro žáky (v nerovnosti ženského a mužského výchovného elementu), ale také v nepřirozeném složení a specifické dynamice fungování ženského učitel'ského sboru jako profesně sociální skupiny (Bendl, 2002).

V těchto souvislostech se ale otevírá ještě jedno subtéma genderové (ne)vyváženosti personálu základních škol. Tím je otázka, kdo stojí v čele školy, resp. kdo ji řídí a kdo vede feminizované učitel'ské sbory. V provedeném šetření (Urbánek et al., 2017) se na výběrovém souboru 125 ZŠ ukázalo, že i na ředitel'ských pozicích převažují ženy, byť ve srovnání s kategorií učitelů s již jen výrazně menším podílem (61,2 % ředitelky).<sup>16</sup> Zajímavé je, že v rozhovorech se právě učitelky základních škol často vyjadřují, že v ředitel'ské funkci preferují muže (Dvořák et al., 2010). Přitom ale šetření sociálního klimatu učitel'ských sborů (Urbánek, 2006) prokazuje, že učitel'ský personál hodnotí klima příznivěji právě ve školách vedených ředitelkami, a to zejména v oblasti vnímané podpory. Skutečnost dokladují české starší (Emmerová, 2001, s. 65) i novější (Lukas, 2009, s. 138) nálezy, stejně jako zahraniční výzkumy, včetně asijských (Walker & Kwan, 2010, s. 108). Všechny popisují ženský styl řízení a vedení lidí ve školách jako participativnější, ředitelky se ve vztahu ke sboru zdají otevřenější a funkčnější, jednájí osobitěji, citlivěji, demokratičtěji.

### 3.5 Věkové složení a kvalifikovanost učitel'ských sborů

Údaje o věkovém složení učitel'ských sborů nejsou důsledně ani systematicky sledovány v každé škole. Lze je dohledat v některých pečlivěji vypracovaných výročních zprávách ZŠ. Obecně je věkový průměr učitelů v českých ZŠ, podobně jako v řadě evropských zemí, relativně vysoký, a ani prognózy vývoje věkové struktury českých učitelů nejsou příliš povzbudivé, jak upozorňují třeba Lazarová et al. (2011, s. 25–27). O věkových charakteristikách sboru, a to výstižněji a užitečněji než průměrná hodnota, vypovídá věková struktura učitelů, resp. vyváženost věkových kategorií. Ta byla sledována i v minulosti. Například Liška (1969, s. 432) shledával již před půl stoletím generační problém ve věkové nevyrovnanosti učitel'ských sborů některých pohraničních ZŠ, ale ve zcela opačném smyslu, než je řešen v současnosti. Zatímco dnes jsme konfrontováni s problémem přestárklých učitel'ských sborů, situace druhé poloviny šedesátých let představovala v některých periferních lokalitách dosidlovaného pohraničí zcela opačný problém velmi mladých (a tedy také nezkušených) sestav učitelů v existujících sborech základních škol.<sup>17</sup> Ukazuje to, že rizikem

<sup>16</sup> To však může na druhé straně vyvolávat asociace směrem k nerovným šancím žen ve vedoucích funkcích, neboť uvedení genderový poměr vedoucích pracovníků neodpovídá podílu žen v organizačních základních škol.

<sup>17</sup> V současnosti (být spíše jen výjimečně) také existují učitel'ské sbory základních škol s nízkým věkovým průměrem. V ZŠ Pestrá bylo vytvoření velmi mladého sboru manažerským záměrem ředitelky, neboť „oni nebyli zatíženi ničím z těch minulých škol..., tak se velice rychle přizpůsobili...“.

20 věkové konstelace sboru může být jakákoli krajní poloha směrem k oběma pólům. Věkově optimální stav pracovní skupiny učitelů v tomto smyslu označují Lazarová et al. (2009, s. 141) jako demograficky vyvážený tým.

Sekera (1995b, s. 87–88) si již v devadesátých letech minulého století potřebu vyváženosti věkového složení plně uvědomoval a pro aktuální požadavek i perspektivu fungování učitelského sboru doporučil optimální podíly učitelů ve třech věkových kategoriích. Při přirozených odchodech a příchodech učitelů (odchody do důchodu, nástupy absolventů) by měly zůstat věkové podíly ve sboru přibližně zachovávány, a tak udržována jeho relativní personální stabilita.<sup>18</sup> Novotný a Brücknerová (2014) však upozorňují, že pro zařazení, resp. sebezaražení učitele ve sboru do jedné z věkových kategorií hraje v sociálním smyslu významnou roli nejen věk, ale také délka praxe, délka působení v konkrétní škole nebo věkové rozložení v učitelském sboru. Lze předpokládat, že věková vyváženost sborů má důsledky pro personální perspektivu a stabilitu sboru i pro přirozené edukační prostředí žáků. Každá věková kategorie v učitelském sboru má svá profesní specifika a za určitých okolností může mít mezigenerační spolupráce (Novotný & Brücknerová, 2014) komplementární efekt a gradovat až k synergii. Při výzkumu české základní školy (Dvořák et al., 2010) se generační konflikty ve sborech neukazovaly jako typické. I když se participace v mezigeneračních učebních interakcích liší podle generací četností i formou, je zde očekáván značný potenciál pro rozvoj organizace, sboru i učitele (Novotný & Brücknerová, 2016, s. 30). Starší generací učitelů nad padesát let a možnými důsledky procesu stárnutí v učitelství se u nás důkladněji zabývala Lazarová et al. (2011). Kromě zdravotních rizik, kde je autory uváděno u starších učitelů výrazné zastoupení psychických onemocnění a obtíží (např. vysoký výskyt depresí nebo vyhoření), dochází u nich i k proměnám v sebehodnocení, vztazích a v pracovních postojích (tamtéž, s. 74–79). Lze proto uvažovat, do jaké míry a s jakými důsledky tyto (zásadní) proměny stárnutí personálu ovlivní funkčnost, vnitřní vztahy i sociální klima v učitelských sborech.

Zásadně problematictějším tématem personální skladby učitelského sboru je neuspokojivý podíl *formální kvalifikovanosti* jeho učitelů. Dlouhodobý stav nikoli výjimečného působení nekvalifikovaných učitelů ve sborech základních škol má bez odpovídajícího řešení přirozeně své negativní důsledky.<sup>19</sup> Kromě rizik pro kvalitu

---

Sami mladí učitelé ale vnímali tento stav, kdy chybí „ten starší pedagogický vzor“, pro sbor jako krajně nevhodný (bližze Dvořák et al., 2010, s. 146), nemluvě o možném motivu ředitelky vést „manipulovatelnější“ kolektiv učitelů.

<sup>18</sup> Sekera (1995b, s. 87–88) navrhuje pro optimální věkové složení učitelského sboru proporční zastoupení jedné třetiny až čtvrtiny starších učitelů (nad 50 let), třetiny až poloviny střední věkové generace (40–49 let) a jedné třetiny až čtvrtiny nejmladší generace (do 39 let).

<sup>19</sup> Dostupná data k podílu nekvalifikovaných učitelů v základních školách vykazují celkové hodnoty, nikoli stav v jednotlivých sborech. Na elektronických stránkách MŠMT lze nalézt i starší údaje (2009). Průměrný podíl nekvalifikovaných učitelů byl uváděn 15,2 % na 1. a 14,9 % na 2. stupni ZŠ, přičemž existují výrazné meziregionální rozdíly, stejně jako rozdíly mezi školami (sbory). Pro naše téma může být relevantní informace, že vysoké podíly nekvalifikovaných jsou vykazovány ve sborech nejmenších škol (v průměru 35 %); naopak, nižší podíly nekvalifikovaných učitelů jsou zjišťovány v učitelských sborech velkých škol (v průměru 13 %) (MŠMT, 2009). Nedůvěryhodné je, že výpočet z dat vztahujících se ke školnímu roku 2017/2018 vykazuje celorepublikový průměr

výuky a zpochybňování obecného respektu k práci učitele jako profesionála a ke škole jako nositelce vzdělanosti zasahuje kvalifikační heterogenita potenciálně také sociálně-psychologické faktory fungování učitel'ských sborů (nevyváženost profesních přesvědčení učitelů, nízká profesně-sociální koheze sboru ad.).

## 4 Personální pohyb a vztahy v učitel'ských sborech

Kromě uvedených demografických charakteristik, jako jsou velikost, podíl žen, věkové složení či kvalifikovanost učitel'ských sborů, jsou pro jejich fungování určující i další, sociální faktory, jakými jsou personální pohyb, vztahy k vedení a vztahy uvnitř sborů. Personální pohyb v učitel'ských sborech, dosahuje-li přiměřeného stupně a je-li výsledkem promyšlené strategie vedení lidí, může být užitečný, mnohdy i nutný. Jak s odkazem na zahraniční studie uvádějí Rozkocová a Urbánek (2017, s. 27), lze souhlasit, že zdravá míra fluktuace vytváří protiváhu rigidnímu personálnímu stavu ve sboru a dynamizuje jej. Avšak její krajní varianty či dramatické zásahy do personálu sboru mají pro fungování školní organizace také značná rizika. Pohyb učitelů má rozdílné příčiny, odlišnou povahu i důsledky a ve sboru se může projevovat různým stupněm intenzity – od relativní stability až k vysokým hodnotám fluktuace.

### 4.1 Stabilita učitel'ských sborů

Chod školy se významně opírá o její personál, jehož ustálená konstelace představuje stabilizující faktor fungování a rozvoje školy (Vašutová & Urbánek, 2010, s. 89). Relativně stabilní učitel'ský sbor významně upevňuje kulturu školy, zajišťuje usazenost a kontinuitu její práce.

Učitelé, kteří působí ve sboru nepřetržitě, dlouhodobě, kontinuálně (stav je označován jako *retence*)<sup>20</sup>, představují ve shodě s teorií sociálního kapitálu (Mason & Matas, 2015) stabilizující faktor. Šetření, které sledovalo pohyb učitelů v pěti českých ZŠ po dobu pěti let, ukázalo, že se personální „podíl kontinuity“ sboru, tj. podíl učitelů, kteří ve sledovaném pětiletí nepřetržitě působili ve sboru, pohyboval v jednotlivých sborech mezi 52 a 83 % (Urbánek & Koucký, 2014). Vyšší podíly nadto korespondovaly i s příznivějšími hodnotami sociálního klimatu ve sborech a s jeho stabilitou.

Dotazníkové šetření českých učitelů starších padesáti let ( $N = 173$ ) dospělo k výsledku, že 21 % tohoto souboru nezměnilo nikdy pracoviště (Lazarová et al., 2011, s. 127). Za předpokladu, že sledovaný soubor učitelů prošel standardní vzdělávací

---

učitelů ZŠ bez kvalifikace již jen 5,2 % (<http://toiler.uiv.cz/rocenka/rocenka.asp>). Ani snižování formálních požadavků na učitel'ské vzdělávání připravovanými novelami zákona o pedagogických pracovníích problém kvalifikovanosti fakticky nevyřeší.

<sup>20</sup> Protipólem kontinuálního působení učitele ve sboru, a tedy ukazatelem krajní dynamické stránky sboru, je například použitý indikátor „extrémní fluktuace“, kde je za určité časové období sledován podíl učitelů, kteří nepůsobil ve sboru déle než jeden školní rok (blíže Urbánek & Koucký, 2014).

22 dráhou, pak více než jeho pětina působila na jediném pracovišti kontinuálně celé čtvrtstoletí nebo i déle.<sup>21</sup>

Klíčovou roli pro personální stabilitu učitelského sboru, jak ukazuje i zahraniční situace (Leithwood, 2005), sehrává vedení školy, a to jednak v dlouhodobé práci se sborem (Starý et al., 2012), ale dále také v bezprostřední protektivní podpoře učitelů. Potenciál pedagogického vedení lidí ve prospěch stability práce školy i sboru dobře ilustrují nálezy výzkumu české základní školy (Dvořák et al., 2010).<sup>22</sup> Relativně stabilní učitelství je schopno čelit tlakům překotných změn, problematickým zásahům, garantuje perspektivu vývoje školy a pro žáky vytváří čitelný edukační prostor. Stabilizovaný sbor může také lépe odkrývat vnitřní konflikty či sociálněpatologická rizika v učitelských kolektivech, která, jak ukazují výzkumná data (Čech, 2011), nejsou ani ve sborech základních škol nikterak výjimečná.

#### 4.2 Fluktuace učitelů: celospolečenské téma i problém sborů

Pohyb učitelů mezi školami (a tedy také mezi učitelstvími sbory), změna místa zaměstnání anebo i odchod zcela mimo systém a profesi, tedy fluktuace učitelů, nejsou v Česku příliš sledovanými ani zkoumanými fenomény. Předmět případného zájmu odborníků nebo decizních orgánů o pohyb učitelů ve školství směřuje u nás (podobně jako v zahraničí) především k tématu *atrice*, tedy k fluktuaci učitelů mimo vzdělávací systém. Vysoká míra fluktuace, jak referují Hanušová et al. (2017), se i v cizině totiž stává mimořádně palčivým problémem až s riziky ohrožení funkčnosti systému. Specifickým a zvláště citlivým tématem fluktuace učitelů, a to i u nás teoreticky popsaným a výzkumně důkladně uchopeným (Pišová & Hanušová, 2016; Hanušová et al., 2017), jsou pak odchody začínajících učitelů ze škol (označované jako *drop-out*) či nenastupování kvalifikovaných absolventů učitelství fakult do školského terénu.

S podstatně menším zájmem je sledován pohyb učitelů uvnitř systému, tedy *mi-grace*, kdy fluktuující učitelé sice mění pracoviště (školu, sbor), ale zůstávají dále ve školském systému, zpravidla i na stejném stupni školy. Školský systém v takovém případě o učitele nepřichází. Pro učitelství sbor a jeho fungování má ale jakýkoli druh pohybu (odchod i příchod), bez ohledu, kam učitel odchází nebo odkud přichází, v zásadě vždy tytéž důsledky: personální proměnu specifické pracovní skupiny, tj. učitelství sboru. Kromě destabilizace sboru vede migrace uvnitř systému, jak se ukazuje v zahraničí (Feng & Sass, 2011), navíc i k tzv. bimodální distribuci, kdy sbory

<sup>21</sup> Bohumíra Lazarová se svými kolegy (Lazarová et al., 2011) ovšem zkoumala generaci učitelů narozených před rokem 1960. Otázka je, zda současný společenský tlak, realita pracovního trhu a otevřená zaměstnanecká politika dovolí i mladším generacím učitelů setrvat v profesi (či dokonce na jediném pracovišti) takto dlouhodobě.

<sup>22</sup> Způsob vedení lidí v ZŠ Horská, kterou autoři označili jako „prostředí stability“ (Dvořák et al., 2010, s. 130), prokazuje protektivní práci při podpoře a vedení učitelství sboru, přičemž jsou ale současně vyžadovány (a také učitelé přijímány) vysoké nároky na pedagogickou práci učitelů s žáky. Protektivní vedení lidí je v jedné z kapitol citované monografie symbolizováno jako „ochranný deštník“, který chrání učitele před vnějšími nepříznivými tlaky, vytváří dostatečný prostor pro akceptaci únosných a srozumitelných požadavků a umožňuje prosazování expertní linie v práci učitele (s. 140).

opouštějí buď nejlepší, anebo nejméně dobří učitelé. V důsledku to může prohlubovat rozdíly v kvalitě učitel'ského personálu mezi jednotlivými školami.

Personální změny ve sboru, které jsou vyvolány přirozenými potřebami vývoje školy nebo realitou životních drah učitelů, mají zpravidla jen pozvolnou povahu a nemusí výrazněji narušovat vztahový rámec uvnitř sboru. Jinak je tomu u častého, masového či razantního pohybu. Může být vyvolán personální nadbytečností, stěhování učitele či jeho obtížnou dopravní dostupností. Některé odchody učitelů ze škol jsou primárně vyvolány krajní nespokojeností učitelů s vytvářenými podmínkami práce či nepříznivou situací ve škole v oblasti vztahů nebo způsobu řízení. Lze předpokládat, že časté proměny sestav učitel'ských sborů zasahují kulturu školy (Hloušková, 2008), a jak lze dokladovat některými výzkumnými nálezy, působí v negativním smyslu i na sociální klima ve sborech (Urbánek & Koucký, 2014). Píšová a Hanušová (2016, s. 399) potvrzují, že školy s malou personální stabilitou mají menší šanci vytvořit bezpečné klima, které by podporovalo vzájemnou důvěru a spolupráci mezi učiteli. Nestabilitu sboru chápou autorky pro systematickou práci školy jako rizikovou.

Mohlo by se jevit, že principiálním důvodem odchodů učitelů mimo systém školství jsou především vytvářené podmínky práce v konfrontaci s kondicí pracovního trhu. Příčiny fluktuace učitelů jsou ale různorodější, diferencovanější a mají komplexnější povahu. Na učitel'ský sbor, na nějž dopadají se stejnou silou také důsledky migrace učitelů uvnitř systému, lze příčiny odchodů hledat zejména ve faktorech kvality školní organizace. Objasňuje je organizační teorie (Ingersoll, 2001), která významně zohledňuje školu jako specifickou organizaci.<sup>23</sup> Komplexní pohled na fenomén fluktuace nabízí teorie čtyř kapitálů (Mason & Matas, 2015), která vysvětluje vícerozměrnost tématu až do roviny fungování učitel'ského sboru<sup>24</sup> (podrobněji Rozkocová & Urbánek, 2017).

Míra fluktuace učitel'ských sborů závisí též na lokalizaci školy a na její velikosti. Vyšší míra fluktuace učitelů je v českých málotřídních školách přisuzována izolovanosti sborů a nižší kvalifikovanosti učitel'ského personálu (Trnková, Chaloupková, & Knotová, 2009, s. 60). Z uvedeného vyplývá, že fenomén fluktuace učitelů nelze vysvětlovat pouze několika dílčími (a separovanými) faktory, ale že je mnohdimenzionální a že i jeho příčiny mají komplexnější povahu. Jednoduchá proto nemohou být ani jejich řešení.

### 4.3 Proměny učitel'ských sborů

Kromě přímého personálního pohybu učitelů dochází navíc uvnitř sborů k proměnám sociálních charakteristik i v dalších souvislostech, jako jsou změny funkcí a pracovních pozic ve škole. Změny ve funkci ředitele nebo jeho zástupce jsou méně časté,

<sup>23</sup> Fluktuace způsobuje problémy především organizacím, jejichž činnost je nerutinní, založená na ne zcela definovaných technologiích a procesech. Je závislá na oddanosti, loajálnosti, důvěře a kohezi aktérů, od nichž je vyžadována extenzivní komunikace. A těmto charakteristikám velmi dobře odpovídá právě školní organizace (Ingersoll, 2001).

<sup>24</sup> Jedná se o lidský, sociální, strukturální a pozitivně psychologický kapitál.

24 zato zásadním způsobem ovlivňují sociální klima sboru (Urbánek, Dvořák, & Starý, 2014, s. 74).

Trojanová (2014) zmiňuje, že v souvislosti s prosazováním týmových přístupů a etablováním středního managementu školy se také proměňuje formální struktura učitelských sborů (srov. Sekera, 1995a). Smysl takových zásahů je očekáván v efektivnějším řízení.<sup>25</sup> Řadoví učitelé jsou tak ve větší míře vtahováni do spolurízení školy a k participaci na vedení lidí. Mění se jejich pozice, pravomoci, z kolegů se stávají nadřízení a podřízení atd. Pro sociální vztahy uvnitř sborů může jít dozajista o znatelnou proměnu. Dokládá to popsána situace v jedné základní škole (Dvořák et al., 2010, s. 146), kdy byli do vedoucích funkcí předmětových komisí dosazeni mladí učitelé, přičemž slovy tehdejšího zástupce se to „starším zaběhnutým členům sboru nelíbilo“.

Významné proměny charakteristik učitelských sborů představuje také aktuální průnik neučitelského personálu do škol. V souvislosti s realizací konceptu inkluzivního vzdělávání se v základních školách navyšují počty asistentů, speciálních pedagogů nebo školních psychologů, čímž se mění složení pedagogického personálu. Tabulka 2 prezentuje výsledky opakovaného šetření téhož souboru pedagogických sborů ZŠ s odstupem dvou let a dokladuje snižující se podíl učitelů k pedagogickému personálu školy (Rozkocová et al., 2018).

Tabulka 2 Personální proměny pedagogických sborů (výběr ZŠ; N = 125; 2016/2018)

ZŠ (N = 125)	PP celkem	Učitelé	ostatní PP	z toho:		
				vychovatelé	asistenti	SP + Ψ
2016						
abs.	3234	2391	843	479	315	36
rel.	100,0	73,9	26,1	14,8	9,7	1,1
2018						
abs.	3850	2658	1191	531	562	79
rel.	100,0	69,1	30,9	13,8	14,6	2,1

Pozn.: PP = pedagogičtí pracovníci; SP = speciální pedagog; Ψ = školní psycholog

Neučitelský personál se ve škole pohybuje s jiným cílem, než jaký má učitel. Má jinou kvalifikaci, odlišné povinnosti, jiný profesní záběr atd. Je „tichým svědkem“ učitelské práce a proniká (zpravidla ale jen laickou perspektivou) do její „profesně intimní sféry“. Může se v provozu školy stát významným pomocníkem, ale také pro práci učitelů a kohezi sboru jakýmsi „trojským koněm“. Neučitelský pedagogický personál může práci učitelského sboru výrazně obohacovat a podporovat, anebo ji

<sup>25</sup> Pozitivní výsledek fungování středního managementu v prostředí základních škol se může ovšem dostavit jen ve školách s odpovídajícími parametry. Paušální prosazování má svá rizika ve formalismu, nefunkčnosti a v oblasti kvality klimatu sboru, jak ukázala například analýza případové studie v ZŠ Pestrá (Dvořák et al., 2010, s. 143–157).



také problematizovat. V obou případech lze ale předpokládat proměnu rolí a profesních vztahů mezi zaměstnanci školy s důsledky pro sociální klima a kulturu školy.

#### 4.4 Vztahy v učitel'ských sborech a sociální klima sborů

Jak bylo již výše uvedeno a z textu také implicitně vyplývá, klíčovým faktorem pro fungování učitel'ského sboru je jeho sociálně profesní vztahový rámec, který je současně významným atributem kultury školy (Pol et al., 2006). Příznivé vztahy ve sboru jsou učiteli opakovaně deklarovány jako velmi silný faktor, který je připouštává k dané škole (např. Dvořák et al., 2010) a pozitivně ovlivňuje jejich pracovní spokojenost (Průcha, 2002, s. 77). Přesto kvalitativní sondy dokladují uvnitř sborů poměrně běžnou existenci zájmových skupin, které rozvíjejí strategie k získání moci, k prosazení osobních zájmů nebo k vlastní ochraně (Švaříček, 2009).

Připomeňme ale, že profesní vztahy a jejich rozvoj jsou ve sboru primárně „regulovány“ již výše uvedeným konfliktem mezi individuální autonomií a kolektivní iniciativou učitele (Little, 1990). Přesto je v souladu s Lukášem (2009, s. 129) nutné považovat vztahový rámec ze všech oblastí práce školy jako ten nejvýznamnější. Jeho citlivá regulace a optimální nastavení ovlivňují v měnících se podmínkách práce školy její chod. Jde jednak o rovinu vzájemných vztahů mezi učiteli uvnitř sboru a dále o vztah mezi sborem a vedením školy, který je vymezen charakteristikami stylu vedení (Rozkocová & Novotová, 2018). K tomu ještě přistupují specifické vztahy, resp. rozdělení rolí v tandemu (případně v triu nebo kvartetu) managementu školy. Teorie vedení lidí a typologie stylů prošly přirozeně vývojem, takže modernější paradigmatu dnes ve školní organizaci vylučují existenci dříve konstruovaného univerzálně platného (úspěšného) stylu vedení (Vychopňová, 2017, s. 11–12). Jednoznačněji nelze ani stanovit, která kombinace stylů vedení je pro sbor nejvhodnější, aniž by bylo přihlíženo k jeho specifiku. Úspěšný styl vedení je proto chápán více v interakci k charakteristikám sboru a k potenciálu učitelů a opírá se i o další fenomény, jako jsou společná vize, sdílení, vzájemná důvěra (Brücknerová & Novotný, 2017), vnímané klima ad. Rozkocová a Novotová (2018) v rámci kvalitativní studie popisují školu s „nepřijatým vedením“, kde styl vedení především nereflektoval sociální specifikum malé školy a nekorespondoval ani s charakteristikami a očekáváními učitel'ského sboru. Identifikované sociální klima sboru, o které se autorky při analýze také opíraly, se ukazuje jako relevantní a dostatečně hutný diagnostický fenomén pro zjišťování vztahů ve sboru, neboť právě sleduje obě polohy tématu: vztahy učitelů s vedením a vztahy uvnitř sboru.

Sociální klima je sledováno zejména v těch organizacích a profesních skupinách, kde mají vzájemné vztahy mezi aktéry klíčový význam pro výsledky práce celé organizace. A to se bezesporu týká školního prostředí a učitel'ského sboru, jak je výše vymezen. Sociální klima má v organizacích zabývajících se výchovou a vzděláváním vedle rezultativního efektu i mimořádný význam pro samotný proces, neboť kvalita vztahů ve škole reprezentuje žákům ve výchovném smyslu i obecný sociální model fungující organizace.

Autoři vycházejí z různých konceptů a variantních vymezení sociálního klimatu (u nás např. Lašek, 1995; Ježek, 2001; Mareš, 2001; Grecmanová, 2008; v zahraničí Anderson, 1982; Kottkamp, Mulhern, & Hoy, 1987; Halpin & Croft, 1993; aj.). Tento sociální fenomén lze definičně pokrýt několika klíčovými atributy. Sociální klima je relativně stabilní, má subjektivní a současně i kolektivní povahu, a vyjadřuje kontinuitu aktéry vnímané, prožívané a hodnocené reality.<sup>26</sup> Sociální klima učitelského sboru sledované ve škole lze proto považovat za výstižný indikátor kvality profesních vztahů, vedení lidí a do jisté míry i charakteristik fungování celé školní organizace. Navíc se lze domnívat, že zcela rozhodující složkou klimatu školy je klima učitelského sboru, neboť učitelé disponují značnou silou sociálního vlivu a všesměrnými významnými kontakty k ostatním aktérům školního života.

Rizikem kvantitativních šetření zjišťujících klima učitelských sborů je skutečnost, že mnohdy pracují s hromadnými daty bez dostatečné interpretační citlivosti a bez zřetele, že jednotkou analýzy je (originální) učitelský sbor s jedinečnými a specifickými kontexty, které se bezprostředně vztahují právě jen k zjištěným datům tohoto sboru.

Z výzkumů v českém prostředí lze v oblasti sociálního klimatu učitelských sborů základních škol uvést zatím jen skromnější nálezy. Týkají se výsledků několika hromadných šetření (Lašek, 1995; Urbánek, 2006; Nišpanská & Urbánek, 2007; Urbánek et al., 2017), kvalitativních studií (např. Píšová, 2004) nebo analýz dat opakovaného výzkumu české základní školy (Dvořák et al., 2010; Urbánek et al., 2014; Dvořák, Starý, & Urbánek, 2015), který zjišťoval mimo jiné sociální klima sborů.<sup>27</sup> Výsledky uvedených výzkumů ukazují, že mezi jednotlivými českými školami existují výrazné odlišnosti v parametrech kvality sociálního klimatu sboru. Týkají se rozdílů celkových indexů otevřenosti, hodnot dílčích dimenzí klimatu, které specifikují vztahy k vedení a vztahy uvnitř sborů, i variability výpovědi členů sboru. Opakované studie sociálního klimatu potvrzují jeho stabilní charakter a doprovodné kvalitativní sondy naznačují solidní validitu a vysokou citlivost používaného dotazníkového nástroje (Urbánek et al., 2018).

Na profesní vztahy v učitelských sborech základních škol lze usuzovat i z nepřírodných výzkumných indicií. Ojedinelým výzkumným počinem tohoto druhu, který zprostředkovaně zasahuje dovnitř učitelského sboru, je identifikace mobbingu (a bossingu) v prostředí personálu základních škol (Čech, 2011). Autor odkrývá v kontrastu ke kultivační funkci školy zdánlivě nečekaný, ve sborovných základních škol však nikoli výjimečný fenomén, který má sociálněpatologickou povahu. Zjištěné projevy mobbingu dokladují v některých učitelských sborech základních škol nezdravé vztahy a nepříznivé sociální klima.

<sup>26</sup> Sociální klima (školy) je například Marešem (2001, s. 583) vymežováno jako „... ustálené postupy vnímání, prožívání, hodnocení a reagování všech aktérů školy na to, co se ve škole odehrálo, právě odehrává nebo má v budoucnu odehrát. Důraz je položen na to, jak klima vidí a interpretují sami aktéři.“

<sup>27</sup> Nálezy sociálního klimatu ve slovenských sborovných základních a středních škol odkrývá sonda metodologicky zaměřené studie Gavory a Braunové (2010), kdy byl autory adaptován zahraniční výzkumný nástroj na podmínky slovenských základních a středních škol.

## 5 Závěry

Cílem textu bylo shromáždit, uspořádat a zhodnotit nálezy o fenoménu učitel'ského sboru české základní školy a předložit celkový aktuální obraz o této specifické pracovní skupině. Prezentované nálezy současně otevírají nové otázky a naznačují výzkumný potenciál problematiky učitel'ských sborů.

Učitel'ské sbory nejsou zcela běžnými pracovními skupinami. Jejich specifika mají své důsledky jak pro styl vedení, tak pro práci sborů a určují možnosti a hranice fungování školy. Značná variabilita velikosti učitel'ských sborů souvisí s velikostními kategoriemi základních škol u nás a otevírá otázku, jakými odlišnými způsoby fungují sbory extrémních velikostí, resp. jak rozdílně mohou být vedeny. Typickou je strukturace učitel'ských sborů (plně organizovaných) základních škol na dva stupně. Formální i faktická separace sborů 1. a 2. stupně vyvolává potřebu variantních strategií při vedení lidí.

Zásadnějším tématem, než jakým je vysoký stupeň feminizace učitel'ských sborů, se jeví především problém stárnoucích, věkově nevyvážených sborů, a dále kvalifikační deficit a s ním související kvalifikační heterogenita učitelů ve sborech. Nepříznivé věkové složení implikuje zejména problematickou perspektivu sboru a jeho personální nestabilitu. Otevírá otázku hodnou sledování, do jaké míry a s jakými důsledky ovlivňuje stárnoucí personál školy funkčnost, vnitřní vztahy a sociální klima v učitel'ských sborech. Nízký podíl kvalifikovaných učitelů v některých sborech problematizuje kvalitu výuky. Navíc ale také představuje rizika pro sociální kohezi učitel'ského sboru a společnou vzdělávací vizi školy.

Diskutovaným fenoménem je personální stabilita učitel'ských sborů, resp. míra fluktuace učitelů, která se týká jak pohybu uvnitř systému, tak odchodů (příchodů) učitelů mimo vzdělávací systém. Pro téma učitel'ských sborů je podstatné, že jakýkoli druh personálního pohybu, zvláště překračuje-li únosnou míru, na úrovni školy vždy zasahuje stabilitu sboru. V celém vzdělávacím systému pak může v důsledku vést k selektivní distribuci migrujících učitelů. V situaci nových nároků inkluzivní politiky lze v těchto souvislostech pro stabilitu sborů vidět značné riziko, spojené například s „útěky“ učitelů do škol s menším podílem problémových žáků. Lze také očekávat, že dopad legislativních změn učitel'ského vzdělávání pozmění vzdělanostní profil i motivaci učitelů nastupujících do škol, a potažmo též charakteristiky učitel'ských sborů.

Personálně stabilní a kohezivní sbor má potenciál garantovat řadu příznivých charakteristik fungování školy: v oblasti její kultury, klimatu, v kontinuitě výchovných cílů, v perspektivách práce školy nebo v prosazování její vize. Charakteristiky sociálního klimatu učitel'ského sboru mají kromě předpokládaného dopadu na kvalitu vzdělávacích výsledků i význam pro samotný proces školního vzdělávání ve smyslu modelu fungující komunity. Učitel'ský sbor a jeho charakteristiky mají navíc všesměrný účinek na ostatní aktéry školního života. Ukazuje se, že nejvýznamnějšími faktory, které posilují personální stabilitu učitel'ského sboru a korespondují s jeho klimatem, jsou příznivé vztahy v kolektivu učitelů, vysoká úroveň vzájemné důvěry

- 28 a adekvátní styl vedení lidí s jasně deklarovanými pravidly. Otevírá se tím otázka, jaká míra personální stability učitelského sboru je příznivá pro efektivní fungování školy, resp. jaká je hranice neohrožující míry proměn personálu školy. Fungování učitelského sboru i školy jako organizace je založeno na vztahovém rámci a vzájemné vztahy mezi aktéry mají zásadní význam pro výsledky práce školy.

### Literatura

- Anderson, C. S. (1982). The search for school climate: A review of the research. *Review of Educational Research*, 52(3), 367–420.
- Bedrnová, E., & Nový, I., et al. (2007). *Psychologie a sociologie řízení*. Praha: Management Press.
- Bendl, S. (2002). Feminizace školství a její pedagogické konsekvence. *Pedagogická orientace*, 12(4), 19–35.
- Brücknerová, K., & Novotný, P. (2017). Trust within teaching staff and mutual learning among teachers. *Studia paedagogica*, 22(2), 67–95.
- Cifali, M. (1999). „Nemožné“ povolání? Stále inspirativní bonmot. *Pedagogika*, 49(4), 322–334.
- Čech, T. (2011). *Mobbing jako negativní fenomén v prostředí základních škol*. Brno: MU.
- Dvořák, D., Starý, K., & Urbánek, P. (2015). *Škola v globální době. Proměny pěti českých základních škol*. Praha: Karolinum.
- Dvořák, D., Starý, K., Urbánek, P., Chvál, M., & Walterová, E. (2010). *Česká základní škola. Vícepřípadová studie*. Praha: Karolinum.
- Emmerová, K. (2001). Diskuse nad problematikou žen ve školním managementu. *Sborník prací filozofické fakulty brněnské univerzity*, 48(5–6), 61–71.
- Feng, L., & Sass, T. (2011). *Teacher quality and teacher mobility. Working paper 57*. Washington: National Center for Analysis of Longitudinal Data in Education Research.
- Fink, E. (1996). *Bytí, pravda, svět: Předběžné otázky k pojmu fenomén*. Praha: Oikúmené.
- Gavora, P., & Braunová, J. (2010). Adaptácia Dotazníka organizačnej klímy školy (OCDQ-RS). *Pedagogická orientace*, 20(1), 39–59.
- Grecmanová, H. (2008). *Klíma školy*. Olomouc: Hanex.
- Halpin, A. W., & Croft, D. B. (1993). *The organizational climate of schools*. Chicago: Midwest Administration Center.
- Hanušová, S., Píšová, M., Kohoutek, T., Minaříková, E., Janík, M., Janík, T., ... Ježek, S. (2017). *Chtějí zůstat nebo odejít? Začínající učitelé v českých základních školách*. Brno: MU.
- Helus, Z. (2007). Učitelství – rozporuplné povolání pod tlakem nových společenských nároků. *Pedagogika*, 57(4), 349–363.
- Hloušková, L. (2008). *Proměna kultury školy v pedagogických diskurzích*. Brno: MU.
- Ingersoll, R. (2001). Teacher turnover and teacher shortages: An organizational analysis. *American Educational Research Journal*, 38(3), 499–534.
- Ježek, S. (2001). *Psychosociální klima školy I*. Brno: MSD.
- Kaščák, O., & Pupala, B. (2012). *Škola zlatých golierov. Vzdělávanie v ére neoliberalizmu*. Praha: Slon.
- Kolektiv autorů (2018). *Statistická ročenka České republiky 2017*. Praha: ČSÚ.
- Kottkamp, R. B., Mulhern, J. A., & Hoy, W. K. (1987). Secondary school climate – a revision of the OCDQ. *Educational Administration Quarterly*, 23(3), 31–48.
- Kučerová, S. (2012). *Proměny územní struktury základního školství v Česku*. Praha: Česká geografická společnost.
- Lašek, J. (1995). Prvé zkušenosti s meraním klímy v škole a učiteľskom zbore. *Pedagogická revue*, 47(1–2), 43–50.
- Laufková, V., & Novotná, K. (2014). Školní hodnocení z pohledu žáků. *Orbis scholae*, 8(1), 111–127.

- Lazarová, B. (2005). Psychologické aspekty profesionálního rozvoje učitelů: rezistence vůči změně. *Pedagogika*, 55(2), 102–118.
- Lazarová, B. (2009). Vratké mosty porozumění. O učitelích dvou generací. In Kolektiv autorů, *Pedagogická komunikace v didaktických, sociálních a filozofických souvislostech* (s. 38–46). Hradec Králové: Gaudeamus.
- Lazarová, B., et al. (2011). *Pozdní sběr. O práci zkušených učitelů*. Brno: Paido.
- Leithwood, K. A. (2005). The principals role in teacher development. In M. Fullan & A. Hargreaves (Eds.), *Teacher development and educational change* (s. 86–103). London: RoutledgeFalmer.
- Liška, F. (1969). K sociálně psychologické problematice učitel'ského sboru. *Pedagogika*, 19(3), 425–440.
- Little, J. W. (1990). The persistence of privacy: Autonomy and initiative in teachers' professional relations. *Teachers College Record*, 91(4), 509–536.
- Lorenzová, J. (2016). *Kontexty vzdělávání v postmoderní situaci*. Praha: UK.
- Lukas, J. (2009). Vztahy mezi učiteli a řediteli na základních školách – přehled relevantních výzkumů. *Studia paedagogica*, 14(1), 127–145.
- Mareš, J. (2001). Sociální klima školy. In J. Čáp & J. Mareš, *Psychologie pro učitele* (s. 581–596). Praha: Portál.
- Mareš, J. (2018). Odpor učitelů vůči změnám ve škole a ve školství. *Pedagogika*, 68(2), 173–200.
- Mareš, J., & Honsnejmanová, I. (2011). Diskuse o pedagogických časopisech v České republice. *Pedagogika*, 61(1), 78–84.
- Mason, S., & Matas, C. P. (2015). Teacher attrition and retention research in Australia: Towards a new theoretical framework. *Australian Journal of Teacher Education*, 40(11), 44–66.
- MŠMT (2009). *Kvalifikovanost učitelů – hlavní výsledky dotazníkového šetření*. On-line: [http://www.msmt.cz/uploads/K2/Kvalifikovanost\\_ucitelu\\_priloha.pdf](http://www.msmt.cz/uploads/K2/Kvalifikovanost_ucitelu_priloha.pdf)
- Nišpovská, M., & Urbánek, P. (2007). Analýza klimatu učitel'ských sborů ZŠ: Kvalitativní sonda. In R. Jandová (Ed.), *Svět výchovy a vzdělávání v reflexi pedagogického výzkumu* (s. 101–108). České Budějovice: PedF JČU.
- Novotný, P., & Brücknerová, K. (2014). Intergenerational learning among teachers: Interaction perspective. *Studia paedagogica*, 19(4), 45–79.
- Novotný, P., & Brücknerová, K. (2016). Informální mezigenerační učení v učitel'ských sborech: rozdíly v zapojení generací do učebních interakcí. *Orbis scholae*, 10(1), 11–33.
- Pišová, M. (2004). Klima školy z pohledu začínajícího učitele. In S. Ježek (Ed.), *Psychosociální klima školy II* (s. 128–151). Brno: MSD.
- Pišová, M., & Hanušová, S. (2016). Začínající učitelé a drop-out. *Pedagogika*, 66(4), 386–407.
- Pol, M. (2007). *Škola v proměnách*. Brno: MU.
- Pol, M., Hloušková, L., Novotný, P., & Zounek, J. (Eds.). (2006). *Kultura školy. Příspěvek k výzkumu a rozvoji*. Brno: MU.
- Pol, M., & Lazarová, B. (1999). *Spolupráce učitelů – podmínka rozvoje školy*. Praha: Strom.
- Průcha, J. (2002). *Učitel. Současné poznatky o profesi*. Praha: Portál.
- Průcha, J. (2015). Pedagogické časopisy: jejich využívání jako informačních zdrojů. *Pedagogická orientace*, 25(1), 122–130.
- Rozkocová, A., & Novotná, J. (2018). Styly vedení školy a sociální klima učitel'ských sborů základních škol. *Orbis scholae*, 12(3), v tisku.
- Rozkocová, A., & Urbánek, P. (2017). Fluktuace učitelů: Vybrané zahraniční teorie a výzkumné přístupy. *Studia paedagogica*, 22(3), 25–40.
- Rozkocová, A., Urbánek, P., Jursová, J., Novotná, J., Pícek, J., & Picková, H. (2018, září). *Teaching staff of the elementary and lower secondary school: Professional potential in a specific organization and its changes*. Příspěvek prezentovaný na konferenci ECER, Bolzano.
- Řehulka, E., & Řehulková, O. (2001). Učitelky a učitelé. In E. Řehulka & O. Řehulková (Eds.), *Učitelé a zdraví 3* (s. 143–152). Brno: PÚ AV ČR.
- Sekera, J. (1994). *Hodnotová orientace a mezilidské vztahy v pedagogických sborech*. Ostrava: OU.
- Sekera, J. (1995a). Struktura pedagogických sborů. *Odborná výchova*, 45(5–6), 46–48.

- 30 Sekera, J. (1995b). Konflikty v pedagogických sborech. *Odborná výchova*, 45(7–8, 9–10), 63–64, 86–88.
- Sekera, J. (1997). Pedagogické sbory – mýty a skutečnost. *Pedagogická orientace*, 7(1), 93–96.
- Spilková, V. (2007). Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání. *Pedagogika*, 57(4), 338–348.
- Starý, K., Dvořák, D., Greger, D., & Duschinská, K. (2012). *Profesní rozvoj učitelů: Podpora učitelů pro zlepšování výsledků žáků*. Praha: Karolinum.
- Straková, J., Spilková, V., Friedleandaerová, H., Hanzák, T., & Simonová, J. (2013). Názo-ry učitelů základních škol na potřebu změn ve školním vzdělávání. *Orbis scholae*, 7(1), 79–100.
- Strouhal, M. (2013). *Teorie výchovy: k vybraným problémům a perspektivám jedné pedagogické disciplíny*. Praha: Grada.
- Štech, S. (1994). Co je to učitelství a lze se mu naučit? *Pedagogika*, 44(4), 310–320.
- Štech, S. (2007). Profesionalita učitele v neoliberální době. Esej o paradoxní situaci učitelství. *Pedagogika*, 57(4), 326–337.
- Švaříček, R. (2009). Pomluvy jako mikropolitická strategie učitelů základní školy. *Studia paedagogica*, 14(1), 87–108.
- Trnková, K., Chaloupková, L., & Knotová, D. (2009). Pedagogičtí pracovníci na malotřídkách – izolování a nekvalifikování? *Studia paedagogica*, 14(2), 51–68.
- Trojanová, I. (2014). *Ředitel a střední management školy. Průvodce pro ředitele a střední management ZŠ a SŠ*. Praha: Portál.
- Urbánek, P. (2005). *Problémy učitelské profese. Aktuální analýza*. Liberec: TU.
- Urbánek, P. (2006). Klima učitelských sborů ZŠ: Empirická zjištění. In Kolektiv autorů, *Současné metodologické přístupy a strategie pedagogického výzkumu. Sborník příspěvků 14. konference ČAPV*. Plzeň: PedF ZČU. [CD-ROM]
- Urbánek, P. (2011). Učitelské sbory základních škol: Dvě odlišné profesní subkultury. In E. Walterová et al., *Dva světy základní školy? Úskalí přechodu z 1. na 2. stupeň* (s. 269–294). Praha: Karolinum.
- Urbánek, P., Dvořák, D., & Starý, K. (2014). Dynamika sociálního klimatu učitelských sborů v době reformy. *Orbis scholae*, 8(1), 65–78.
- Urbánek, P., & Koucký, M. (2014, září). *Fluktuace učitelských sborů ve vícečetné případové studii ZŠ*. Příspěvek prezentovaný na 22. výroční konferenci ČAPV, Olomouc.
- Urbánek, P., Pícek, J., Jursová, J., Novotová, J., Pícková, H., & Rozkvcová, A. (2017). Výzkum učitelských sborů ZŠ: potenciál výběrových šetření, problematika výběru a vstupu do terénu. In I. Žlábková (Ed.), *Sborník konference ČAPV*. České Budějovice: JČU.
- Urbánek, P., Rozkvcová, A., Jursová, J., Novotová, J., Pícek, J., & Pícková, H. (2018). *Dynamika sociálního klimatu učitelských sborů s extrémními typy hodnot*. Košice: UJPŠ. Dostupné z <https://unibook.upjs.sk/img/cms/2019/FF/psychologia-prace-a-organizacie-web.pdf>
- Vašutová, J. (2004). *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido.
- Vašutová, J., & Urbánek, P. (2010). Učitelé v současné základní škole: hledání mezi změnou a stabilitou. *Orbis scholae*, 4(3), 79–91.
- Vychopňová, T. (2017). Vedení lidí ve školách v kontextu teorie sociální moci. *Lifelong Learning*, 7(3), 7–20.
- Walker, A., & Kwan, P. (2010). Ideální a reálná odpovědnost z pohledu zástupců ředitelů škol. *Studia paedagogica*, 15(2), 105–125.
- Walterová, E., et al. (2011). *Dva světy základní školy? Úskalí přechodu z 1. na 2. stupeň*. Praha: Karolinum.

doc. PaedDr. Petr Urbánek, Dr.

katedra pedagogiky a psychologie

Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická, Technická univerzita v Liberci

Studentská 1402/2, 461 17 Liberec 1

petr.urbanek@tul.cz

# Poradenstvo v podpore profesijného rozvoja pedagogických zborov škôl<sup>1</sup>

Ivan Pavlov

Univerzita Mateja Bela, Pedagogická fakulta, katedra andragogiky

**Abstrakt:** Systém a sústava podpory profesijného rozvoja učiteľstva prechádzala vo vývoji školstva mnohými zmenami. Nadobúdala rôzne ciele, obsahy, formy i metódy, ktoré sa stali predmetom pedeutologického výskumu a utvárania teórie učiteľskej profesie. Interdisciplinárny prístup pri skúmaní učiteľskej profesie sa v súčasnosti opiera aj o andragogiku (profesijnú), ktorá ponúka nové podnety najmä v otázkach profesijného učenia, vzdelávania i kariérového poradenstva zamestnaným dospelým. Príspevok popisuje východiská návrhu modelu andragogického kariérového poradenstva jednotlivcom a pedagogickým zborom škôl, ktorý reaguje na súčasnú absenciu komplexných programov podpory profesijného rozvoja učiteľstva na školách. Model andragogického poradenstva je ukotvený v individualizovanej podpore, ale v rámci pedagogického zboru, jeho potrieb a podmienok. Zásadný je obrat od externej, formálnej podpory nezohľadňujúcej špecifické potreby pedagogických zborov k individualizovanému poradenstvu v kontexte života a práce pedagogického zboru školy.

**Kľúčové slová:** učiteľstvo, profesijný rozvoj, profesijné učenie, andragogické poradenstvo

## Guidance in Support of Professional Development of Pedagogical Staff at Schools

**Abstract:** Both the system and the framework of support of professional development of the teaching profession have faced many changes within the school system development. It included various aims, contents, forms and methods, which were subjected to the pedeutologic research and to the teaching profession creation. The interdisciplinary approach used in the teaching profession research is currently based also on andragogy (professional), which has been offering new inputs mainly in questions related to professional learning, education and career guidance provided to employed adults. Current article details principles of a proposed model of andragogic career guidance provided to individuals and pedagogical corps at schools, which reflects current absence of complex programmes supporting professional development of the teaching profession at schools. The model of andragogic guidance has been anchored in the individualised support, but framed within pedagogical corps at schools, their needs and conditions. Vital is an about-face from external, formal support not taking into account any specific needs of pedagogical corps towards individualised guidance in the context of life and work of pedagogical corps at a school.

**Keywords:** the teaching profession, professional support, professional learning, andragogic guidance

<sup>1</sup> Štúdiu vznikla aj vďaka podpore projektu KEGA 003UMB-4/2016 *Kariérny systém profesijného rozvoja učiteľov a model podpory profesijného učenia na škole* na katedre andragogiky Pedagogickej fakulty Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici.

- 32 Dynamika spoločenských zmien posledných desaťročí sa zrkadlí v náročných požiadavkách na výkon učiteľskej profesie. Kvalifikačná príprava i keď je pre profesiu rozhodujúca vyžaduje kontinuálne, celoživotne reagovať na zmeny v školách. Znamená to byť neustále pripravený aktualizovať, inovovať a viesť k expertnosti svoju profesionalitu pri výkone pedagogickej činnosti. Trend predlžovania veku odchodu do dôchodku spôsobí, že učiteľky a učitelia budú štyridsať rokov počas profesijnej kariéry vystavení očakávaniam, s ktorými sa bude nevyhnutné vyrovnáť. Nepôjde len o podporu jednotlivcov, ale celých pedagogických zborov škôl, kde vnútorná diverzita ich členov (profesijná integrita, identita, kariérový rozvoj, potreby vzdelávania, výsledky pedagogickej činnosti a pod.) bude trvalou výzvou pre manažmenty škôl. Pre učiteľstvo nejde o novú situáciu, bola tu prítomná vždy a rovnako naliehavá (len z rôznych dôvodov), ale turbulencia súčasných zmien nemá obdobu.

## 1 Teoretické základy a praktická podpora profesijného rozvoja učiteľstva

Právom i povinnosťou učiteľstva oddávna bola jeho aktívna účasť na profesijnom rozvoji (ďalšom vzdelávaní). Podpora učiteľstva v tomto úsilí má svoj teoretický základ vo vede označovanej ako pedeutológia. V Česku (Spilková & Vašutová, 2008; Starý et al., 2012), v Poľsku (Kwiatkowska, 2008) a na Slovensku (Kasáčová, 2004; Černotová, 2005) je pedeutológia vedou – teóriou učiteľskej profesie, s deklarovaným potenciálom analyzovať všetky dimenzie, procesy a vzťahy súvisiace nielen s (pregraduálnou) prípravou na učiteľské povolanie, ale aj s jeho samotným výkonom. Toto onnipotentné poňatie otvára diskusiu o jeho východiskách, opodstatnenosti a miere, v akej podnecuje alebo bráni rozvoju systematického vedeckého štúdia učiteľskej profesie. Obsahová analýza pedeutologických prác posledných desaťročí odhaľuje niekoľko diskrepancií súvisiacich s ponímaním predmetu, cieľov a úloh pedeutológie. Zásadné je taxatívne ukotvenie pedeutológie v pedagogike, ktoré je konfrontované so zreteľným interdisciplinárnym charakterom jej predmetu skúmania (psychológia, sociológia, etika a iné), čo sa odráža aj v rôznych názoroch na hierarchické postavenie vedy (samostatná veda, vedná disciplína, subdisciplína apod.). Teória učiteľskej profesie nemá charakter samostatnej vedy, ale súboru teórií vznikajúcich ako produkcia špecifickej aplikácie prieniku rôznych vied a výkonu učiteľskej profesie (napr. sociológia učiteľskej profesie, psychológia učenia sa dospelých, učiteľstvo vo vzdelávacích politikách, história učiteľského vzdelávania, manažment ľudských zdrojov v rezorte školstva, ekonomika školstva – sociálne a finančné zabezpečenie učiteľstva, učiteľská etika a ďalšie). Klúčové je, že hoci je teória učiteľskej profesie kontextuálne orientovaná na pedagogickú sféru (výchova a vzdelávanie detí a mládeže), v metódach, formách a prostriedkoch podpory primárnej cieľovej skupiny (učiteľiek a učiteľov) má najužší a legitímny vzťah k andragogike. Kosová (2007, s. 5) konštatuje, že „prienik andragogiky do pedeutológie by mohol v ďalšom vzdelávaní učiteľov spôsobiť zásadné koncepčné zmeny“.



Osobnosť dospelých a ich rozvoj, výchova a vzdelávanie a poradenstvo (vrátane profesijného) patrí na pôdu andragogiky (vedy o výchove, vzdelávaní a poradenstve dospelým). To vytvára potenciál andragogiky (zvlášť profesijnej), napr. v oblasti podpory profesijného rozvoja, profesijného učenia sa učiteliek a učiteľov ako jednotlivcov, ale aj učiacich sa tímov (učiachich sa škôl). Profesijná andragogika (v Českej republike personálna) je podľa Průchu a Vetešku (2012, s. 208) aplikáciou andragogických teórií v prostredí pracovných organizácií. Špeciálne profesijné andragogiky skúmajú socioprofesionálne skupiny zamestnancov pri výkone profesie (napr. zamestnanci verejnej a štátnej správy, obchodu a podnikania). Z tohto pohľadu chápeme aj učiteľskú andragogiku ako špeciálnu profesijnú andragogiku – vedu o výchove, vzdelávaní a poradenstve socioprofesionálnej skupiny – učiteľstva. Predmetom učiteľskej andragogiky je človek vo výkone učiteľskej profesie. Učiteľka a učiteľ sú učiaci sa dospelí ľudia (andragogický aspekt), ktorí sa ako zamestnanci v pracovnom prostredí ďalej vzdelávajú a rozvíjajú (aspekt profesijnej andragogiky). Konajú tak v súlade s potrebami svojho pracoviska (školy) a pedagogickej profesie, aby zlepšovali svoj celoživotný potenciál pre vyššiu kvalitu pedagogickej činnosti (aspekt učiteľskej andragogiky). Poňatie predmetu učiteľskej andragogiky chápeme (Pavlov & Krystoň, 2017, s. 32) ako:

- Materiálny objekt – dospelý človek, spoločný predmet záujmu viacerých vedných odborov (napr. antropológia, psychológia, sociológia, etika a iné).
- Formálny objekt – hľadisko, z ktorého veda svoj materiálny objekt skúma a ktoré určujú rozsah pôsobnosti (kde je andragogická veda nápomocná učiteľstvu):
  - andragogická (profesijná) výchova a sebavýchova učiteľstva (napr. otázky profesijnej identity a integrity, etických princípov pri výkone profesie, etických kódexov a pod.);
  - andragogické (profesijné) vzdelávanie a sebvzdelávanie učiteľstva (napr. podpora profesijného učenia sa a rozvoja profesijných kompetencií učiteľstva a pod.);
  - andragogické (profesijné) poradenstvo učiteľstvu (napr. podpora individuálnych a tímových foriem profesijného učenia v podmienkach školskej organizácie, podpora kariérového rozvoja, jeho plánovanie, realizácia, hodnotenie a pod.).

Učiteľská andragogika sa uplatňuje v troch dimenziách, ktoré vytvárajú nielen teoretický, ale aj praktický kontext pre naplnenie jej účelu: personálna – ako štúdium predpokladov, činností a výsledkov výchovnej, vzdelávacej a poradenskej činnosti jednotlivcov v učiteľskej pozícii a ich vzdelávateľov, t.j. lektorov, mentorov, tútorov, koučov, ale aj účastníkov (pracovných tímov); procesuálna – ako štúdium špecifických podmienok tvorby kurikula (ciele, obsahy, metódy, formy, prostriedky a pod.) vo výchove, vzdelávaní a poradenstve učiteľstvu; inštitucionálna – ako štúdium podmienok a prostredia poskytovateľov vzdelávacích a poradenských služieb učiteľstvu, ich manažovania a organizácie (verejný, súkromný i neziskový sektor).

Špecifický charakter učenia sa učiteľstva sa prejavuje v jeho konkrétnych vzdelávacích aktivitách. Podľa Európskej komisie (2011, s. 35–41) na prelome osemdesiatych a deväťdesiatych rokov minulého storočia bol profesijný rozvoj založený

34 primárne na vzdelávaní sa v odbore, ktoré formou školení malo viesť k pedagogickému majstrovstvu. Kritika neefektívnosti školení sa stala hnacou silou nového prekonceptovania profesijného rozvoja (a učenia sa) učiteľstva. Neskôr kognitívne teórie učenia inšpirovali vyučovacie metódy dospelých k záveru, že učenie sa učiteľstva má byť chápané ako aktívny a konštruktívny proces, ktorý je problémovo orientovaný, zasadený do spoločenského prostredia a okolností a prebieha počas celého profesijného života. Následne bol definovaný pojem kontinuálneho a celoživotného vzdelávania učiteľstva v škole, ako prirodzená súčasť profesijných aktivít a podmienka dosiahnutia vyššej kvality školy.

Kľúčová pre všetky dimenzie je otázka profesijného učenia. Ak chceme porozumieť zvláštnostiam v učení sa učiteľstva ako profesijnej skupiny, je potrebné poznať psychologické základy učenia sa človeka v dospelosti a možnosti, ktoré pre učenie sa utvára špecifické pracovné – školské prostredie. Profesijné učenie predstavuje rôznorodé učebné aktivity orientované na osvojenie nových vedomostí, zručností, spôsobilostí zlepšujúcich kvalitu pedagogického procesu. Profesijný rozvoj v učiteľstve je procesom permanentného vyrovnávania sa so zmenami v profesii, ktorý zahŕňa všetky dimenzie rozvoja osobnosti učiteľky a učiteľa a ich kompetencií. Súčasne vytvára osobnostné predpoklady a vnútornú motiváciu k spôsobilosti celoživotne využívať príležitosti formálneho, neformálneho vzdelávania a informálneho učenia, na tvorivé zdokonaľovanie kvality výkonu profesie – pedagogickej činnosti (Pavlov, 2017, s. 72). Rozlišujeme, či ide o učebné aktivity vyvolané, riadené vonkajšími podmienkami (školy, vzdelávacích inštitúcií a pod.) alebo ide o aktivity prameniace z vnútornej motivácie a profesijného presvedčenia – sebarozvoj učiteľa. Podľa Lazarovej et al. (2012, s. 156) sú školy považované za špecifické organizácie alebo dokonca profesijné komunity, charakteristické nielen svojim poslaním, ale aj priestorovým usporiadaním, či štruktúrou pracovného času. Sú v nich teda aj špecifické podmienky pre rozvoj organizačného učenia. Výskumné štúdie sa pokúšajú objasniť vplyv kognície a motivácie na učenie sa alebo organizačné vzdelávanie v profesijných učiacich sa spoločenstvách (spôsob, akým je škola organizovaná a vedená, je považovaný za hlavný nástroj zmeny a prepojenia profesijného rozvoja učiteľstva s rozvojom školy). Novotný, Pol a Hloušková (2011, s. 248–252) skúmali a porovnávali koncept organizačného učenia a koncept komunit profesijného učenia. Pre profesijný rozvoj učiteľstva je zásadné fungovanie školy podporujúcej spoluprácu medzi učiteľmi na úrovni individuálneho učenia, učenia malých tímov a učenia ako súčasti organizačnej práce školy. Kapacity, potenciál školy na podporu učenia na týchto úrovniach bývajú rôzne a ich komplexné pôsobenie napomáha efektívnosti profesijného učenia sa. Nejde len o demonštrovanie škôl ako profesionálnych vzdelávacích spoločenstiev, ale dôležité je skúmať účinok na zmeny v stratégiách učiteľstva a učení sa žiakov. Orientácia na učenie (sa) žiaka a jeho potreby je hlavným prvkom úspešného profesijného učenia sa učiteľstva v spoločenstvách.

## 2 Andragogické poradenstvo v profesijnom rozvoji a kariére učiteľstva

Učiteľská andragogika vytvára pre štúdiu podpory profesijného rozvoja učiteľstva optimálny priestor tým, že je praktická, interdisciplinárna s orientáciou na otázky profesijného učenia, čím ponúka nový koncept, ktorý v najširšom význame spočíva v podpore docility (vzdelateľnosti) učiteľiek a učiteľov.<sup>2</sup> Za najmenej rozvinutú a vedecky prepracovanú súčasť učiteľskej andragogiky považujeme – andragogické poradenstvo. Veteška (2016, s. 55) označuje andragogické poradenstvo ako samostatnú aplikovanú disciplínu o teórii, výskume a praxi poradenstva poskytovaného rôznym cieľovým skupinám dospelých v rôznych životných etapách a s rôznym obsahovým zameraním. Ide teda o formu odbornej podpory rozvoja profesijných kompetencií cestou zefektívnenia profesijného učenia na úrovni jednotlivca (učiteľky a učiteľa), učiacich sa tímov v pedagogických zboroch a členov školského manažmentu, s predpokladaným dosahom na úroveň celej organizácie – školy. Andragogické profesijné poradenstvo disponuje diagnostickým, výskumným a intervenčným (v zmysle edukačné intervencie) potenciálom, ktorý odvodzujeme nielen z medzinárodných dokumentov (Rada EÚ, 2008), potrieb trhu práce a profesionalizácie učiteľstva, ale aj z logiky komponentov celoživotného poradenstva v biodromálnom poňatí (školské pedagogické a psychologické poradenstvo, andragogické a geragogické poradenstvo). Tento koncept je rozvíjateľný na interdisciplinárnom prístupe skúmania pomoci a podpory dospelým v produktívnom veku pri výkone profesie (i po jej ukončení).

V odbornej literatúre sa stretávame s rôznymi poňatiami profesijnej kariéry. Prvé vychádza z gradačného (periodizovaného) prístupu, ktorý profesijnú dráhu v učiteľstve posudzuje napr. podľa predpokladaného nárastu kvality profesijných výkonov, uvedomelých procesov utvárania schopnosti sebareflexie pedagogickej činnosti, schopnosti vyrovnat' sa so zvyšovaním psychickej záťaže alebo postojov k pedagogickým zmenám (Maskit, 2011). Druhé poňatie je založené na individualizovanom prístupe, ktorý vychádza z myšlienky, že jedinečnosť učiteľskej osobnosti, neopakovateľnosť pedagogických situácií, premenlivosť pracovného kontextu a špecifickosť podmienok na výkon profesie je nemožné vtiesnať do vopred stanovených štádií profesijnej kariéry. Obe poňatia sa zhodujú v tom, že ide o celoživotný koncept sebarozvoja človeka ako zamestnanca počas celej jeho profesijnej dráhy, postupným získavaním pracovných skúseností, nových odborných kompetencií, zastávaní formálneho postavenia (pozície) v organizácii, ale aj tvorivé naplnenie vlastného potenciálu pre život a prácu. Pre učiteľskú profesiu (i kariéru) platí, že je stála a spravidla celoživotne viazaná na jednu organizáciu (výkon pedagogickej činnosti). Otázky kariérového poradenstva v učiteľstve dnes stoja na okraji záujmu vied, ktoré

<sup>2</sup> Docilita (andragogický aspekt) má pôvod v autoregulačných psychických procesoch osobnosti človeka, v najširšom význame ako schopnosť regulovať vlastné správanie a konanie. Každý má inú úroveň schopnosti autoregulácie sebaučenia danú neurologickými dispozíciami, podmienkami prostredia, školovaním, ale aj vhodnými edukačnými intervenciami. Docilita je diagnostikovateľný potenciál pre učenie, sebaučenie, ktorý je možné zlepšovať, rozvíjať, trénovať a podporovať aj andragogickou intervenciou.

36 by mu mali venovať pozornosť. Poradenstvom v pracovnej kariére (všeobecne) sa zaoberá kariérové poradenstvo (OECD, 2005; CEDEFOP, 2010; ELGPN, 2016), ale aj personalistika a manažment riadenia a rozvoja ľudských zdrojov. CEDEFOP (2010, s. 28) konštatuje, že kariérové poradenstvo je spravidla vnímané ako nezávislé, primárne slúžiace jednotlivcovi, hoci sa uznáva, že istý prospech má z neho aj spoločnosť a zamestnávateľská organizácia. V našom poňatí (schéma 1) podpora profesijného rozvoja učiteľstva zahŕňa v najširšom význame vzdelávanie i poradenstvo. S ohľadom na individuálnu profesijnú kariéru v podmienkach školy vyžaduje podporu pri formálnom (štruktúrovanom) kariérovom postupe, ale aj neformálnom kariérovom sebarozvoji (jednotlivcov i pedagogického zboru školy). V najhlbších štruktúrach procesov podpory rozvoja učiteľstva ide o individuálne (spoločné) profesijné učenie sa. Ide o rozvoj takých profesijných kompetencií, ktoré jednotlivcom a celým pedagogickým zborom umožnia efektívny kariérový postup a kariérový sebarozvoj za podpory vzdelávania a poradenstva.



Obrázek 1 Viacúrovňový vzťah profesijného rozvoja a kariéry v učiteľstve. Vlastné spracovanie.

Úroveň teoretického skúmania (modelovania) kariéry učiteľstva je špecifickým prejavom podpory profesijného rozvoja a utvárania podmienok pre gradáciu profesijných kompetencií počas celej profesijnej dráhy (profesijný rozvoj nie je možné stotožniť s profesijnou kariérou). Európska komisia (2018, s. 76-78) analyzovala existujúce kariérové systémy podpory učiteľstva, ktoré sú veľmi rozmanité a spravidla predstavujú postup cez rôzne úrovne štruktúry kariéry v zmysle získaných skúseností prostredníctvom nárastu zodpovednosti. V zlepšovaní profesijných kompetencií učiteľstva počas celej kariéry odporúča venovať pozornosť profesijnému rozvoju, zmysluplným systémom hodnotenia a spätnej väzby, spolupráci medzi učí-

telmi a kariérovej perspektíve. Vzdelávacie politiky na medzinárodnej i národných úrovniach hľadajú efektívne nástroje podpory učiteľskej profesie. Zhodujú sa, že pre atraktivnosť učiteľského povolania sú dôležité plat, zmluvné postavenie a jasné kariérne vyhliadky, obsahujúce stanovené úrovne kompetencií a štruktúru učiteľskej kariéry (EK 2017).

Systém podpory profesijného rozvoja učiteľstva na Slovensku dnes málo korešponduje s požiadavkami, ktoré formulovala Európska komisia (2012, s. 31-33). Od roku 2009 sa na Slovensku uplatňuje<sup>3</sup> kariérový model, ktorý má ambíciu komplexne poňať profesijný rozvoj od pregraduálnej prípravy, adaptácie, stabilizácie, po expertnosť v profesii. Zavedenie kariérového systému viedlo ku zvýšenému záujmu učiteľov o ponuku formálnych aktivít kontinuálneho vzdelávania (motivovanú aj ziskom kreditov a financií) realizovanú zväčša externými poskytovateľmi. Súčasný systém vykazuje negatívne znaky (MŠVVaŠ SR, 2017a; Pavlov, 2017; Santiago, 2016), ktoré v širšom kontexte kurikulárnych zmien po roku 2008 negatívne ovplyvnili odbornú pripravenosť učiteľstva ako hlavných aktérov školskej reformy (Kosová, 2017). V Českej republike viac ako dve desaťročia prebieha odborná diskusia o zavedení kariérového systému pre učiteľstvo. V roku 2017 návrh nadobudol konkrétnu legislatívnu podobu zákona, ktorý nebol politicky priechodný a nerealizoval sa.

Podpora pri výkone učiteľskej profesie (verejný záujem), obsahuje dva principiálne prístupy: verejnú reguláciu formálneho vzdelávania (model kariéry v učiteľskej profesii) a verejnú podporu neformálneho vzdelávania a sebazvdelávania učiteľstva na školách. Oba prístupy komplexne vytvárajú podmienky pre podporu rozvoja profesijných kompetencií učiteľstva, ale stav na Slovensku je výrazne nevyvážený v neprospech podpory neformálneho vzdelávania a sebazvdelávania. Charakteristické je centralistické riadenie, uniformita foriem a metód vzdelávania potláčajúca tvorivý potenciál učiteliek a učiteľov. Súčasný kariérový systém vytesnil podporu profesijného rozvoja (v širšom význame spontánne, dobrovoľné a neformálne aktivity) tým, že výrazne preferuje formálne vyjadrenie kvalít profesie na štyroch kariérových stupňoch. Kaščák a Pupala (2012, s. 147-156) poukazujú na neoliberalný vplyv založený na konštruktivistickej interpretácii formovania učiteľskej profesionality. Idea profesionalizácie učiteľstva legitimizovala štandardy profesie a vytvorila víziu pre individuálny kariérový rozvoj učiteľa. Ide o vonkajší, centralizovaný regulačný nástroj vzdelávania, ktorý sa uplatňuje permanentnou kontrolou profesijných výkonov cez výkonové indikátory, ktoré preberajú kontrolu nad sebarozvojom učiteľov. Dôsledkom je potlačenie autonómie, sebavedomia učiteľov ako kultúrne neistých a nerozhľadených praktikov rezignujúcich na reprodukciu kultúrneho a historického vedomia (základov vzdelanosti), ale aj podriadenosť učiteľstva politickej moci a strata intelektuálnej významnosti, ktorá vytvárala sociálny vplyv na presadzovanie vlastných záujmov a pozitívnych sociálnych zmien. Na strane druhej stojí učiteľ ako autonómny profesionál oddaný profesii, autoregulujúci a kriticky rozmyšľajúci nad svojou prácou, individuálne si určujúci ciele, metódy a formy svojho rozvoja v prostredí dôvery a podpory.

<sup>3</sup> Zákon NR SR č. 317/2009 Z. z.

Porozumenie tomu, ako sa z učiteľa stáva profesionál, sa odohráva na pozadí mnohých teoretických konceptov, vrátane konceptu profesijnej kariéry. Profesijnú kariéru v učiteľstve chápeme ako subjektívny úspech učiteľky a učiteľa pri výkone profesie alebo objektívny vzostup podľa kariérového poriadku spojený s absolvovaním vzdelávacích aktivít, skúšok – atestov a následným finančným ohodnotením. Osobná kariéra je vnútorné uspokojenie s vykonávanou pracovnou (pedagogickou) činnosťou v učiteľskej profesii. Osobný kariérový vývin predstavuje úspešnosť jednotlivých štádií profesijnej sebarealizácie na celoživotnej dráhe, ktorá nemusí byť len vzostupná, úspešná a predvídateľná. Kariéra v učiteľstve sa v objektívnom význame môže vyjadriť prostredníctvom nadobudnutých profesijných kompetencií diferencovaných podľa špecifických kariérových ciest na kariérových stupňoch. Kariéra má význam pre všetkých aktérov, jednotlivcov (učiteľky a učiteľov), ale aj školy ako organizácie. Kariérový postup spravidla vedie k vyššiemu finančnému oceneniu, profesijnému statusu, zastávaniu kariérových pozícií s vyššou zodpovednosťou a prestížou v profesii. Kariérový rast je formálne upravený legislatívne ukotveným súborom pravidiel a požiadaviek – kariérový poriadok (určuje napr. kariérové cesty, podmienky dosiahnutia určitých stupňov v kariére – atestácie). Kariérové cesty (na Slovensku) predstavujú ponuku pre učiteľstvo na: udržiavanie profesijných kompetencií (kompenzačná funkcia), na dosiahnutie profesijných kompetencií vyššej kvality na kariérových stupňoch (expertná funkcia), na získanie špecifických profesijných kompetencií (špecializačná funkcia). Nastavenie funkčného kariérového systému vyžaduje neustávajúcu aktivitu odborníkov, trpezlivú diskusiu s praktikmi a skutočný záujem o prijatie rozhodnutí u politikov.

Profesijné poradenstvo nie je len funkciou vzdelávania, ale legitímny spôsob andragogického pôsobenia, ktoré sa dostáva do popredia pretože dopĺňa vzdelávanie najmä tým, že viac zodpovedá individuálnym profesijným potrebám rozvoja učiteľiek a učiteľov. Kariérové poradenstvo je druhom andragogického poradenstva v profesijnom učení a rozvoji. Andragogické kariérové poradenstvo v učiteľstve, je novým edukologickým pojmom, ktorý zdôrazňuje legitimitu a význam andragogickej intervencie v špecifických podmienkach výkonu učiteľskej profesie. Základnou úlohou andragogického kariérového poradenstva je podnecovanie procesov profesijného učenia a sebariadania individuálnej kariéry učiteľiek a učiteľov. Ide o poradenstvo v problémoch, ťažkostiach pri výkone učiteľskej profesie, ktoré sú riešiteľné profesijným učením sa. Andragogickým kariérovým poradenstvom učiteľstvu rozumíme vedecky zdôvodnené, zámerné intervencie do sebariadania kariéry jednotlivcov alebo pracovných tímov s cieľom podporiť ich profesijný, kariérový rozvoj. Je to komplex poradenských služieb, ktoré sa orientujú na cieľové skupiny:

- manažment škôl pri vytváraní podmienok a systémovú podporu a rozvoj individuálnej profesijnej kariéry zamestnancov i pedagogického zboru školy ako celku,
- učiteľky a učiteľov pri riadení vlastnej kariéry v profesii (ako jednotlivcov aj pracovné tímy). Ide o nastavenie subjektívne vnímaných vlastných schopností, profesijného sebaopätovania, sebaobrazu (presvedčenie, hodnoty, motívy a iné) sme-

- rujúceho k prekonávaniu prekážok, sebadôvere, stabilizácii a novým perspektívam sebarozvoja,
- poradcov profesijného rozvoja učiteliek, učiteľov a manažmentu škôl na osvojenie a rozvoj kompetencií potrebných na poradenskú činnosť.

### 3 Andragogické kariérové poradenstvo v praxi podpory profesijného rozvoja

Profesijný rozvoj prebieha spontánne, ale aj ako súčasť vplyvu – podpory vonkajšieho prostredia. Podpora profesijného rozvoja je súbor podnetov, podmienok (inštitucionálne, legislatívne, materiálne, finančné, personálne a iné) pôsobiacich na skvalitňovanie práce učiteliek a učiteľov zvonku školy alebo z jej vnútra. Môže mať krátkodobý i dlhodobý charakter, líši sa poskytovateľmi a zameraním, môže byť súčasťou povinnej ponuky (nové kurikulum, maturita, testy) alebo vyplývať z vnútorných potrieb školy (ako dopyt po rozvoji). Môže byť poskytovaná v úzkej súčinnosti so školou, ktorá je nielen objektom podpory, ale aj jej aktívnym subjektom (široké spektrum neformálnych aktivít, ktoré vznikajú na úrovni školy, z iniciatívy učiteľstva a je orientovaná na uspokojenie vzdelávacích potrieb a sebarozvoj v súlade s potrebami školy). Podpora profesijného rozvoja sa viac chápe ako efektívny prostriedok školsko-politických reforiem, než priama podpora efektívnych postupov profesijného učenia v podmienkach školy. Na Slovensku dominuje paradigma založená na centralistickom riadení reformných zmien (Pavlov, 2017). Je potrebné posilniť úlohu individuálneho sebarozvoja a intervencie ku spolupráci v jednotlivých školách, kde sú učiteľky a učelia priamo zapojení v procesoch svojho zlepšovania sa. Aktéri chápu účasť na budovaní vlastnej kariéry ako profesionálne právo i povinnosť, učenie sa pri práci vnímajú ako zdroj podnetov rovnocenný iným aktivitám, pritom vyžadujú spätnú väzbu o účinnosti osvojených vedomostí a spôsobilosti v praxi. Chápu, že škola, kolegyne a kolegovia a spoločné učenie sa, je dôležitým zdrojom inšpirácií na realizáciu efektívnych stratégií učenia sa. Nielen zmena paradigmy podpory, ale aj absencia teoretických modelov, vrátane ich aplikačných interpretácií na podmienky škôl je prekážkou zmeny súčasného stavu. Manažmenty škôl nemajú k dispozícii nástroj (model), na základe ktorého by mohli efektívne a systematicky organizovať a riadiť komplexný rozvoj profesijných kompetencií jednotlivcov a pedagogických zborov škôl v strednodobom i dlhodobom horizonte, tak aby boli principiálne prepojené s potrebami školy, na ktorej pôsobia. Absencia týchto modelov je zároveň prekážkou rozvoja potenciálu na využitie inovatívnych metód profesijného učenia sa na školách.

Model andragogického kariérového poradenstva je nástrojom organizačnej podpory profesijného rozvoja učiteľstva, cestou zefektívnenia profesijného učenia na úrovni jednotlivca (učiteľa a učiteľských tímov a školského manažmentu), s predpokladaným dosahom na úroveň celej organizácie (Lazarová et al., 2016). Poradenstvo nie je výrazom deficitu, ale integrálnou súčasťou celoživotného učenia (pomoc

40 k svojpomoci), kde rozvoj kariéry nevychádza len z racionálneho, ekonomického základu, ale zohľadňuje potreby človeka ako celku (Peavy, 2013). V uvedených konceptoch môže andragogické poradenstvo intervenovať inováčnymi stratégiami podpory profesijného učenia, individuálnym prístupom (kontraktom) bez striktných štandardizácie priebehu (dĺžky a frekvencie poradenskej podpory atď.), ktorá je predpokladom variantného (neterapeutického) využitia a individuálneho nastavenia (od jednorazových po dlhodobé kontrakty), smerujúceho k zvýšeniu individuálnej integrity, reflektívnosti a samostatnosti dospelých. Preventívny potenciál spočíva v psychohygienickom efekte poradenstva, ktoré sa stáva priestorom pre rekonštrukciu a konceptualizáciu skúseností jednotlivca, uplatnenie holistického prístupu v zmysle sprevádzania v profesijnom rozvoji, so zohľadnením referenčného rámca viazaného na biografii, aktuálne (životné) situácie a profesijné potreby. Andragogické poradenstvo vyžaduje ujasnenie teoretických (interdisciplinárnych) východísk kariérového poradenstva a zakomponovanie prvkov efektívnych prístupov moderných poradenských systémov (naratívne, socio-dynamické, systemické, konštruktivistické a kompetenčné), čo umožní riešiť problémy na úrovni jednotlivca aj na úrovni organizácie (Pattonová & McMahonová, 2015).

Návrh modelu andragogického poradenstva v podpore profesijného rozvoja sme orientovali na spoluprácu v učení – kompetenciu, ktorá je z pohľadu našich empirických skúseností i výsledkov medzinárodných výskumov OECD (Kašparová, Potužníková, & Janík 2015; Guerriero, et al., 2017; Tomengová et al., 2017) deficitná, avšak pre kariérový rozvoj zásadná. Učiteľská kariéra v sebe zahŕňa aj rozvinutú spôsobilosť na spoluprácu, kolaboráciu medzi jednotlivcami a učiacimi sa tímami na škole. Podpora efektívnych modelov a stratégií profesijného učenia sa, ktoré vedú k lepším učebným výsledkom žiakov je dnes nevyhnutná. Aplikáciou inováčných stratégií v profesijnom učení môžeme očakávať v krátkodobom horizonte zvýšenie záujmu o profesijný rozvoj a sebazvedelávanie, v strednodobom horizonte zlepšenie výkonu pedagogickej činnosti, ktorá sa v perspektíve premietne do lepších učebných výsledkov žiakov. Model podpory profesijného rozvoja učiteľov na škole (tabuľka 1) pozostáva z niekoľkých vnútorne prepojených komponentov. Najprv ide o vertikálnu úroveň, v ktorej sa môžu procesy profesijného učenia realizovať na úrovni celej školy ako organizácie, na úrovni učiteľských tímov (napr. metodické združenia, predmetové komisie a iné neformálne učiace sa skupiny) alebo jednotlivcov (učiteľky a učelia). Pre každú z úrovní sme zvolili kritéria, ktoré reprezentujú kľúčové znaky príznačné pre učenie podporujúce prostredie. Tieto kritériá sú pozorovateľné (hodnotiteľné) cez súbor indikátorov a podliehajú v rámci autoevalvácie školy spätnej väzbe a sebareflexii všetkých zúčastnených subjektov. Horizontálne tabuľka umožňuje sledovať každý komponent zvlášť, ale vo vzájomnej podmienenosti a prepojení s ostatnými. Návrh modelu je inštruktážny a orientuje každého z aktérov na faktory, ktoré preukázateľne v jeho pôsobnosti súvisia s podporou procesov profesijného učenia sa.



Tabuľka 1 Model podpory profesijného rozvoja učiteľov na škole

Úroveň	Kritériá	Indikátory	Kritériá
Profesijné učenie sa	škola	Vzdelávací program	Súčasťou je vízia profesijného rozvoja a kariéry a podpora spoločného učenia.
		Plán podpory profesijného rozvoja	Okrem zákonom stanovených druhov vzdelávania obsahuje aj ďalšie spôsoby podpory profesijného rozvoja (vrátane poradenstva) . Podporuje transfer poznatkov a skúseností z individuálneho vzdelávania do spoločného učenia sa tímov. Obsahuje nástroje na vyhodnotenie aplikácie modelu podpory profesijného učenia a kariéry.
	učiteľský tím	Spoločné/ tímové učenie sa v škole (vrátane profesijného poradenstva)	Realizuje sa tímové medzipredmetové, predmetové učenie, vzájomné hospitácie, tímové vyučovanie a výmena didaktických materiálov pre výučbu. Funguje komunikácia na riešenie pedagogických problémov a vízií na škole. Funguje transfer poznatkov a skúseností z individuálneho vzdelávania do spoločného učenia sa tímov na škole. Tímy získavajú spätnú väzbu o dopadoch spoločného učenia sa na výchovu a vzdelávanie žiakov.
učiteľ	Účasť na vzdelávaní	Učiteľia sa vzdelávajú v súlade s víziou školy. Učiteľia sa vzdelávajú v súlade s vlastnými potrebami a kariérovým plánom.	Autoevalvácia školy – spätná väzba sebareflexia
	Seba -vzdelávanie	Učiteľia realizujú akčný pedagogický výskum. Učiteľia zdieľajú reflektované poznatky a skúseností z procesu výchovy a vzdelávania žiakov, ale aj sebarozvoja v tímovom učení sa.	

Prevzaté a upravené z Pavlov a Krystoň (2017, s. 40).

V načrtnutom modeli andragogického kariérového poradenstva učiteľstvu sa perspektívne vytvárajú tieto obsahové okruhy (Pavlov, Bontová, & Schubert 2017, s. 171-172, doplnené):

- podpora v rozvoji profesijných kompetencií, vrátane identifikácie učebných a vzdelávacích potrieb jednotlivcov (potenciálu na učenie – docility) a učiacich sa tímov, ale aj pri odhaľovaní príčin profesijne nekompetentného správania a konania;
- podpora spôsobilosti autoregulácie v učení sa, zahŕňajúca diagnostiku a odporúčania na efektívne stratégie učenia sa;
- podpora v spracúvaní profesijných skúseností, zdieľaní informácií z rôznych zdrojov alebo eliminácia ťažkostí s aplikáciou osvojeného do pracovnej (pedagogickej) praxe;

- podpora v plánovaní, realizácii, didaktickej transformácii vzdelávacích obsahov (učiteľka a učiteľ v role učiaceho sa, resp. vzdelávateľa dospelých kolegov);
- podpora pri individuálnej a skupinovej evidencii a evalvácii kompetencií a bilančovaní výsledkov profesijného učenia a jeho dopadoch na procesy učenia sa žiakov a organizačného učenia sa na škole;
- podpora v riešení špecifických učebných potrieb a profesijných otázok (voľba vhodných programov vzdelávania, poskytovateľov, efektívnych a inovatívnych metód učenia, ale aj komunikačných modelov vo vzťahu k dospelým kolegom, rodičom, a i.);
- podpora vo výskume sebaučenia i učenia iných (kolegov, žiakov) z hľadiska prínosu pre potenciál jednotlivca, tímu, organizácie;
- podpora pre školský manažment v plánovaní a realizácii komplexného rozvoja organizácie (školy) cestami kontinuálneho vzdelávania a profesijného učenia na úrovni jednotlivcov a pracovných skupín (učiacich sa tímov);
- podpora v diagnostike kariérovej situácie, individuálneho potenciálu, plánovaní profesijnej kariéry, jej sebariadení, napredovaní i odstraňovaní bariér (stres, vyhorenie, nevhodná organizácia práce, zlé medziludské pracovné vzťahy a pod.).

Úloha poradcov v profesijnom rozvoji (kariére) učiteľstva je kľúčová. Správa medzinárodnej asociácie *Educational and Vocational Guidance 2013* (Košťálová, & Cudlínová, 2015, s. 44) uvádza, že úlohou poradcov je predovšetkým: posilňovať rovnosť príležitostí v spoločnosti (schopnosť spolupráce v rámci diverzifikovaných skupín, ujasniť si hodnoty), pomôcť klientom zorientovať sa v ponuke možností, vyhodnocovať príležitosti (vrátane alternatívnych pre znevýhodnené cieľové skupiny), podporiť klientov v rozvoji potenciálu, podporiť otvorené prostredie a väčšiu participáciu vo verejnom dialógu všetkých cieľových skupín, podporovať rozvoj kritického myslenia a aktívne občianstvo (bez ohľadu na profesijné zameranie). Poradcovia majú rozumieť špecifikám výkonu profesie, podstate profesijného učenia a podpore profesijného učenia sa a rozvoja, zvláštnostiam poradenského vzťahu medzi poradcom a klientom, kontextom výkonu profesie, možnostiam a perspektívam učiteľskej kariéry a jej usmerňovania. V Európe bol navrhnutý univerzálny model obsahujúci kompetenčné štandardy (Schiersmann, 2016), ktorý zahŕňa tri funkčne a hierarchicky rozlíšené povolania v kariérovom poradenstve: kariérový konzultant, poradca a špecialista. Tieto sú vymedzené kompetenčnými štandardami v oblastiach kariérovej výchovy a vzdelávania, hodnotenia a informácií, kariérového poradenstva, riadenia kariérových služieb, intervencií do sociálnych systémov a generickými odbornými kompetenciami. V segmente poradenstva učiteľstvu predpokladáme, že poradcami profesijného rozvoja sa môžu stať tí, ktorí dnes pôsobia ako lektori, mentori, či tútori v profesijnom rozvoji učiteľstva. Perspektívne je zapojenie členov manažmentu škôl (Kto by mal lepšie rozumieť a poradiť rozvojovým potrebám učiteľov a pedagogického zboru než jeho riaditeľ?). Naše poňatie sa opiera o systémový prístup, kde je pôsobenie poradcov sústredené na podporu tých profesijných kompetencií učiteľstva, ktoré sú už dnes obsiahnuté v príslušnom profesijnom štandarde (MŠVVaŠ SR, 2017b). Na Slovensku ide o okruh kompetencií

označovaný ako „profesijný rozvoj“, ktorý zahŕňa okrem iných aj vedomosti a spôsobilosti kariérového rozvoja. Stojíme pred úlohou, ako vedecky vysvetliť, obhájiť a odborne – metodicky vyzbrojiť budúcich andragogických poradcov pre školskú prax. Podnetný pre učiteľskú profesiu sa nám javí návrh kompetenčného rámca, ktorý spracovali Hašková a Vaculík (2017, s. 89-90). Vykonali analýzu viacerých rámcov kompetencií pre riadenie vlastnej profesijnej kariéry (career management skills) a dospeli ku kompetenciám: sebezpoznanie a pozitívne sebepoňatie, pozitívna interakcia s ostatnými a networking, reakcia na zmeny a rast, zapojenie a pozitívny prístup k celoživotnému učeniu, efektívne spracovávanie kariérových informácií, kariérové rozhodovanie, riadenie vlastnej kariéry a porozumenie roli jednotlivca v spoločnosti.

S prihliadnutím na vyššie uvedené východiská sme spracovali návrh vzdelávacieho programu na prípravu špecialistov – poradcov profesijného rozvoja učiteľov (160 hodín v kombinovanej forme). Ponúka uchádzačom z radov pedagógov: školských inšpektorov, metodikov, riaditeľov a učiteľov škôl po úspešnom ukončení (obhajobou záverečnej práce) získať špecializáciu na túto odbornú činnosť. Vzdelávací program v našom poňatí integruje všetky tri úrovne (konzultant, poradca a špecialista) vytvorené v rámci multilaterálneho projektu Európskej únie (Schiersmann, 2016, s. 42). Adaptuje navrhnuté kompetencie poradcov na špecifiká výkonu učiteľskej profesie a podmienok škôl. Absolvent si osvojí profesijné kompetencie, ktoré mu umožnia identifikovať vzdelávacie potreby a úroveň autoregulácie v učení sa, poradensky komunikovať na úrovni jednotlivca, skupiny a školy, vykonávať rolu poradcu profesijného rozvoja, ovládať zásady a fázy poradenského procesu a klientovi (jednotlivcovi i škole) navrhnúť aktivity podporujúce efektívne stratégie učenia. Obsah vzdelávania je štruktúrovaný do štyroch blokov: diagnostika vzdelávacích potrieb (diagnostické nástroje a metodika analýzy), interpersonálne zručnosti (poradenská komunikácia a poradenský vzťah, podpora autoregulácie učenia sa a sebarozvoja), kooperácia a partnerstvo (partnerská spolupráca pri spoločnom riešení problémov a skupinové aktivity v profesijnom učení), profesijný kontext (trendy v učiteľskej profesii, škola podporujúca profesijný rozvoj a efektívne stratégie profesijného učenia sa a kariérového sebarozvoja učiteľov). Súčasťou realizácie vzdelávania bude konzultačné stredisko, prostredníctvom ktorého budú účastníci i absolventi programu ponúkať svoje poradenské služby školám a učiteľom.

Koncept andragogického kariérového poradenstva učiteľstvu je príspevkom do diskusie o efektívnej podpore jeho profesijného rozvoja na školách. Reaguje na predstavy, že prijatím akýchkoľvek centralistických a regulatívnych noriem je možné zabezpečiť zlepšovanie práce učiteľstva a výsledkov práce škôl. Nevystupuje v opozícii ku kariérovým systémom podpory, ani formálnym (vzdelávacím) aktivitám rozvoja učiteľstva, ale komplementárne ich dopĺňa o komponent poradenstva. Profesijné kariérové poradenstvo môže stimulovať potenciál učiteľstva k inovatívnym procesom učenia (sebaučenia) a pri sebariadení profesijnej kariéry. Rovnako môže podnieť potenciál manažmentu škôl viesť pedagogické zbory ku spoločnému úsiliu o plánovanie, podporu učiteľskej kariéry v súlade s jej potrebami.

- Cedefop. (2010). *Profesijný rozvoj v práci. Prehľad kariérového poradenstva pre pracujúcich*. Dostupné z [http://web.saaic.sk/nrcg\\_new/kniznica/CEDEFOP\\_RozvojevPraci/PRVP\\_2010\\_web.pdf](http://web.saaic.sk/nrcg_new/kniznica/CEDEFOP_RozvojevPraci/PRVP_2010_web.pdf)
- Černotová, M. (2005). Potrebujú učitelia pedeutológiu? In B. Kasáčová (Ed.), *História, súčasnosť a perspektívy učiteľského vzdelávania. Zborník príspevkov z medzinárodnej konferencie, 1 diel.* (s. 201-205). Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela.
- The European Lifelong Guidance Policy Network. (2016). *Doporučení pro rozvoj politik a systémů celoživotního poradenství. Referenční rámec pro EU a komisi*. Dostupné z <http://www.euroguidance.cz/publikace/elgpn-tools-6.pdf.pdf>.
- European Commission. (2012). *Supporting the teaching professions for better learning outcomes. Accompanying the document communication from the Commission Rethinking Education: Investing in skills for better socio-economic outcomes*. Dostupné z [http://ec.europa.eu/education/news/rethinking/sw374\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/news/rethinking/sw374_en.pdf).
- European Commission / EACEA / Eurydice. (2018). *Teaching careers in Europe: Access, progression and support*. Eurydice Report. Dostupné z [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/teaching-careers-europe-access-progression-and-support\\_en](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/teaching-careers-europe-access-progression-and-support_en)
- Európska komisia. (2011). *Zvyšovanie efektívnosti vzdelávania prostredníctvom profesijného rozvoja učiteľov*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum.
- Európska komisia. (2017). *Rozvoj škôl a excelentná výučba: kľúč pre výborný štart do života*. Dostupné z <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/SK/TXT/PDF/?uri=CELEX:52017DC0248&from=SK>
- Európska únia, Rada EÚ. (2008). *Lepšie začlenenie poradenstva do stratégie celoživotného vzdelávania*. Dostupné z [http://eur-lex.europa.eu/legal-content/SK/TXT/PDF/?uri=CELEX:42008X1213\(02\)&from=SK](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/SK/TXT/PDF/?uri=CELEX:42008X1213(02)&from=SK)
- Guerriero, S., Ansari, D., Blömeke, S., Deligiannidi, K., König, J., Laueremann, F., ... Toledo-Figueroa, D. (2017). *Pedagogical knowledge and the changing nature of the teaching profession*. Dostupné z <http://dx.doi.org/10.1787/9789264270695-en>
- Hašková, K., & Vaculík, M. (2016). Kariérni kompetence a možnosti jejich využití v kariérovém poradenství v České republice. *Lifelong Learning – Celoživotní vzdělávání*, 3(3), 81-101.
- Kasáčová, B. (2004). *Učiteľská profesia v trendoch teórie a praxe*. Prešov: Metodicko-pedagogické centrum.
- Kaščák, O., & Pupalá, B. (2012). *Škola zlatých golierov. Vzdelávanie v ére neoliberalizmu*. Praha : Sociologické nakladateľství SLON.
- Kašparová, V., Potužníková, E., Janík, T. (2015). Subjektívne vnímaná zdatnosť učiteľov v kontextu jejich profesního vzdělávání: zjištění a výzvy z šetření TALIS 2013. *Pedagogická orientace*, 25(4), 528-556.
- Kosová, B. (2007). Andragogický pohľad na vzdelávanie a učenie sa učiteľov. *Orbis scholae*, 1(3), 5-12.
- Kosová, B. (2017). Učiteľia v reformách školy a kurikula. *Edukácia. Vedecko-odborný časopis*, 2(1), 126-138.
- Košťálová, H., & Cudlínová, M. (2015). *Praktický průvodce kariérového poradce pro 21. století*. Dostupné z [http://www.ekscr.cz/sites/default/files/obrazky/soubory/publikace/stahnetesimetodiku\\_0.pdf](http://www.ekscr.cz/sites/default/files/obrazky/soubory/publikace/stahnetesimetodiku_0.pdf)
- Kwiatkowska, H. (2008). *Pedeutologia*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Lazarová, B., Pol, M., Hloušková, L., Novotný, P., & Sedláček, M. (2012). Organizační učení v odborných diskurzích. *Pedagogická orientace*, 22(2), 145-161.
- Lazarová, B., Sträng, D. R., Jensen, R., & Sørmo, D. (2016). *Podpora učení ve školách*. Brno: Masarykova univerzita.
- Maskit, D. (2011). Teachers' attitudes toward pedagogical changes during various stages of professional development. *Teaching and Teacher Education*, 27(5), 851-860.
- MŠVVaŠ SR. (2017a). *Analýza kariérového systému učiteľov na Slovensku*. Dostupné z <http://www.minedu.sk/diskusna-studia-analyza-karieroveho-systemu-ucitelov-na-slovensku/>

- MŠVVaŠ SR. (2017b). *Pokyn ministra č. 39/2017, ktorým sa vydávajú profesijné štandardy pre jednotlivé kategórie a podkategórie pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov škôl a školských zariadení*. Dostupné z <https://www.minedu.sk/pokyn-ministra-c-392017-ktorym-sa-vydavaju-profesijne-standardy-pre-jednotlive-kategorie-a-podkategorie-pedagogickych-zamestnancov-a-odbornych-zamestnancov-skol-a-skolskych-zariadeni>
- Novotný, P., Pol, M., & Hloušková, L. (2011). Škola jako komunita profesního učení. In O. Kaščák & B. Pupala (Eds.), *Škola – statický element v sociálnej dynamike* (s. 248-253). Bratislava: Iura Edition.
- OECD. (2005). *Kariérové poradenstvo. Príručka pre tvorcov koncepcií*. Dostupné z [http://web.saaic.sk/nrcg\\_new/kniznica%5COECD-KP\\_prirucka%5CKarierove\\_poradenstvo-Koncepcna\\_prirucka.pdf](http://web.saaic.sk/nrcg_new/kniznica%5COECD-KP_prirucka%5CKarierove_poradenstvo-Koncepcna_prirucka.pdf)
- Pattonová, W., & McMahonová, M. (2015). *Kariérový rozvoj a systémová teorie. Propojení mezi teorii a praxi*. Dostupné z [http://www.dzs.cz/file/4963/EG\\_Karierovy\\_%20rozvoj%20a%20systemova%20teorie\\_2015.pdf](http://www.dzs.cz/file/4963/EG_Karierovy_%20rozvoj%20a%20systemova%20teorie_2015.pdf)
- Pavlov, I. (2017). *Učiteľská andragogika*. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity.
- Pavlov, I., Bontová, A., & Schubert, M. (2017). Učiteľská andragogika a model andragogického poradenstva. In J. Veteška (Ed.), *Vzdělávání dospělých 2016 – východiska a inspirace pro teorii a praxi* (s. 165-175). Praha: Česká andragogická společnost.
- Pavlov, I., & Krystoň, M. (2017). Model podpory profesijného učenia a rozvoja učiteľstva. In I. Pavlov (Ed.), *Kontexty podpory profesijného rozvoja učiteľstva* (s. 9-48). Banská Bystrica: Belianum.
- Peavy, V. R. (2013). *Sociodynamické poradenství. Konstruktivistická perspektiva*. Praha: Dům zahraniční spolupráce pro Centrum Euroguidance.
- Průcha, J., & Veteška, J. (2012). *Andragogický slovník*. Praha: Grada.
- Santiago, P., Halász, G., Levačič, R., & Shewbridge, C. (2016). *OECD Review of school resources: Slovak Republic*. Dostupné z [http://www.oecd-ilibrary.org/education/oecd-reviews-of-school-resources-slovak-republic-2015\\_9789264247567-en](http://www.oecd-ilibrary.org/education/oecd-reviews-of-school-resources-slovak-republic-2015_9789264247567-en)
- Schiersmann, C., Einarsdóttir, S., Katsarov, J., Lerkkanen, J., Mulvey, R., Pouyaud, J., ... Weber, P. (2016). *European competence standards for the academic training of career practitioners. Handbook Volume 2*. Dostupné z <http://www.nice-network.eu/cpr/ecs/>
- Spilková, V., & Vašutová, J. (2008). *Učiteľská profesie v měnících se požadavcích na vzdělávání: výzkumný záměr*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy.
- Starý, K., Dvořák, D., Greger, D., & Duschinská, K. (2012). *Profesní rozvoj učitelů*. Praha: Karolinum.
- Tomengová, A., Kosová, B., Poliach, V., Pavlov, I., Šukolová, D., Fridrichová, P., ... Haviar, M. (2017). *Pedagogické znalosti a profesionalita učitelů*. Banská Bystrica: Belianum.
- Veteška, J. (2016). *Přehled andragogiky*. Praha: Portál.
- Zákon NR SR č. 317/2009 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov. *Zbierka zákonov, 113, 2334-2361*.

Doc. PaedDr. Ivan Pavlov, Ph.D.  
Pedagogická fakulta, Univerzita Mateja Bela  
Ružová 13, 974 11 Banská Bystrica  
ivan.pavlov@umb.sk



## Vztah ředitele a učitelského sboru ve vybraných evropských státech v kontextu autonomie škol<sup>1</sup>

Zuzana Svobodová, Václav Trojan

Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta

**Abstrakt:** Tato studie se zaměřuje na analýzu rozsahu autonomie škol a jejich ředitelů v práci s lidskými zdroji a vliv míry autonomie na konkrétní vztah a pozici ředitele školy vůči učitelскому sboru. Rozebírá možnosti sestavování učitelského sboru, vybírání a propouštění jednotlivých učitelů, jejich rozvoj a nástroje evaluace, odměňování a řízení rozvoje. Pro tuto studii jsou zvoleny dva školské systémy – německý a rakouský. Tyto dva systémy je možné považovat za centrálně řízené, přičemž se v posledních letech diskutuje a plánuje postupné posilování autonomie tamních škol. Přes dlouhodobé snahy o posílení autonomie se nedávne reformy zaměřují spíše na standardizaci vzdělávacích výstupů, a tím zvýšení kvality vzdělávání. Prezentovaná zjištění jsou v tomto textu komparována se situací v České republice, což přispívá k hlubšímu pochopení role českého ředitele a jeho vztahu s pedagogickým sborem a zároveň jeho roli zasazuje do mezinárodního kontextu. Z metodologického hlediska se jedná o komparativní studii doplněnou příklady autentických výroků respondentů působících na různých pozicích v rámci srovnávaných vzdělávacích systémů.

**Klíčová slova:** autonomie škol, školský systém, ředitel školy, pedagogické vedení

### The Relationship Between the Headteacher and the Teaching Staff in Selected European Countries in the Context of School Autonomy

**Abstract:** This study is focused on the analysis of the scope of autonomy of schools and their headteachers in the work with human resources and its influence on a specific relation and the position of the headteacher of the school towards the other teachers. It analyses the possibilities of creating a teaching staff, selecting and dismissing individual teachers, their development and tool of evaluation, their rewarding and leading of the development. Two school systems are selected for this study – German and Austrian. These two systems may be considered as centrally controlled and in the latest years, the progressive strengthening of autonomy of the schools has been discussed and planned. In spite of the long attempts to strengthen the autonomy, the reforms in the last years have been focused rather on the standardization of the performance of the teaching increasing thereby the quality of education. The presented findings within this text are compared to the situation in the Czech Republic, which contributes to deep understanding of the role of the Czech headteacher and his/her relation to the teaching staff involving his/her role in the international context. This text is completed by concrete examples of authentic practice.

**Keywords:** autonomy of schools, the educational system, headteacher of school, instructional leadership

<sup>1</sup> Text vznikl za podpory projektu PROGRES Q17 „Příprava učitele a učitelská profese v kontextu vědy a výzkumu“.

**48** Ve studii hledáme odpovědi na otázky: Co přináší autonomie školy v oblasti lidských zdrojů učitelským sborům? Jaké požadavky jsou kladeny na ředitele ve školských systémech s rozdílnou mírou autonomie? Při hledání odpovědi na tyto základní otázky se opíráme o informace o pedagogických sborech, sledujeme proces jejich vytváření a práci s nimi v centrálně řízených školských systémech, konkrétně v Německu a Rakousku, které průběžně komparujeme se situací v České republice. S ohledem na rozdílný rozsah školské legislativy a školské struktury se zaměřujeme na učitelské sbory ve školách poskytujících primární a nižší sekundární vzdělávání, tj. v době, která ve zmíněných státech (včetně České republiky) zahrnuje období povinné školní docházky.<sup>2</sup> Článek popisuje především oblast sestavování učitelských sborů a problematickou sféru ukončování spolupráce, tj. propouštění učitelů, přičemž v souvislosti s tím reflektuje i rozvoj a hodnocení učitelů v rámci kompetencí ředitelů a dalších aktérů vzdělávání.

Školské systémy Německa a Rakouska byly vybrány záměrně, a to z několika důvodů – v současné době jsou sice centrálně řízené, ale jsou v nich patrné tendence k posilování školské autonomie a prochází v tuto dobu výraznými systémovými změnami, které budou postupně posilovat pravomoci škol a jejich ředitelů.<sup>3</sup> Tyto státy mají také společný historický základ v centrálně řízených školských systémech tehdejšího Rakouska-Uherska a Německa, ze kterých vycházely i jejich moderní školské systémy, přestože se pak historickým vývojem a událostmi 20. století vydaly různými směry. Považujeme tedy za přínosné si uvědomit historickou souvislost a cestu, kterou se školské systémy ubíraly a jak ve výsledku působí na učitelské sbory v popisovaných státech.

Získané poznatky zasazujeme v závěrečné diskusi také do aktuální situace týkající se v současné době aktuálních témat, jako jsou školská autonomie a její posilování a spravedlivost ve vzdělávání. Tato témata úzce souvisejí s tím, jakým způsobem fungují učitelské sbory a jaké pravomoci školy a jejich ředitelé mají (srov. např. Greger, 2006; Dvořák, Urbánek, & Starý, 2014; Trojan, 2017).

## 1 Širší kontext problematiky

Dobře sestavený, fungující a funkční učitelský kolektiv je pro kvalitu každé školy jistě jedním z nezbytných předpokladů (např. Barber & Mourshed, 2007; Lukas, 2009; Janík et al., 2011; Tomková, 2012). Bez ohledu na vybavení škol, lokalitu, složení žáků či dalších aspektů, které jsou ve školách hodnoceny a podle kterých se uvažuje o tom, zda jde o „dobrou školu“, jsou to právě učitelské sbory a samotní učitelé, kteří jsou pro kvalitu výchovně-vzdělávacího procesu klíčoví. Řada odborníků dovozuje na základě empirických zjištění, že ředitelé škol jsou klíčovými ak-

<sup>2</sup> V Německu například nejsou mateřské školy zařazeny do sítě škol a pedagogičtí zaměstnanci nejsou učiteli, ale vychovateli, řídí se tedy odlišnou legislativou.

<sup>3</sup> V Rakousku kupříkladu již schválený balíček pro školní autonomii (*Schulautonomiepaket*), viz dále v textu.



téry změny ve vzdělávacích systémech (Huber, 2009; Behbahani, 2011; Leithwood, Sun, & Pollock, 2017). Přitom tlak na změny ve vzdělávání a potažmo ve fungování škol je kvůli rostoucímu tempu sociokulturních, technických a dalších změn stále větší (Kuuskorpi & Cabellos González, 2011; Moree, 2013). Jak dále uvádí také Lukas (2009), je to ředitel, kdo ovlivňuje vývoj učitele, a potažmo tedy i kvalitu výuky, která je bez dobrých učitelů nemyslitelná. Ředitel školy působí na učitele po celou dobu jejich kariéry, a jeho vliv je dle Lukase (tamtéž) dokonce jedním z hlavních důvodů pro opouštění této profesní dráhy v prvních pěti letech. Růst role managementu školy je doložen řadou empirických výzkumů a studií (Leithwood, 2005; Mulford, 2008; Obdržálek & Polák, 2008; Robinson, Hohepa, & Lloyd, 2009; Abari-Ibolya & Baráth, 2010), které dokládají, že způsob a úroveň vedení školy patří k zásadním činitelům ovlivňujícím učení žáků a tím i celkovou kvalitu a efektivitu školy. Zároveň je však zřejmé, že růst role managementu školy není vyvažován poklesem role učitele. Ten je i v nové situaci nezpochybnitelným činitelem rozvoje kvalitní školy, je vnímán jako klíčový aktér proměny školy napříč zeměmi OECD. Role učitele a jeho vliv na edukační procesy nejsou zpochybňovány. Budeme-li tedy hovořit o zvyšování vlivu managementu školy na kvalitu vzdělávání, máme na mysli vždy působení ředitelů v interakci s působením učitelských sborů. Četné výzkumy opakovaně ukazují, že procesy vedení jsou významnou determinantou kvality a efektivity školní práce a že jde o zcela zásadní jev, jemuž je třeba věnovat pozornost (Lazarová, Pol, & Sedláček, 2015). Důležité pro kvalitu vzdělávání přitom nejsou pouze činnosti a procesy, které vykonávají aktéři vzdělávání na pozicích učitele a ředitele sami o sobě, ale rovněž kvalita interakcí a vztahů, které mezi nimi panují.

České školy se v mezinárodním srovnání řadí mezi nejvíce autonomní (např. Eurydice, 2007; *School autonomy...*, 2011), a to jak z hlediska kurikula, tak i zdrojů (též lidských). V České republice je s ohledem na autonomní postavení škol sestavování učitelského sboru plně v kompetenci ředitele školy, který své budoucí kolegy vybírá a spolu s nimi vytváří specifický profil své školy. Umožňuje mu to tak například orientovat svůj výběr podle jedinečného školního vzdělávacího programu a zaměření školy, přizpůsobit jej specifickým potřebám, které jeho škola má, i vizím, které chce ve své škole společně se svým týmem naplňovat. Je možné tedy říci, že český ředitel školy je plně odpovědný za to, jaký pedagogický sbor má (alespoň teoreticky – viz dále kap. 3) a jak rozvíjí jeho potenciál.

Mezi kompetence českého ředitele školy rovněž náleží řešení problematických pracovních situací a vyrovnávání se s případně nekvalitní pedagogickou prací. V jeho pravomoci je přijímat i propouštět učitele. Z hlediska těchto pravomocí je pozice českého ředitele ojedinělá, v řadě evropských zemí má ředitel výrazně menší vliv na to, z jakých konkrétních učitelů bude pedagogický sbor složen, a problematika propouštění pedagogů je zpravidla zcela mimo jeho kompetence, v některých zemích je dokonce v podstatě nemožná, jak popisujeme dále v textu.

V Německu má každá spolková země vlastní školskou legislativu, která specifikuje jednotlivé druhy a stupně škol, délku školní docházky, práva a povinnosti učitelů,

50 ředitelů, rodičů a žáků.<sup>4</sup> Společné pro všechny německé spolkové země je, že povolání učitele ve veřejných školách je služebním poměrem a jeho vykonávání je řízeno příslušným školským úřadem dané spolkové země, ať už na základě úřednického jmenování, nebo služebního smluvního vztahu.

V Rakousku dochází nyní ke zcela zásadní změně, kterou s sebou přináší tzv. balíček pro školní autonomii (*Schulautonomiepaket*), který dává školám a jejich ředitelům zcela nové pravomoci a umožňuje jim například vybírat si učitele pro svou školu (*Die Regierung präsentiert...*, 2017). Do této doby měli tuto možnost pouze ředitelé soukromých škol, do státních škol byli učitelé přidělováni odpovědným školním inspektorem (*Pflichtschulinspektor*).

### 1.1 Pozice učitelů a ředitelů škol

Pro pochopení učitelských sborů je nutné osvětlit odlišnou pozici učitelů a ředitelů v jednotlivých státech a rozdělení pravomocí související s rozsahem autonomie, kterou jednotlivé školy a ředitelé mají. Česká republika má s ohledem na silnou míru autonomie ve všech oblastech zcela specifickou pozici mezi evropskými státy, obdobně rozsáhlé pravomoci svěřené školám jsou například již jen ve Spojeném království a Nizozemsku (*School autonomy...*, 2011). Z historického hlediska vychází české školství ze společného rakousko-uherského vzdělávacího modelu, o který se opíralo v podstatě až do poválečného období, tj. do roku 1948. Poté bohužel došlo ke změně orientace českého školství s ohledem na politické změny a začlenění tehdejšího Československa mezi země tzv. východního bloku, což mělo nejen pro další vývoj vzdělávání fatální dopad. Tehdejší československé školství bylo centrálně řízeno, ředitel vykonával správu školy a orientoval se především na administrativní a pedagogickou oblast, jeho rozhodovací pravomoci byly omezené jak v oblasti zdrojů (finančních i lidských), tak i v kurikulární oblasti. Škola se dostávala pod silný politický tlak a rozhodovací možnosti ředitele byly politicky determinovány.

Až po roce 1989 došlo v České republice k postupné silné decentralizaci škol, která vyvrcholila v roce 2000 reformou státní správy, a dále v souvislosti s platností nového školského zákona od 1. ledna 2005 (zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání) se přesunula rozhodovací pravomoc z dříve centrálně řízeného školství na nejnižší možnou úroveň, tj. přímo na jednotlivé školy (MŠMT, 2009). Přičemž je to právě ředitel školy jako statutární zástupce, který má ve své kompetenci utváření její podoby, a to i z hlediska lidských zdrojů, jejich výběru a práce s nimi. S ohledem na tyto pravomoci je jeho pozice ojedinělá. V souvislosti s novou školskou legislativou v roce 2005 byla v každé škole povinně zřízena školská rada. Vzhledem k nastavení jejích pravomocí zejména směrem ke školnímu kurikulu a hodnocení žáků se k personální situaci může vyjádřit jen nepřímo.

<sup>4</sup> Pokud používáme v textu označení Německo, jedná se o obecné označení s obecnou platností pro celé Německo, specifika jednotlivých spolkových států pak uvádíme konkrétně, tj. například Sasko nebo Hamburk.

V Německu a v Rakousku má ředitel v této oblasti výrazně menší pravomoci, je zodpovědný spolu se školskou a učitelskou konferencí za správu školy (*Schulverwaltung*) a „vykonává v běžných záležitostech služební dohled. Stará se o dodržování služebních povinností...“ (§ 89 odst. 2 hamburského školského zákona). Učitelé v obou těchto státech jsou státními zaměstnanci a mohou se stát i státními úředníky s doživotním jmenováním (*Beamter*). Jmenovací proces do funkce státního úředníka (*Verbeamtung der Lehrkräfte*) je ale odlišný v jednotlivých spolkových zemích<sup>5</sup> a rovněž i v Rakousku, kde se od této možnosti pomalu upouští. Každoročně dochází k postupnému snižování počtu státních úředníků a posiluje se pozice jednotlivých spolkových zemí i spolupráce s učiteli na základě státního smluvního vztahu. O status státního úředníka učitelé zpravidla usilují<sup>6</sup>, protože jim to přináší řadu výhod a hlavně doživotní jistotu zaměstnání. V Rakousku byla v září 2017 zveřejněna důležitá novela školského zákona (*Schulunterrichtsgesetz*), která nově ukládá řediteli povinnost koncepčně zajistit kvalitu školy v souladu s národním rámcem a definuje nově jeho manažerskou úlohu a zodpovědnost vůči státu i povinnost vést jemu svěřené učitele tímto směrem. Učitelé jsou ale nadále státními zaměstnanci, ředitel nese odpovědnost za kvalitu jejich práce (*Bildungsreformgesetz*, 2017).

V těchto státech jsou tedy učitelé na pozici státních zaměstnanců (ve služebním poměru či na základě smluvního vztahu), která je řízena a garantována státem. Němečtí ředitelé se zodpovídají příslušnému školskému úřadu (*Schulbehörde*) a rakouští svému školnímu inspektorovi (*Pflichtschulinspektor*). Ředitelé jsou sice přímými nadřízenými svých učitelů, nerozhodují ale přímo o jejich výběru, mohou je v omezeném a přesně stanoveném rozsahu hodnotit, ale nemohou je v žádném případě propouštět. Na německé a rakouské ředitele je tedy kladen svým způsobem značně komplikovaný požadavek, a to nutnost zajistit kvalitu pedagogického procesu bez možnosti výběru učitelů jako základních aktérů pedagogického procesu.

Za myšlenkou centrálního výběru učitelů a centrálního zajištění učitelských sborů stojí zodpovědnost státu za kvalitu vzdělávání. Stát zodpovídá za poskytování vzdělávání ve „svých“ školách, proto je také odpovědný za personální zajištění pedagogické práce. Z tohoto důvodu je z hlediska centrálně řízených systémů legitimní ovlivňovat sestavování učitelských sborů, rozhodovat o jejich odměňování a i o setrvání v dané škole či přeložení na jinou školu (propouštění je v těchto případech spíše nemožné). Nutně tedy vyvstávají otázky, jak vlastně funguje personální a pedagogické řízení škol, jak může ředitel prosazovat nějakou pedagogickou vizi nebo směr ve své škole a jak vůbec může fungovat tým, který nevybírá sám ředitel se znalostí svých zaměstnanců a potřeb školy? Pro české ředitele je situace, kdy dostanou přidělené různorodé učitele, jejichž pedagogické působení nemohou vlastně ani hodnotit, pravděpodobně nepředstavitelná. „Je to zvláštní, vlastně se to vůbec neřeší, to je pravda, ale nějak to pak prostě funguje,“ uvedla oborová pedagogická koordinátorka.

<sup>5</sup> Tuto možnost s určitými omezeními mají učitelé ve všech spolkových zemích kromě Berlína a Durynska (Šofatutor, 2016).

<sup>6</sup> V rozhovoru uváděli oba ředitelé německých škol, že je mezi jejich učiteli velká snaha tento status získat. Podmínkou pro jeho udělení je zpravidla délka učitelské praxe. V některých spolkových státech je tento status udělován přednostně členům vedení a širšího vedení školy.

## 2 Metodologie

### 2.1 Cíl studie a výzkumná otázka

Cílem studie je popsat, co přináší autonomie školy v oblasti lidských zdrojů učitelským sborům ve vybraných státech (tj. Německu a Rakousku), a zjištění porovnat se situací v České republice. Základní výzkumné otázky – Co přináší autonomie školy v oblasti lidských zdrojů učitelským sborům? Jaké požadavky jsou kladeny na ředitele ve školských systémech s rozdílnou mírou autonomie? – jsme rozpracovali do dílčích otázek a témat:

- Jakým způsobem jsou vytvářeny učitelské sbory ve vybraných státech a jakým způsobem mohou ředitelé škol tento proces ovlivňovat?
- Jaké možnosti v motivaci a odměňování učitelů mají ředitelé škol ve vybraných státech?
- Jak vnímají ředitelé své pravomoci vůči učitelskému sboru ve vybraných státech?
- Jaké možnosti mají ředitelé v situaci, kdy práce učitelů není z jejich hlediska kvalitní?

### 2.2 Výzkumná metoda a vzorek

Studii je možné metodologicky zařadit do oblasti srovnávací pedagogiky. Získané poznatky vycházejí především jednak z tzv. *desk research*, tj. z rešerše, studia a interpretace informací z relevantních legislativních dokumentů, odborných příspěvků a výzkumných zpráv (ojediněle čerpáme i z popularizujících tematických zpráv a v případě aktuálních otázek využíváme jako zdroj také informace zveřejňované na webových stránkách příslušných školských ministerstev, úřadů a obdobných organizací). Zjištěné skutečnosti ilustrujeme údaji z přímých výpovědí jednotlivých vedoucích školských pracovníků z Německa a Rakouska,<sup>7</sup> se kterými jsme na jaře a na podzim roku 2017 realizovali hloubkové rozhovory během zahraničních pobytů a návštěv v zahraničních školách (přehled respondentů uvádí tabulka 1). Výběr odborníků pro rozhovor nebyl náhodný, jednalo se o zkontaktování na základě osobního doporučení či získaný kontakt během návštěvy určité školy (v podstatě tedy metodou sněhové koule, jak uvádí například Hendl, 2005). Kromě ředitelů škol byly rozhovory vedeny i s oborovou koordinátorkou v Německu a ředitelem školského spolku v Rakousku. Tito dva odborníci byli vybráni záměrně, protože s ohledem na centrální řízení školských systémů je oborová koordinátorka zodpovědná za výběr a hodnocení učitelů ve školách v jejím regionu (Sasko) a předseda vídeňského školského spolku se podílí spolu se školským inspektorem na výběru pedagogických pracovníků a na alokaci zdrojů. Rozhovory byly vedeny individuálně a byly buď nahrány na diktafon, nebo byly bezprostředně po rozhovoru zapsány významné skutečnosti, které souvisely s diskutovaným tématem. V rozhovorech jsme se dotazovali na výše zmíněné tematické oblasti. Z hlediska práce s informacemi jsme postupovali od nejširšího úhlu

<sup>7</sup> Realizovali jsme sedm rozhovorů s vedoucími pracovníky Německa ze spolkových zemí Sasko a Hamburk a Rakouska v pěti školách.

pohledu, tj. vycházeli jsme z úrovně státu, přes úroveň jednotlivých spolkových zemí až po konkrétní situaci v navštívených školách. Zjištěné skutečnosti z relevantních dokumentů doplněné o rozhovory tak poskytují plastičtější pohled na problematiku učitelských sborů v rozdílně řízených školských systémech a poskytují také prostor pro reflexi aktuálních otázek vzdělávání v České republice.

**Tabulka 1** Rozhovory realizované v Německu a Rakousku

Zastávaná pozice	Země	Počet rozhovorů
ředitelé (sekundární vzdělávání)	Německo	2
oborová pedagogická koordinátorka	Německo	1
ředitelka (primární vzdělávání)	Rakousko	2
ředitelka (sekundární vzdělávání)	Rakousko	1
předseda vzdělávacího spolku	Rakousko	1

Situace v České republice byla mapována pomocí dat získaných z realizace dvou ohniskových skupin ředitelů základních škol realizovaných na podzim roku 2017 (přehledně tabulka 2). Dvě skupiny vždy po pěti osobách byly sestaveny z ředitelky a ředitelů škol různých velikostí i umístění, aby byla zajištěna co největší šíře možného pohledu právě vzhledem ke specifikům škol daných lokalitou i počtem pedagogických pracovníků. Kromě výzkumníka a respondentů byl přítomen nezávislý, tzv. tichý, pozorovatel, jehož přítomnost a pozdější ověření pomohlo zajistit vyšší míru objektivit.<sup>8</sup> Některé z autentických výpovědí jsou uvedeny přímo v následujícím textu.

**Tabulka 2** Rozhovory realizované v České republice

Zastávaná pozice	Kraj	Počet ohniskových skupin	Počet účastníků
Ředitel/ředitelky	Praha	1	5
základních škol	Jihomoravský	1	5

### 3 Výsledky

Dále prezentujeme hlavní výsledky studie v tematických celcích odpovídajících položeným výzkumným otázkám. Nejprve se zaměříme na oblast vytváření učitelských sborů, dále na hodnocení a ukončování pracovního poměru, přičemž neustále reflektujeme a zohledňujeme roli ředitelů, jejich postoje a názory.

#### 3.1 Vytváření učitelských sborů

Kromě zcela nově vzniklých škol se nejedná nikdy o náhle vytvořený a zcela nový učitelský sbor. Zpravidla jde o jeho doplňování, tj. pouze o několik procent nových

<sup>8</sup> Při rozhovorech v Německu a Rakousku tichý pozorovatel přítomen nebyl.

54 učitelů v daném učitelském kolektivu. Stabilita a kvalita učitelského sboru jsou nepochybně zásadními faktory, jež ovlivňují kvalitu poskytovaného vzdělání ve škole (např. Lukas, 2009; Rozkocová & Urbánek, 2017). V rámci fluktuace učitelů je možné hovořit o tzv. migraci učitelů (tj. odchodu na jinou školu), o odchodu mimo profesi (tzv. atrice) a o přirozeném odchodu do důchodu nebo na mateřskou/rodičovskou dovolenou (tamtéž). Právě migrace učitelů je u centrálně řízených systémů důležitým fenoménem při sestavování učitelských sborů a vzhledem k její centrální řízenosti umožňuje plánovat a umísťovat učitele s ohledem na potřeby jednotlivých škol a zajistit tak, aby školám nechyběli pedagogičtí pracovníci (viz také výše zmíněná odpovědnost státu). V Rakousku vstupují učitelé do služebního vztahu se státem po ukončení školy. Během prvních pěti let mají smluvní vztah vždy na jeden rok a teprve po pěti letech získávají služební poměr na dobu neurčitou. Tento služební poměr není ale vázán k žádné konkrétní škole, ale ke státu. V Německu rovněž po zkušebních letech v tzv. referendariátu uzavírají učitelé smluvní služební vztah se státem (např. *Lehrerausbildung...*, 2017; *Vertragsbedienstetengesetz*, 2017; *Vorbereitungsdienst...*, 2017). V České republice neexistuje žádné zkušební či přechodné období pedagogických pracovníků po ukončení vysoké školy vyplývající ze školské legislativy a ani žádný smluvní vztah se státem, záleží na řediteli a učiteli, jak se smluvně dohodnou a jakou smlouvu uzavřou (samozřejmě při respektování příslušných zákonů). Jedná se tedy o zcela odlišný proces, založený na jiném přístupu jak ze strany státu, tak i ředitelů a učitelů. V rámci tzv. individuálního národního projektu Kariéra byl v České republice sestaven návrh kariérového systému učitele, který počítal se vstupním adaptačním obdobím nastupujícího učitele. Důležitost adaptační fáze zdůrazňovali i ředitelé v rozhovorech: „Neumím si představit, že bych neměla přidělit nastupujícímu učiteli zkušeného uvádějícího učitele, bez toho by to snad ani nešlo. Jenže to jistě není běžná praxe ve školách.“ Tento návrh ovšem nebyl v roce 2017 Poslaneckou sněmovnou schválen a zavedení kariérového systému bylo odloženo prozatím na neurčito. Navíc v poslední době sílí tlak na poměrně rychlé uzavírání pracovních smluv na dobu neurčitou, což ilustrují i výpovědi ředitelů českých škol:

„Pokud rychle nenabídnou smlouvu na dobu neurčitou, odejdou mi jinam. Nechce se věřit, že před pár lety jsem mohl smlouvu dvakrát prodloužit a teprve na základě kvalitního učitelského výkonu nabídnout neurčitou smlouvu. Fakt tady nechci zůstat sám.“

V Německu vypisují jednotlivé spolkové země výběrová řízení na uvolněná či nově vzniklá místa ve školách v pravidelných, zpravidla půlročních cyklech, do kterých se uchazeči hlásí přes školské úřady, nedochází tedy k přímému kontaktování škol a jejich ředitelů, jak je to běžné ve školách v České republice. Jednotlivé cykly jsou ve spolkových zemích stanovovány odlišně, nicméně tak, aby nebyly ohroženy výuka a stabilita učitelského sboru v průběhu školního roku. Ve spolkovém státě Hamburk se realizuje tzv. centrální přijímací proces (*zentrales Einstellungsverfahren*), kdy se uchazeči registrují u školského úřadu a následně jsou jejich podklady předávány školám na uvolněná pracovní místa s tím, že termíny nástupů jsou vždy k začátku

školního roku a druhého pololetí. V případě potřeby mohou školy kromě tohoto centrálního přijímání vypsát uvolněná místa v jejich školách, na která se pak mohou uchazeči přes školský úřad hlásit přímo, pak se jedná o tzv. školní přijímací proces (*schulbezogenes Stellenausschreibungsverfahren*). V případě, že je uchazeč přijat do určité školy, má zakázáno se účastnit dalších výběrových řízení, ať již centrálně, nebo školou vypsanych (*Die Einstellung von Lehrkräften...*, 2017).

Z rozhovoru s ředitelkami rakouských škol vyplynulo, že je jejich školní inspektor klíčovou osobou, která má rozsáhlé rozhodovací pravomoci, a fakticky se jedná o pří-  
mého nadřízeného ředitelů škol.<sup>9</sup> Školní inspektor spravuje vždy jeden až dva školské obvody a v nich umístěné školy. Pravidelně je navštěvuje a komunikuje s řediteli. Ředitelé jsou povinni se několikrát do roka společně scházet, radit se a diskutovat o zásadních otázkách týkajících se škol. Školní inspektor je také osobou, která přiděluje do škol učitele, řeší problematiku zastupování nemocných učitelů či situace při odchodu na mateřskou dovolenou nebo do penze. Rovněž dohlíží na pravidelné hodnocení učitelů, především na hodnocení začínajících učitelů, a vykonává dozor nad jednotlivými školami (*Bundes-Schulaufsichtsgesetz*, 2017). Posílení autonomie přinese ředitelům možnost vybírat si své učitele, nicméně výběr zůstává nadále založen na centrální evidenci a služebních smlouvách učitelů se spolkovou zemí anebo státem. Učitelé obecních škol<sup>10</sup> jsou smluvně vázáni s danou spolkovou zemí (tzv. *Landeslehrer*) a učitelé sekundárních stupňů škol jsou smluvně vázáni se státem (tzv. *Bundeslehrer*). Formální vztah školy, ředitele a učitele je tedy garantován spolkovou zemí a státem, jež uzavírají s učiteli služební smluvní vztah (*Bundeslehrer-Lehrverpflichtungsgesetz*, 2017; *Landeslehrer-Dienstrechtsgesetz*, 2017).

V České republice sestavuje učitelské sbory ředitel školy, vypisuje výběrová řízení, aktivně učitele vyhledává, spolupracuje s fakultami vzdělávajícími učitele, využívá osobních kontaktů, doporučení kolegů, organizuje pohovory a zodpovídá za celý proces (Trojan, 2017).

Co tedy přináší rozdílná míra autonomie při vytváření učitelských sborů a jaké klade požadavky na ředitele školy? V České republice se jedná o plně individuální proces, jak ze strany ředitele školy, tak i učitelů, kteří si také samostatně vyhledávají školy, kde by chtěli působit. Český ředitel je plně zodpovědný za to, jaký bude jeho učitelský sbor, a s touto optikou přistupuje i k výběru jednotlivých učitelů. Může rozhodovat na základě svých specifických kritérií a orientovat svou volbu podle potřeb své školy, což je možnost, kterou němečtí a rakouští ředitelé nemají. Učitelé se hlásí centrálně u příslušných školských úřadů, které dále komunikují s řediteli škol (v Rakousku prostřednictvím příslušného školského inspektora). Učitelé jsou vybíráni podle přesně a transparentně stanovených kritérií, kterými jsou například kvalifikovanost, výsledky u státní závěrečné zkoušky a hodnocení na počátku vzdělávací dráhy (v Německu jde o zpravidla dvouleté období tzv. referendariátu a v Rakousku o prvních pět let pedagogické praxe). Jak uvedl v rozhovoru ředitel gymnázia

<sup>9</sup> Tento systém je staršími generacemi učitelů přirovnáván k situaci v Československu před rokem 1989.

<sup>10</sup> Obecní školou se v Rakousku nazývají první čtyři roky primární školy.

56 v Hamburku, není možné dát přednost kandidátovi s horším vysvědčením, i když má dle jeho názoru lepší pedagogické názory a vnímá ho jako přínosnějšího a vhodnějšího s ohledem na potřeby školy. „Pokud bych to takto chtěl rozhodnout, tak riskuji problém s úřadem, musel bych to složitě vysvětlovat, proč do školy nastupuje ten s horším vysvědčením.“ Na druhou stranu přináší stanovená jednoznačnost určité zjednodušení celého výběru a možnost garantovat všem stejný přístup, který není závislý na osobnosti ředitele školy a jeho názoru na to, co je a není pro školu důležité. Jak již bylo řečeno výše, zpravidla se nejedná o vytvoření celého učitelského sboru najednou, ale spíše o jeho doplňování. Učitelé si tak v centrálně řízených systémech mohou být jisti, že ve všech školách platí stejná kritéria a všechny učitelské sbory byly budovány obdobným způsobem. Zároveň je ale mimořádně obtížné vytvářet učitelské sbory, které by spojovala obdobná vize, a ředitel školy musí pracovat se sborem, v němž mohou být učitelé orientující se na různé pedagogické přístupy. Nicméně je třeba si také uvědomit, že možnost, kterou teoreticky český ředitel má, tj. sestavit si svůj sbor dle vize a zaměření školy, naráží na všeobecně známou realitu nedostatku učitelů. Jedná se převážně o učitele prvního stupně (např. Pišová & Hanušová, 2016), ale i ve vyšších vzdělávacích stupních jsou aprobace, pro které je mimořádně obtížné nalézt kvalifikovaného učitele. „Černého Petra máme v rukou my na základkách. Pokud se ukáže dobrý učitel a přesáhne hranice školy, přetáhnou nám jej střední školy. To víte – gympl táhne,“ uvedla v diskusi česká ředitelka školy. Pak je tedy v podstatě celá možnost výběru v praxi zúžena na přijetí jakéhokoli kandidáta, který projeví o danou pozici zájem. Sehnat takového kandidáta musí v České republice ředitel školy, oporu ve školském úřadu či školským inspektorovi, jako jeho sousedé v Německu a Rakousku, nemá.

### 3.2 Hodnocení a odměňování

Při práci s „lidskými zdroji“ je nezbytné věnovat se hodnocení pracovního výkonu, motivaci a odměňování, což jsou v podstatě standardní a již mnohokrát popsané činnosti vedoucích pracovníků. V prostředí školství mají svá specifika vycházející také z míry autonomie, kterou v této oblasti školy a jejich ředitelé disponují. Odměňování jako takové náleží zaměstnancům za odvedení jejich práce a vychází z pracovněprávních předpisů (kupř. Šikýř, 2014; Koubek, 2015). Nicméně, jak uvádí například Šikýř, Borovec a Trojanová (2016), je jeho smyslem „spravedlivě ocenit skutečný výkon zaměstnanců“ (s. 117), přičemž se jedná jak o peněžní, tak i nepeněžní formu. Finanční forma odměňování učitelů je zpravidla stanovována státem, a to jak v Německu, v Rakousku, tak i v České republice. Základní plat učitelů ve státních školách je stanoven příslušnými tabulkami, které vycházejí z let pedagogické praxe a zastávané pozice v rámci školy a školského systému (např. *Besoldung Hamburgische...*, 2017; *Entgelttabelle für...*, 2017; *Gehalt für Lehrer...*, 2017; *Gehaltstabelle für...*, 2017). V tomto ohledu jsou podmínky (tím samozřejmě nemyslíme výši platů) shodné ve všech zmiňovaných státech. Výrazně rozdílné je ale přidělování tzv. nenárokových složek platu, tj. osobního ohodnocení a nadstandardních odměn.



V centrálně řízených školských systémech zpravidla nerozhoduje o výši nenáročných složek platu ředitel školy, případně jsou jeho pravomoci v tomto směru výrazně omezené. Rakouští ředitelé nemohou učitelům poskytovat žádné finanční osobní ohodnocení a ani žádné nadstandardní odměny. Z určitého úhlu pohledu se může jednat o skutečně spravedlivější přístup, který eliminuje možnost, že ředitel rozhoduje podle osobních preferencí. Tento systém zajišťuje transparentní přístup založený na přesně daných pravidlech (kupř. Šťastný, 2017). V Německu rovněž nemůže ředitel školy rozhodovat o osobním ohodnocení či ročních prémiech zaměstnanců, nicméně v případě státem vypsané odměny (např. v navštíveném Sasku) je povinen nominovat určitý počet učitelů, kteří tento roční bonus získají. Nejedná se ale o pouhé rozhodnutí ředitele, jeho nominace se opírá o doporučení širšího vedení a názor učitelské konference. Tento způsob se jeví řediteli jako nevhodný, právě s ohledem na velké riziko rozhodování na základě oblíbenosti mezi jednotlivými učiteli, jak vyplynulo z rozhovoru s ředitelem saského gymnázia. Vyjadřuje-li se učitelská konference (tj. v podstatě učitelský sbor), je z jeho úhlu pohledu pravděpodobné, že zvolí právě kolegu či kolegyni, kteří jsou v kolektivu oblíbení, a nebudou se rozhodovat podle přínosu práce pro školu. „Toto prostě nemohou rozhodovat učitelé, ti nevidí všechno, to by mělo být na vedení školy, kdo dostane odměnu, bohužel to ale musíme dělat takto,“ uvedl dotazovaný ředitel.

V Rakousku není možné žádné odměňování za nadstandardní výkon, neexistují žádné roční odměny, bonusy či osobní ohodnocení. Učitelé jsou odměňováni všichni stejně, ředitel školy nemůže ovlivnit výši jejich platu a ani to není oblast, za kterou je zodpovědný. Ředitel školy připravuje výkazy o měsíční práci a případné pracovní neschopnosti, jež dále předává příslušnému školskému úřadu, který je zpracuje. Učitelé jsou vypláceni v podstatě s dvouměsíčním zpožděním, jak uvedla ředitelka navštívené školy. Školský úřad má totiž dva měsíce na zpracování mzdových podkladů. Všechny navštívené ředitelky zmínily, že nemohou nic dělat s tím, když někdo pracuje lépe a více a jiný vykonává jenom to nejnужnější. Všechny rovněž shodně uvedly, že mohou maximálně *poděkovat a potřást rukou*. Jednou za rok mohou nominovat nejlepší kolegy na státní ocenění, které ale není spojeno s žádnou finanční odměnou, jak je tomu například ve výše zmíněné nominaci v Sasku. Rakouští ocenění učitelé dostanou státní dekret na slavnostní ceremonii. Finanční motivace zaměstnanců tedy v podstatě není realizovatelná v centrálně řízených školských systémech. Kromě motivace chválou musí ředitelé spoléhat na vnitřní motivaci učitelů, na jejich vlastní angažovanost pro učitelské povolání a ochotu k nadstandardním činnostem. Rakouské ředitelky také shodně uvedly, že na jednu stranu by uvítaly, kdyby mohly angažované pracovníky ocenit, na druhou stranu jsou ale rády, že nemusí otázku platů a financí řešit: „Kdybych ještě toto měla řešit, tak už nevím,“ uvedla konkrétně jedna z dotazovaných ředitelky. V rozhovorech uváděly, že si nedovedou představit, že by se měly otázky finančního ohodnocení věnovat, měly pocit, že by to mohlo narušit vztahy ve sboru, kdyby mohly jednotlivé učitele oceňovat, a také by je to stálo mnoho času, ve kterém by musely připravovat podklady pro osobní ohodnocení, aby byla spravedlivě distribuována. Saský ředitel uvedl, že mu nevyhovuje, pokud

58 má někoho výjimečně ocenit, že by bylo lepší, pokud by buď dostal celou částku a mohl ji rozdělit dle vlastního uvážení, anebo by žádné ocenění nebylo. Nominace jednotlivců není (dle jeho názoru) dobrá pro klima sboru.

Kde je vůle, tam je cesta... Osobní rozhovory s řediteli škol ukázaly některé možnosti a cesty, které ředitelé centrálně řízených systémů mohou využívat, a oceňovat tak nadstandardní práci. Nejedná se o standardní postupy, ale s ohledem na popsanou metodologii článku, kdy postupujeme od nejobecnějšího popisu dané situace ke konkretizaci v jednotlivých školách, je legitimní je zde uvést, protože ukazují na možné individualizované přístupy vycházející z osobnosti jednotlivých ředitelů, kteří hledají své vlastní cesty a přístupy v rámci „mantinelů“ centrálního řízení škol. Při nominování osob na roční bonus se ředitel saského gymnázia obával, že učitelská konference rozhodne na základě oblíbenosti některých kolegů, a nikoli na základě skutečně kvalitní pedagogické práce. Obával se také, že by rozhodování mezi učiteli mohlo vyvolat nepříjemnou atmosféru s ohledem na to, že někteří byli svými kolegy nominováni a ostatní ne. Tuto situaci vyřešil následujícím způsobem: navrhl čtyři učitele, kteří si dle jeho názoru nejvíce zaslouží získat roční bonus, jejich jména prodiskutoval se členy širšího vedení a zdůvodnil jejich volbu, širší vedení mu nominaci po společné diskusi odsouhlasilo. Následně oslovil předsedu učitelské konference, informoval ho o závěrech širšího vedení a následně navrhl, že v případě, že učitelská konference nebude s těmito jmény souhlasit, je připraven k projednání celé situace, a to co nejdříve, konkrétně v pátek odpoledne. Navržením pátečního odpoledního termínu eliminovalo jakýkoli protest, jak uvedl ředitel saského gymnázia: „Věděl jsem, že když řeknu pátek a ukážu protokol z širšího vedení, že nebude žádný problém a nominaci mi odsouhlasí.“ V Hamburku také není možné odměňovat učitele podle jejich aktivního přístupu k práci, nicméně lze za určité aktivity snižovat počet hodin přímé pedagogické činnosti. Jedná se tedy o jakýsi bonus ve formě sice stejného platu, ale za méně odučených hodin. Ředitel školy může posoudit, kolik času je nutné věnovat jednotlivým školním projektům a nadstandardním aktivitám a kolik času je „odečteno“ z pracovní doby a přímé vyučovací činnosti. Kolegy tedy oceňuje formálním přidělováním funkcí, které jim umožní snížení přímé vyučovací činnosti. Zároveň tak může získat i nárok na další úvazek učitele pro svou školu.

### 3.3 Ukončování pracovního poměru

Situace, kdy ředitel či vedení školy nejsou spokojeni s prací jednotlivého učitele, je vždy komplikovaná, ať už se jedná o jakkoli řízený školský systém. Česká ředitelka školy uvedla:

„Zákoník práce mi neumožňuje v oblasti propouštění prakticky nic. Pokud se nejedná o trestný čin, nemám šanci – soud dá vždy za pravdu zaměstnanci. Pokud mám učitele dokázat hrubé porušení pracovní kázně, musím ze sebe udělat trubku, např. čekat na pozdní příchod. Proč nemůže mít zaměstnavatel a zaměstnanec stejné podmínky, abych mohla třeba několik měsíců předem nabídnout ukončení poměru?“

V této situaci se odvolává na zákoník práce, ve kterém mají učitelé v České republice stejné postavení jako všichni ostatní zaměstnanci, tj. jejich pozice a pozice jiných vedoucích pracovníků je v tomto případě stejná, a porušení pracovní kázně, ať již se jedná o hrubé, či tzv. soustavné méně závažné porušování povinností vyplývající z právních předpisů (§ 52 odst. g zákoníku práce). Česká republika s možností propouštět učitele za stejných podmínek jako jiné zaměstnance (tj. v souladu s příslušným ustanovením zákoníku práce) je v podstatě jednou z velmi mála zemí, kde je něco takového možné.<sup>11</sup> Propouštění je totiž právě oblastí, ve které mají školy a jejich ředitelé nejmenší pravomoci (*School autonomy...*, 2011).

Má-li německý či rakouský učitel služební poměr na dobu neurčitou, nebo je dokonce jmenován státním úředníkem, je jeho propouštění v podstatě nemožné. „Jediná možnost, jak se ve škole někoho zbavit, je, že přejde sám na jinou školu,“ uvedl hamburský ředitel a dodal: „Jednou učitel, navždy učitel.“ Nulová autonomie v této oblasti přináší učitelským sborům samozřejmě jistotu zaměstnání, kterou čeští učitelé nemají. Nicméně k dosažení této jistoty vede v Německu i Rakousku několikaletá cesta (např. *Lehrerausbildung...*, 2017; *Vertragsbedienstetengesetz*, 2017; *Vorbereitungsdienst...*, 2017). Němečtí učitelé po absolvování vysoké školy nejsou hned samostatnými učiteli jako v České republice, ale musí absolvovat zpravidla rok a půl či dva roky tzv. referendariát (což je v podstatě výuka pod vedením zkušeného učitele), na jehož konci skládají teoretické i praktické zkoušky, které mají ověřit jejich pedagogické kompetence. Úspěšnost u těchto závěrečných zkoušek je rozdílná, jak dle jednotlivých spolkových zemí, tak dle vyučovaných předmětů, obvykle se pohybuje v rozpětí 90-95 % (např. Vieth-Entus, 2010). Rakouští učitelé mají prvních pět let své pedagogické praxe smlouvy pouze na jeden rok, na jehož konci jsou vždy komplexně hodnoceni a je možné s nimi smlouvu dále neprodloužit v případě nevyhovujících výkonů. Pokud tato zkušební léta učitelé úspěšně absolvují, stávají se v podstatě doživotními učiteli a zbavit je této funkce je mimořádně obtížné.

Rakouská ředitelka obecní školy uvedla, že již několikrát během své kariéry napsala negativní hodnocení začínajícím učitelům, ale nepředpokládá, že byli zbaveni možnosti pracovat jako učitelé, spíše byli přeřazeni do jiných škol. Dle jejího názoru by ale úplné propouštění nebylo správné, protože „není přece možné rozhodnout na základě názoru jedné ředitelky, když nevyhovuje mně, může být úspěšný jinde. A je na to celkem pět let...“ Všichni dotazovaní vedoucí pracovníci uvedli, že v případě, že učitel opouští jejich školu na základě nějakého problému, jedná se o jeho přeřazení jinam, údajně jsou učitelé, kteří takto „putují“ mezi školami jako „černý Petr“. „To už je takový malý alarm, když člověk vidí v životopise každý rok jinou školu,“ uvedla německá oborová koordinátorka.

Ředitelé německých škol (ze Saska a Hamburku) zcela shodně popsali mimořádně náročný proces, během kterého chtěli propustit zcela nekompetentního učitele. Zajímavé je, že u obou probíhal tento proces v podstatě stejně a trval také stejnou

<sup>11</sup> Samozřejmě ani v ČR se nejedná o libovůli ředitelů a je nutné respektovat příslušná ustanovení zákoníku práce. Jeho podoba je ovšem poměrně rigidní, je to často pojmenováno právě řediteli škol.

60 dobu, tj. zhruba dva školní roky. V obou případech se jednalo o učitele, na kterého byla řada stížností ze strany rodičů i žáků a jehož výuka nebyla kvalitní. Oba ředitelé se obrátili na školský úřad s žádostí o pomoc a čekal je dlouhodobý vyčerpávající proces sledování učitele a dokládání jeho nekompetence. Oba shodně uvádějí, že naplnili *dva plné šanonny* poznámek a dokladů o tom, že je tento učitel skutečně nekvalitním pedagogickým pracovníkem. V Sasku nakonec ředitel pochopil, že jedinou cestou, jak toto vyřešit, je přistihnout ho při porušení služebních povinností, což je například opakovaný pozdní příchod do výuky. Tento pozdní příchod musí být písemně dosvědčen ještě alespoň jedním dalším učitelem. Ostatní učitelé se ale obávali něco takového udělat, přestože i širší vedení souhlasilo s ředitelem školy, že tento pracovník by ve škole být neměl. „Nakonec ale jedna učitelka přišla a řekla, že toto nikdy ve svém životě neudělala a už to nikdy neudělá, ale že byla právě svědkem, kdy přišel o pět minut později, a že mi to podepíše, pak byl konečně přeřazen na jinou školu,“ uvedl ředitel školy. V Hamburku učitelská konference odmítla potvrdit nekvalitu učitele se zdůvodněním, že jejím smyslem je v souladu se zákonem (§ 57 hamburského školského zákona) učitele zastupovat, a nikoli hodnotit. Celý případ vyústil v komplikované jednání na příslušném školském úřadě, které nakonec rozhodlo o přeřazení učitele na jinou školu. Ředitel hamburské školy uvedl:

„Nedali mi za pravdu, řekli, že možná je v právu učitel, ale že to evidentně na škole nefunguje, a to se může stát. A pokud to takhle nefunguje, jeden musí jít jinam, ředitele nepřehradí. Můj názor má tedy přednost a přeřazení musí být učitel, protože to je nakonec pro dobro všech.“

Přeřazení, tedy již výše jmenovaná migrace učitelů, může tedy být v Německu i Rakousku určitou formou stigma, u kterého není zcela jasné, z jakého důvodu ke změně školy u učitele došlo. Je pravda, že ředitelé škol shodně uváděli, že učitelský sbor je převážně stabilní, že většinou přišli již ke sboru, který mají dosud, a žádné velké změny se za jejich působení neudály (tj. ani přijímání nových učitelů). Také z diskuse s jednotlivými učiteli v navštívených školách vyplynulo, že nemají zájem školu měnit, protože v této mají již vybudovanou pozici a nevidí ke změně žádný důvod. Je tedy možné, že u učitele přecházejícího z jiné školy (bez udaného logického důvodu, kterým je například stěhování za rodinou) je ze strany ostatních nutná určitá obezřetnost, protože je vždy možné, že jde o tzv. černého Petra, putujícího ze školy do školy, jak zmínila německá oborová koordinátorka.

## 4 Diskuse

V závěrečné diskusi bychom se rádi podívali na otázky přínosu autonomie škol pro učitelské sbory optikou aktuálně řešených témat v oblasti vzdělávání. Hledisko spravedlivosti ve vzdělávání je tématem řady aktuálních výzkumných projektů a poukazuje mimo jiné na aspekt rovnosti podmínek ve vzdělávání. Rovnost podmínek znamená i srovnatelnou kvalitu učitelských sborů ve všech školách (např. Greger,

2006). Všichni žáci mají nárok na stejné podmínky vzdělávání, které jsou garantované státem, tj. všechny školy musí poskytovat stejnou nabídku, co se týče kvalifikace zaměstnanců a vzdělávací nabídky. Právě o tento princip se opírá centrálně řízené sestavování učitelských sborů a dohled nad jejich fungováním. Jsou-li sbory sestavovány na základě jednotných kritérií, v předem známých intervalech a za stejných podmínek pro všechny školy, je možné zajistit spravedlivou „distribuci“ pedagogické síly pro všechny školy a tím spravedlivé podmínky pro žáky. Nicméně i v centrálně řízených systémech je bráno v potaz přání učitele a není „umísťován“ zcela libovolně. Ředitelé se rovněž účastní výběrového řízení a podílí se na finálním rozhodnutí. Jejich rozhodovací podíl spočívá především v komunikaci s jim nadřízeným orgánem (tj. příslušným školským úřadem v Německu a odpovědným školním inspektorem v Rakousku). Záleží hodně na vzájemném vztahu, a tedy i ohotě se domluvit a vyjednat vhodného učitele pro svou školu, jak uváděli shodně ředitelé v rozhovorech. „Vždy se nějak s inspektorem domluvím. Řeknu mu, koho bych si představovala, a on mi ho přidělí,“ uvedla ředitelka rakouské obecní školy. Oborová koordinátorka popsala i další způsob vyjednávání při přidělování učitelů: „Když člověk o někoho stojí, někdy pomůže, když si vezme i nějakého toho černého Petra... Podle motto – potřebuješ dobrého němčináře, tak musíš snést i tohoto chemikáře.“

Vrátíme-li se tedy k položené výzkumné otázce: Jakým způsobem se vytvářejí učitelské sbory ve vybraných státech a jakým způsobem mohou ředitelé škol tento proces ovlivňovat? – docházíme k závěru, že je svým způsobem iluzorní věřit tomu, že centrální řízení zajistí spravedlivou distribuci učitelů mezi jednotlivé školy. Vždy budou různí a různě schopní ředitelé škol, kteří budou hledat cesty, jak získat kvalitní učitele pro své školy a jak ovlivnit podobu a složení svého pedagogického sboru, ať už se jedná o centrální, či decentralizovaný školský systém.

Zmíněná spravedlivá distribuce pedagogické síly ve školách je v České republice také poměrně komplikovaná. Otevřeně je potřeba pojmenovat, že v České republice dochází k pokračující selekci škol i žáků a k pomyslnému otevírání nůžek mezi jednotlivými sociálními skupinami. Běžné veřejné základní školy a zejména jejich ředitelé se dostávají do obrovského tlaku, s nímž si nemusí v blízké budoucnosti již sami vědět rady. Učitelé si vybírají pro svou působnost „jednodušší“ nebo „lepší“ školy a běžné základní školy a jejich ředitelé se potýkají se silným nedostatkem učitelů (a možnost autonomního výběru a vlivu ředitele školy na podobu učitelského sboru tak zůstává spíše iluzí). „Je to smutné, ale já už musím vzít prakticky kohokoli. Podle školského zákona již není důležitá aprobace, ale co mi řekne inspektor, když dám hodiny matematiky češtináři?“ uvedla ředitelka městské základní školy a dodala: „Ano, učitelka odešla na vedlejší školu s tím, že tam paní ředitelka bude chtít mnohem méně. U nás prý měla každou chvíli dělat něco navíc. Jak mám potom tlačit učitele ke kvalitní práci?“ Další ředitel uvedl: „...to, co je podle mne běžná pracovní náplň, začínají někteří učitele považovat za zátěž. Třeba dozory, komunikaci s rodiči, setkávání s jinými učiteli.“

Mezi aktuálně diskutovaná témata jistě patří otázka posilování autonomie škol v centrálně řízených školských systémech a zvyšování jejich pravomocí, s čímž sou-

62 visí i zvyšování pravomocí ředitelů škol. Výzkumy dokládají vliv autonomie na vzdělávací výsledky jednotlivých žáků a jejich úspěšnost v mezinárodních testech, přičemž dávají do souvislosti vztah autonomie a odpovědnosti škol za výsledky vzdělávání (např. Dvořák et al., 2014). V Rakousku je patrná silná snaha a diskuse o možnostech posílení školní autonomie, kterou reprezentuje i tzv. balíček pro školní autonomii (*Schulautonomiepaket*), který vydala vláda v roce 2017 (*Die Regierung präsentiert...*, 2017). Tento balíček se zaměřuje také na oblast pedagogických sborů a cílí na posílení pravomocí ředitelů škol, kterým tímto způsobem chce umožnit vybírat si učitele a utvářet společně specifickou podobu řízené školy. Důležitá otázka též je, zda jsou ředitelé centrálně řízených školských systémů připraveni na plánované změny v souvislosti s posilováním své autonomie. Podíváme-li se například na oblast vedení lidí s ohledem na potřebné kompetence ředitele v centrálně řízeném školství a při plné autonomii, jedná se o odlišné kompetence, jiné specifické znalosti a dovednosti, pro které je potřeba také jiná příprava školských manažerů (např. Trojan, 2016). Vzdělávání školských manažerů, jejich podpora a příprava na funkci by se měly orientovat dle toho, jaké kompetence od nich jejich role vyžaduje, což vychází především ze způsobu, jakým jsou školské systémy řízeny, jaké pravomoci v nich ředitelé mají a jaké konkrétní činnosti jsou od nich vyžadovány (kupř. Trojan, 2011). Jiné kompetence bude potřebovat ředitel, který sám sestavuje svůj učitelský sbor, následně ho hodnotí, rozvíjí a též odměňuje dle kvality výkonu jednotlivých osob (Lhotková, Trojan, & Kitzberger, 2012). Jiné kompetence potřebuje ředitel, který spravuje učitelský sbor vytvořený centrálně, bez možnosti finančně odměnit nadstandardní výkon a rovněž bez možnosti propustit nekvalitního zaměstnance. Smysluplně stanovit národní kompetenční model pro řídicí pedagogické pracovníky a jemu odpovídající vzdělávání, přípravu a profesní podporu by mělo být důležitým úkolem vzdělávací politiky, která by pak následně ovlivnila i fungování jednotlivých škol a jejich učitelských sborů.

Posilování autonomie škol zcela jistě ovlivňuje jejich fungování ve všech rovinách, nicméně se nejedná o izolované téma. Jak jsme již zmínili, jednou stranou pomyslné mince je míra autonomie, tou druhou faktické možnosti, které v daném státě existují. Pojí se s tím otázka, zda existuje dostatek učitelů, ze kterých je možné zodpovědně sestavit učitelský sbor, jestli existují potřebná stabilita a jistota, že takto sestavený sbor bude dlouhodobý, a také to, disponuje-li ředitel školy potřebnými kompetencemi pracovat, ať již s přiděleným, či samostatně sestaveným učitelským sborem.

## 5 Závěr

V naší studii jsme se věnovali otázce: Co přináší autonomie učitelským sborům a jaké klade požadavky na ředitele školy? – přičemž jsme se zaměřili na vytváření učitelských sborů, jejich odměňování a také na téma propouštění učitelů v německém a rakouském prostředí, které jsme komparovali se situací v České republice. V dis-

kusní části jsme tuto problematiku zasadili do aktuálně řešených témat v oblasti školství a vzdělávání, a to především do tématu spravedlivosti ve vzdělávání a posilování školské autonomie. Zásadním zjištěním studie je, že rozdílný rozsah pravomocí vede k odlišným strategiím v práci s lidskými zdroji ve školách, a to ve všech zkoumaných oblastech. Ředitelé zkoumaných centrálně řízených systémů musí hledat cesty, jak se „domluvit“ s nadřízeným orgánem, a zajistit tak kvalitní učitele pro své školy. V případě, že nejsou spokojeni s prací učitelů, hledají cesty k jejich „dobrovolnému“ přeřazení. Čeští ředitelé disponující rozsáhlými pravomocemi se při práci se svými sbory potýkají s jinými problémy – mj. naprostým nedostatkem učitelů či jejich koncentrací v tzv. lepších školách – a hledají jiné cesty, jak si získat a udržet kvalitní sbor, kupř. nestandardně rychlým nabízením smluv na dobu neurčitou.

Určitým faktorem, který autonomie učitelským sborům přináší, je svoboda, a to jak na straně ředitelů, kteří mohou ovlivňovat sestavení svého učitelského sboru, tak i na straně učitelů, kteří mohou volit školy, ve kterých budou působit. Tato svoboda, která může na první pohled působit jako veskrze pozitivní přínos autonomních škol, může mít ale ve svém důsledku i negativní dopad na vlastní fungování škol (a na žáky v nich). Umožňuje totiž koncentraci učitelů v „lepších“ školách či u „lepších“ ředitelů a může mít dopad na výsledky vzdělávání ve školách, jejichž ředitelům se nedaří sehnat kvalifikované pedagogické pracovníky. Vzhledem k tomu, že v Německu a Rakousku je postupně školská autonomie posilována, považujeme za zásadní nadále v tomto tématu výzkumně pokračovat, sledovat změny v přístupu ředitelů škol v měnících se podmínkách a navázat na tuto studii v následujících letech.

## Literatura

- Abari-Ibolya, E., & Baráth, T. (2010). *Improving school leadership in Central Europe*. Budapest: Tempus Public Foundation.
- Barber, M., & Mourshed, M. (2007). *How the world's best-performing schools come out on top*. Dostupné z <http://www.smhc-cpre.org/wp-content/uploads/2008/07/how-the-worlds-best-performing-school-systems-come-out-on-top-sept-072.pdf>
- Behbahani, A. (2011) Educational leaders and role of education on the efficiency of schools principals. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 15, 9-11. DOI: 10.1016/j.sbspro.2011.03.040
- Besoldung Hamburgische Beamtinnen und Beamten: Besoldungstabellen 2017/2018*. (2017). Hamburg: GEW Landesverband Hamburg. Dostupné z [https://www.gew-hamburg.de/sites/default/files/download/besoldungstabelle\\_hamburg\\_2017\\_18.pdf](https://www.gew-hamburg.de/sites/default/files/download/besoldungstabelle_hamburg_2017_18.pdf)
- Bildungsreformgesetz 2017*. (2017). *Bundesgesetzblatt*, 138/2017.
- Bundeslehrer-Lehrverpflichtungsgesetz – BLVG* (2017). *Bundesgesetzblatt*, 138/2017. Dostupné také z <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008205>
- Die Einstellung von Lehrkräften in den Schuldienst der Freien und Hansestadt Hamburg im Kurzüberblick*. (2017). Dostupné z <http://www.hamburg.de/bsb/bewerbungen-online/64692/hinweise-einstellungsverfahren/>
- Die Regierung präsentiert Autonomiepaket als „Herzstück der Bildungsreform“*. (2017). Wien: Bundesministerium für Bildung. Dostupné z <https://www.bmb.gv.at/ministerium/vp/2017/20170317.html>

- 64 Dvořák, D., Urbánek, P., & Starý, K. (2014). High autonomy and low accountability: Case study of five Czech schools. *Pedagogická orientace*, 24(6), 919-940. DOI: 10.5817/PedOr2014-6-919
- Entgelttabelle für die Entgeltgruppen 1 bis 15: gültig vom 1. Januar 2017 bis 31. Dezember 2017*. (2017). Sachsen: Landesamt für Steuern und Finanzen. Dostupné z [http://www.lsf.sachsen.de/download/Tarif/Entgelttabelle\\_TV-L\\_01.01.17-31.12.17.pdf](http://www.lsf.sachsen.de/download/Tarif/Entgelttabelle_TV-L_01.01.17-31.12.17.pdf)
- Eurydice (2007). *Autonomie škol v Evropě. Politická a realizační opatření*. Brusel: autor. Dostupné z [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic\\_reports/090CS.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/090CS.pdf)
- Gehalt für Lehrer: Lehrer Gehalt für Beamte und Tarifangestellte*. (2017). GEW. Dostupné z <http://www.oeffentlichen-dienst.de/news/69-gehalt/300-grundschullehrer-gehalt-lehrergehalt.html>
- Gehaltstabelle für LehrerInnen 2018*. (2017). Österreichische LehrerInnen Initiative. Dostupné z <https://www.oeliug.at/recht/gehalt/gehaltstabelle/>
- Greger, D. (2006). Spravedlivost českého školského systému v mezinárodním srovnání. *Orbis Scholae*, 0(1), 46-59.
- Hamburgisches Schulgesetz: HmbSG* (2016). Hamburg: Behörde für Schule und Berufsbildung.
- Hendl, J. (2005). *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál.
- Huber, S. G. Ed. (2009). *School leadership – international perspectives*. Dordrecht: Springer.
- Janík, T., Knecht, P., Kubiátko, M., Pavlas, T., Slavík, J., Solníčka, D., & Vlček, P. (2011). *Kvalita školy a kurikula od expertního šetření ke standardu kvality: Výzkumná zpráva*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání.
- Koubek, J. (2015). *Řízení lidských zdrojů: základy moderní personalistiky*. Praha: Management Press.
- Kuuskorpi, M. & Cabellos González, N. (2011). *The future of the physical learning environment: school facilities that support the user*. Paris: OECD. DOI: 10.1787/5kg0lkz2d9f2-en
- Landeslehrer-Dienstrechtsgesetz – LDG 1984*. (2017). *Bundesgesetzblatt*, 138/2017. Dostupné také z <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008549>
- Lazarová, B., Pol, M., & Sedláček, M. (2015). *Mezinárodní šetření TALIS 2013*. Praha: Česká školní inspekce.
- Lehrerbildung im Freistaat Sachsen*. (2017). Dresden: Staatsministerium für Kultus. Dostupné z <https://www.lehrerbildung.sachsen.de/132.htm>
- Leithwood, K. (2005). *Educational leadership: A review of the research*. Philadelphia: The Laboratory for Student Success. Temple University.
- Leithwood, K., Sun, J., & Pollock, K. (2017). *How school leaders contribute to student success: the four paths framework*. New York, NY: Springer.
- Lhotková, I., Trojan, V., & Kitzberger, J. (2012). *Kompetence řídicích pracovníků ve školství*. Praha: Wolters Kluwer ČR.
- Lukas, J. (2009). Vztahy mezi učiteli a řediteli na základních školách – přehled relevantních výzkumů. *Studia paedagogica*, 14(1), 127-145.
- Moree, D. (2013). *Učitelé na vlnách transformace: kultura školy před rokem 1989 a po něm*. Praha: Karolinum.
- MŠMT. (2009). *Zpráva o vývoji českého školství od listopadu 1989 (v oblasti regionálního školství)*. Dostupné z <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/strategie-a-koncepcni-dokumenty-cerven-2009>
- Mulford, B. (2008). *The leadership challenge: improving learning in schools*. Camberwell: ACER Press.
- Obdržálek, Z., & Polák, J. (2008). *Príprava školských manažérov ako kľúčový predpoklad efektívnosti školy*. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa.
- Pišová, M., & Hanušová, S. (2016). Začínající učitelé a drop-out. *Pedagogika*, 66(4), 386-407. DOI: 10.14712/23362189.2016.353
- Robinson, V., Hohepa, M., & Lloyd, C. (2009). *School leadership and student outcomes: identifying what works and why: best evidence synthesis iteration (BES)*. Wellington: Ministry of Education.



- Rozkocová, A., & Urbánek, P. (2017). Fluktuační učitelů: vybrané zahraniční teorie a výzkumné přístupy. *Studia paedagogica*, 22(3), 25-40.
- School autonomy and accountability: Are they related to student performance? (2011, October). *PISA in Focus*. Dostupné z [www.oecd.org/dataoecd/17/43/48910490.pdf](http://www.oecd.org/dataoecd/17/43/48910490.pdf).
- Sofatutor. (2016, September 08). Verbeamtung: Wo werden Lehrer verbeamtet? [Online]. *Sofatutor-Magazin Lehrer*. Dostupné z <http://magazin.sofatutor.com/lehrer/2016/09/08/verbeamtung-wo-werden-lehrer-verbeamtet/>
- Šikýř, M. (2014). *Nejlepší praxe v řízení lidských zdrojů*. Praha: Grada.
- Šikýř, M., Borovec, D., & Trojanová, I. (2016). *Personalistika v řízení školy*. Praha: Wolters Kluwer.
- Šťastný, V. (2017). Aktuální pohledy na vzdělávání v Rakousku: zpráva ze studijního pobytu ve Vídni. *Pedagogická orientace*, 27(3), 504-512.
- Tomková, A. (2012). *Rámec profesních kvalit učitele: hodnotící a sebehodnotící arch*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání.
- Trojan, V. (2011). Vzdělávání řídicích pracovníků v českém školství: programy a hodnocení jejich obsahu účastníky. *Orbis scholae*, 5(3), 107-122.
- Trojan, V. (2014). *Pedagogický proces a jeho řízení*. Praha: Wolters Kluwer.
- Trojan, V. (2016). Neřešené otázky profesní přípravy ředitelů škol a jejich dalšího rozvoje. *Andragogická revue*, 8(1), 62-70.
- Trojan, V. (2017). *Řízení pedagogického procesu v současné škole*. Praha: PedF UK.
- Vertragsbedienstetengesetz 1948 – VBG. (2017). *Bundesgesetzblatt*, 138/2017. Dostupné z <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008115>
- Vieth-Entus, S. (2010, 08. 06.). Immer mehr Junglehrer fallen durch: GEW kritisiert Belastung der Referendare. *Der Tagesspiegel*. Dostupné z <https://www.tagesspiegel.de/berlin/immer-mehr-junglehrer-fallen-durch/1854374.html>
- Vorbereitungsdienst (Referendariat): Informationen für die Bewerbung. (2017). Dostupné z <http://www.hamburg.de/bsb/vorbereitungsdienst/64638/bewerbungen-vorbereitungsdienst/>
- Zákoník práce. (2006). Zákon č. 262/2006 Sb.

Mgr. Zuzana Svobodová, Ph.D.,  
katedra andragogiky a managementu vzdělávání  
Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova  
Myslíkova 7, 110 00 Praha  
[zuzana.svobodova@pdf.cuni.cz](mailto:zuzana.svobodova@pdf.cuni.cz)

PhDr. Václav Trojan, Ph.D.,  
katedra andragogiky a managementu vzdělávání  
Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova  
Myslíkova 7, 110 00 Praha  
[vaclav.trojan@pdf.cuni.cz](mailto:vaclav.trojan@pdf.cuni.cz)



# Styly vedení školy a sociální klima učitelských sborů základních škol<sup>1</sup>

Andrea Rozkovcová, Jitka Novotová

Technická univerzita v Liberci, Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická

**Abstrakt:** Kvalitativní studie představuje v úvodu nejčastěji vymezované styly vedení školy prezentované převážně v zahraniční literatuře výzkumného i přehledového charakteru. Teorie stylů vedení školy slouží jako teoretický rámec pro interpretaci výsledků našeho výzkumu realizovaného ve třech českých školách s extrémními hodnotami sociálního klimatu učitelského sboru. K nalezení odpovědi na otázku: Jaké styly vedení se vyskytují ve vybraných školách s extrémními parametry sociálního klimatu učitelských sborů? - byl použit výzkumný přístup případové studie formou rozhovorů s vybranými učiteli, s vedeními škol, dále focus group s vybranými žáky a rozbor výročních zpráv a dalších dokumentů škol. Výsledky výzkumu ukazují na rozmanitost stylů vedení, jejich projevů a dopadů na sociální klima sborů. Jako významný faktor tvorby klimatu jsme identifikovaly charakteristiky ředitele - zda je učitelé vnímán jako součást sboru, chová-li se, jak vyžaduje od učitelů, a do jaké míry učitele kontroluje a podporuje v jejich práci. V oblasti vztahu ředitele k učitelům byly jako důležité identifikovány vzájemná důvěra, spolupráce a respekt k názorové diverzitě.

**Klíčová slova:** styly vedení školy, leadership, klima učitelských sborů, případová studie

## Leadership Styles and the Social Climate of Basic School Teaching Staffs

**Abstract:** The research study introduces the most often defined leadership styles in schools presented in foreign professional research and theoretical literature which serve as a theoretical frame for the interpretation of the results of the qualitative research realized in three Czech basic schools. The aim of the qualitative research was to find out which leadership styles are used in schools with extreme parameters of the social climate of the school teaching staff. The case study approach was used, specifically interviews with leaders of the selected schools, and with carefully selected teachers, focus groups with school students and analysis of school documentation. The research shows diversity of styles and the impact on the social climate. The principal has been identified as a significant factor in creating social climate of the teaching staff. Is the principal perceived as a part of the staff? Does he or she behave the same way that they demand from the teachers? Are teachers controlled and/or do they get support from the principal? Mutual trust, cooperation and respect to opinion diversity were identified as very important factors in the relationship between the principal and the teachers.

**Keywords:** school leadership styles, leadership, social climate of the teaching staffs, case study

<sup>1</sup> Příspěvek je jedním z výstupů výzkumného projektu (GA ČR 16-100575) „Stabilita a proměny učitelských sborů ZŠ“ a byl podpořen GA ČR. Autorky děkují za podporu.

68 Téma managementu a leadershipu čili řízení a vedení ve škole již bylo několika autory, jak uvádíme dále, v České republice rozpracovááno. Tato stať přináší jiný pohled na oblast řízení a vedení ve škole, a to v souvislosti s námi zkoumaným tématem sociálního klimatu učitelských sborů v českých základních školách. Styl vedení školy se podle výzkumných zjištění ukazuje jedním z hlavních faktorů ovlivňujících sociální klima učitelských sborů (Urbánek, Dvořák, & Starý, 2014). Cílem naší studie je čtenáři zprostředkovat výsledky kvalitativního šetření klimatu učitelských sborů v souvislosti se styly vedení v českých základních školách. Nejprve představíme v přehledu styly vedení, které jsme našly především v zahraniční literatuře britské a americké proveniencí z oblasti obecné teorie řízení i teorií vztahujících se přímo ke školskému managementu. Zaměříme se na styly vedení, jež jsou často popisovány v zahraniční literatuře ke školskému managementu a které jsme identifikovaly při našem kvalitativním šetření ve výzkumném vzorku tří škol. Zajímalo nás, které charakteristiky vedení a řízení školy, jakým způsobem a v jakém kontextu ovlivňují sociální klima ve sborech těchto škol. Vybrány byly školy, které vykazovaly příznivé i nepříznivé parametry sociálního klimatu učitelských sborů a zároveň odlišný styl vedení. V článku se pokusíme najít odpověď na výzkumnou otázku, jaké styly vedení se vyskytují ve vybraných školách s extrémními parametry sociálního klimatu učitelských sborů.

## 1 Pojmy vedení a řízení školy a řešená výzkumná témata

Terminologie týkající se vedení a řízení školy je vymezována zejména v triádě pojmů a souborů aktivit vedení - řízení - správa školy (např. Pol, 2007a, 2007b). Hovoříme-li v textu o „vedení školy“, máme na mysli osoby, které jsou ve škole odpovědné za její řízení a vedení. Pokud hovoříme o procesech, pak obvykle používáme samostatné termíny „vedení“ nebo „řízení“. Společně s Polem chápeme pod termínem „řízení“ procesy spjaté spíše se „zvládním každodennosti a jejich nároků“ (2007a, s. 214), zatímco pod termínem „vedení“ procesy zaměřené na rozvoj lidí a na inovace v organizaci. Řízení je základní dovedností vedení školy, bez kterého nemůže škola jako organizace fungovat. Organizace školy může dočasně fungovat s limitovanými procesy vedení, nikoli však s chybějícím řízením. Klasifikace stylů vedení školy v zahraniční literatuře, zvláště po roce 2000, však již nevykazují tuto dlouhodobě převažující pojmovou dichotomii, ale obsahují v daném pojetí vedení vždy obě tyto složky. Spíše než vymezování specifik a oddělování procesů vedení a řízení je v současných zahraničních přístupech pozornost věnována výzkumům a konceptualizaci procesů, jako jsou volba přístupu vedení školy k zaměstnancům (Harris & Chapman, 2002), organizační učení (Leithwood & Riehl, 2003; Vanblaere & Devos, 2016), význam týmů zkušených učitelů (*senior teachers*) pro soudržnost učitelských sborů (Bush & Glover, 2012), distribuce moci v organizaci (Harris, 2003, 2004; Bush & Glover, 2012; Lumby, 2013) nebo vliv kontextových faktorů na styl vedení (Van-

derhaar, Muñoz, & Rodosky, 2007), které lépe postihují podstatu procesů spjatých s vedením a řízením. V našem textu budeme proto v souladu se zahraničními trendy používat pojem vedení (*leadership*) v tomto komplexním pojetí integrujícím dílčí procesy vedení a řízení.

V české pedagogice je po roce 2000 v souvislosti s procesy vedení školy ve výzkumu pozornost zaměřena především na kulturu školy (Pol et al., 2005), profesní vývoj ředitelů (Pol et al., 2010), strategie vedení (Sedláček, 2011), klima učitelských sborů (Urbánek et al., 2014) nebo na školu jako učící se organizaci (Pol et al., 2013; Šed'ová et al., 2016). V naší studii cílíme na podrobnější probádání souvislostí mezi charakteristikami vedení a klimatem učitelského sboru. Chceme zjistit, jaké styly vedení převažují ve školách, v nichž klima sborovny vykazuje nepříznivé charakteristiky, a naopak, jaké styly vedení se uplatňují ve škole s výbornou kvalitou klimatu sboru.

## 2 Nejčastěji vymezované styly vedení školy v zahraniční literatuře

Při sestavování přehledu stylů vedení ve škole vycházíme ze studií výzkumného i přehledového charakteru publikovaných po roce 2000, výjimečně i starších stěžejních textů, abychom postihly i chronologický vývoj přístupů k této problematice. Výčet stylů vedení v tomto textu není zcela vyčerpávající. Naše členění obsahuje čtyři styly, které podle množství dostupných zdrojů a obliby autorů je konceptualizovat a operacionalizovat pro výzkum nazýváme jako „klasické“ - instruktivní, transformační, manažerský a distributivní. Dále analyzujeme styly demokratický a „vyvážený“ (*balanced leadership*), jež do jisté míry prvky z předchozích stylů kombinují.

### 2.1 Instruktivní vedení alias vedení zaměřené na kvalitu vyučování (*instructional leadership*)

Instruktivní vedení bylo nejčastějším konceptem pro výzkumy v oblasti vedení školy v letech 1980-1995 (Hallinger & Heck, 1996). Ukazuje se, že je velmi funkční, pokud jde o školy, které jsou zaměřeny na zlepšování vzdělávacích výsledků žáků a na zkvalitňování procesů učení a vyučování (srov. Rhodes & Brundrett, 2010). Dobře se uplatňuje v menších školách, v nichž si vedení školy může dovolit strávit mnoho času ve třídách a pomáhat se zaváděním kurikula nebo zlepšováním vyučovacích procesů. Hallinger (2003) uvádí, že významnost tohoto stylu vedení vychází z výzkumu zavádění změn, zlepšování školy a jejího programu, a to především ve školách, které potřebovaly zásadní změny (byly to chudé městské školy, jak uvádí autor). Instruktivní vedení se zaměřuje zejména na tvorbu kurikula, koordinaci, kontrolu, supervizi a rozvíjení kvalitního vyučování ve škole. Instruktivní vedení školy je vnímáno jako silné a direktivní, neboť změny ve škole jsou určovány shora, vedením. Je postaveno na charismatu a expertize ředitelů a jejich schopnostech

70 podpořit procesy změny. Problémem tohoto stylu může být, že učitelé někdy bývají většími experty na procesy učení a vyučování než vedení školy. Někteří kritikové tohoto stylu vyjadřují názor, že vést školu po stránce administrativní i pedagogické je pro ředitele úkol nemožný až nadlidský (in Hallinger, 2003). Belgičané Vanblaere a Devos (2016) ve své studii zdůvodňují, že pokud je instruktivní vedení školy spojeno s transformativním vedením, jsou vytvořeny optimální podmínky, aby se škola stala učící se organizací.

## 2.2 Transformativní vedení (transformational leadership)

Tento styl vedení je rozpracováván v literatuře týkající se obecné teorie vedení od sedmdesátých a v literatuře školského managementu od osmdesátých let 20. století. První významnou prací o školství byla Bassova studie (1985), již po dvaceti letech revidují a obohacují autoři Leithwood a Jantziová (2005), kteří vypracovali přehledovou studii výzkumů k transformativnímu vedení za období let 1996-2005. Transformativní vedení je podle nich určeno následujícími komponentami týkajícími se několika oblastí - určování směru organizace (stanovování vizí, sdílení společných cílů a vysoká očekávání z hlediska výkonu), pomoc lidem (individualizovaná podpora, intelektuální stimulace a modelování klíčových hodnot a praxe), proměny organizace (budování kultury organizace a tvorba struktur napomáhajících spolupráci, budování produktivních vztahů s rodiči a komunitou) a management organizace.

Podle Kirkbridea (2006) jsou transformativní lídři schopni individualizovaného zvažování a ohleduplnosti k zaměstnancům, dokážou naslouchat, jsou ochotni nechat zaměstnance pracovat na jejich vlastních projektech a uznávají odlišnost názorů a pojetí, z nichž se dokážou i učit. Intelektuální stimulace je stěžejním aspektem kreativních procesů v organizaci. Díky ní lze proměňovat paradigmaty, premisy a předpoklady. Další strategie transformativního vedoucího zahrnují dovednost motivovat zaměstnance skrze jasné a konkrétní cíle a optimistický přístup k budoucnosti organizace. Transformativní vedoucí se pro své následovníky stává vzorem, mívá charisma. Nicméně je to silný vedoucí a moc je stále převážně v jeho rukou.

## 2.3 Manažerské vedení (managerial leadership)

Tento styl vedení v češtině stále spíše označujeme pojmem „řízení školy“. Vedoucí pracovníci jsou zaměřeni na zvládnání běžné operativy, dokážou racionálně zvládat většinu funkcí školy. Tento přístup k vedení je primárně založen na přísném dodržování pravidel a jasném a pevném stanovování úkolů a cílů. Škola je řízena v hierarchické struktuře, v níž vedoucí pracovníci využívají své pozice pro rozhodování a uplatňování někdy i mocenských praktik, opírajíce se o politická rozhodnutí. Chybí akcent k budování mezilidských vztahů a v případě přehnané snahy o efektivitu a dodržování všech předpisů, např. pomocí přebujelé administrativy, se tento styl vedení popisuje jako manažerismus (Bush & Glover, 2014). Pol popisuje manažerismus jako nevhodný způsob vyrovnávání se s problémy organizace a doslova říká:

Manažerismus je chyba, k níž se obvykle uchylujeme, když nám schází síla, znalost či invence jít správným směrem, věnovat se důležitým věcem (strategii, budoucnosti) a dobře zvládat to skutečně aktuálně důležité... (Pol, 2007a, s. 35)

Zřetelně vyvstává chybění vizí, hodnot a expertizy vedení školy. Toto kritizují Bush a Glover (2014) a uvádějí, že manažerské vedení je pro úspěšnou školu zásadní, ale mělo by doplňovat, nikoli nahrazovat, přístupy založené na hodnotách. Manažerismus je tedy krajní a odborníky negativně hodnocenou formou manažerského vedení.

## 2.4 Distributivní vedení (distributed leadership)

Podle Bushe (2013) je distributivní model nejvhodnější volbou pro vedení školy v 21. století. Distributivní vedení je charakteristické svým rozdělením mezi více aktérů. Lze je nazvat „sdíleným“ vedením, kdy každý člen vedení nebo vedoucí tým má své pravomoci, které nesdílí s ostatními, ale uplatňuje je samostatně. V tomto stylu jsou tedy využívány expertní kompetence zaměstnanců. Koncept distributivního vedení je postaven na myšlence, že „vedení může vyvstat kdekoli v organizaci a není omezeno na jednu formálně ustanovenou osobu“ (tamtéž). Bush a Glover (2012, 2014) představují distributivní styl vedení jako převažující ve školách s nejlepšími týmy. Shrnují, že nejlepší kombinací pro úspěšné vedení školy jsou styly manažerský a distributivně instruktivní. Srovnáme-li tento názor s autory Vanblaaerem a Devosem (2016), kteří jako vhodnou kombinaci uvedli styly transformativní a distributivně instruktivní, pak je tu patrný rozdíl mezi akcentem na manažerské aktivity k udržení statu quo a akcentem na transformační aktivity směřující ke změnám.

Problém uplatnění distributivního stylu vedení ve školství je podle Hartleye (cit. dle Bush & Glover, 2014, s. 560) formální struktura instituce školy, proto se tento styl neprosazuje ve školství snadno. Pro implementaci tohoto stylu do praxe je důležité, aby učitelé měli čas se scházet a měli s vedením školy dobré a neohrožující vztahy. To potvrzuje také Harrisová (2005) poukazujíc na stěžejní podmínku kvalitního klimatu ve sboru a ve vedení školy. Bolden (2011) upozorňuje na riziko protichůdných cílů při distribuci moci na více lídrů v jedné organizaci. Výzkumy dopadu distributivního stylu vedení na vzdělávací výsledky přinášejí nejednoznačné výsledky (srov. York-Barr & Duke, 2004, cit. podle Bolden, 2011; Day at al., 2009).

## 2.5 Demokratické (na lidi orientované) vedení (democratic, or people-centred leadership)

Tímto názvem Harrisová (Harris & Chapman, 2002) souhrnně označuje vybrané stěžejní faktory úspěšného vedení. Kvalitativní výzkum Harrisové a Chapmana v deseti školách, které se potýkaly s vážnějšími obtížemi, odhalil, že ředitelé k prosazení trvalých a dlouhodobých změn těchto škol považují za zásadní distribuovat moc a předat kompetence učitelům (tzv. *teacher empowerment*). Tento proces autoři výzkumu vnímají jako demokratický. Pro demokratické vedení jsou dále stěžejní

72 hodnoty jako rovnost (*equity*) a morální účel jednání (*moral purpose*). Tyto hodnoty se v procesu změn ve zkoumaných školách neměnily, zatímco konkrétní opatření ano. Jako zásadní se jeví sdílení vizí a hodnot v organizaci, rozdělení vedení, investice do rozvoje zaměstnanců, budování mezilidských vztahů a školy jako učící se komunity. Důležité tedy je, aby všichni zaměstnanci hodnoty a vize znali, přijímali je nebo jim alespoň zásadně nevadily. V procesu změny ředitelé investovali nejen do okamžité prospěšných znalostí a dovedností zaměstnanců, ale také je motivovali tím, že se mohli rozvíjet podle svých potřeb. Svou otevřeností a schopností sebekritiky dokázali pozvednout vztahy s učiteli, ale i rodiči a žáky. Vytvoření učící se komunity vyžadovalo ve všech školách dlouhé diskuse a dialog mezi aktéry - vedením, zaměstnanci školy a rodiči. Tento styl vedení vzhledem k humanistickým hodnotám, na nichž je založen, bývá také nazýván *people-centered leadership* čili „na lidi orientované vedení“ (Harris & Chapman, 2002).

## 2.6 Vyvážené vedení (*balanced leadership*)

Tento styl vedení je založen na teorii o změnách prvního a druhého řádu v organizacích, v našem případě ve škole. Waters a jeho spolupracovníci (Waters, Marzano, & McNulty, 2003) uvádějí, že změny prvního řádu jsou cílené, jasně definovatelné, implementují se postupně a pravidelně, mohou být méně významné, okrajové, lze je implementovat pomocí současných znalostí a dovedností nebo s pomocí experta. Uskutečňují se totiž v rámci existujících paradigmat a vedou pouze k rozšíření „minulosti“. Změny druhého řádu naopak vyžadují změnu paradigmat, jsou v kontrastu s minulostí či „tradicí“ školy, mohou být dokonce v konfliktu s dosavadními hodnotami a normami školy, rodí se pomalu, mohou být neohraňované a s nejasnými výsledky, nelineární, mohou představovat narušení systému, čili i ten je pak nutno přehodnocovat. Změny druhého řádu vyžadují nové znalosti a dovednosti, nejsou orientovány na řešení jasně specifického problému, bývají implementovány zainteresovanými osobami v organizaci (Waters, Marzano & McNulty 2003). Úkolem vedoucího pracovníka či vedoucích pracovníků ve škole je tedy rozlišit, jakého druhu je změna, na kterou je třeba se zaměřit, a podle toho zvolit styl vedení. To vše samozřejmě při zvážení kontextu, ve kterém se škola nachází, a personální konstelace ve sboru.

Waters se spolupracovníky ve své studii (2003, s. 9-12) uvádějí 21 oblastí, za které je vedoucí pracovník školy odpovědný. Zatímco jen k některým z nich se vztahují změny prvního řádu, všechny jsou důležité pro realizaci změn druhého řádu. Při interpretaci výsledků našeho kvalitativního výzkumu se mimo jiné opíráme o tyto oblasti.

## 3 Metodologie výzkumu

Výsledky výzkumu, které zde prezentujeme, jsou dílčími výsledky tříletého výzkumu v designu *Quan - Qual - Quan* v oblasti fluktuace učitelů a sociálního klimatu učitel-



ských sborů v ČR, který je realizován výzkumným týmem šesti výzkumníků. V jeho první fázi, realizované ve školním roce 2015-2016, bylo klima učitelských sborů zkoumáno dotazníkem OCDQ-RS na reprezentativním vzorku náhodným výběrem zvolených základních škol ( $N = 125$ ). Klima bylo měřeno v dimenzích direktivity vedení, podpory od vedení, angažovanosti učitelů, frustrace učitelů a jejich vztahů - intimity. Tyto dimenze slouží k výpočtu tzv. indexu otevřenosti klimatu (Chvál & Urbánek, 2014) a vnímáme je jako vymezující pro koncept sociálního klimatu učitelských sborů. Dle Hoye, Tartera a Kottkampa (1991, s. 33) jsou pro otevřené klima ve sboru charakteristické kolegiální přátelské vztahy postavené na důvěře a respektu, spolupráci, otevřené komunikaci a oddanosti práci. Ředitel naslouchá myšlenkám učitelů, často je chválí, odměňuje a podporuje, respektuje jejich kompetence a poskytuje jim svobodu pro jejich práci bez časté kontroly a byrokratických požadavků. Z pojmenovaných dimenzí plyne, že vedení hraje nezpochybnitelně významnou roli z hlediska utváření sociálního klimatu učitelských sborů (direktivita, podpora) a že si toho byli vědomi již tvůrci tohoto nástroje. Tyto myšlenky nás vedly k formulaci hlavní výzkumné otázky pro následný dílčí kvalitativní výzkum blíže popsany v této studii (viz níže).

V druhé fázi výzkumu, ve školním roce 2016-2017, bylo pomocí shlukové analýzy vygenerováno pět skupin ZŠ s podobnými profily klimatu a z nich vybráno deset škol, v nichž byly realizovány kvalitativní procedury (QL). V každé škole bylo uskutečněno šest až dvanáct individuálních rozhovorů s vedením a vybranými učiteli a jedna ohnisková skupina s žáky. Jako pomocné metody byly využity pozorování ve vyučovacích hodinách (3-5 hodin), rozbor výročních zpráv a další školní dokumentace. Vzhledem k tomu, že kvalitativní výzkum probíhal v deseti školách, interval zkoumání v každé škole byl v rozmezí dvou až tří dnů při účasti týmu tří až pěti výzkumníků.

Pro naši vícepřípadovou instrumentální studii (viz Mareš, 2015, s. 119, 121) byly kvůli rozsahu textu vybrány tři školy, typičtí zástupci základních škol v ČR, z nich dvě ze skupiny škol s nejhorším klimatem učitelského sboru a jedna ze skupiny škol s klimatem velmi dobrým. Z kvantitativního výzkumu vyplynulo, že na kvalitu sociálního klimatu učitelského sboru nemají zásadní vliv velikost školy ani obce, proto jsme při výběru vzorku tyto faktory nebraly v potaz.

Dále byly stanoveny výzkumné otázky různé míry obecnosti (Mareš, 2015, s. 126). Nejjobecnější otázka týkající se všech tří případových studií jako celku byla formulována takto: Jaké styly vedení se vyskytují ve vybraných školách s extrémními parametry sociálního klimatu učitelských sborů? Konkrétnější výzkumné otázky byly vytvořeny na základě dotazníku OCDQ-RS vymezujícího dimenze klimatu učitelského sboru. Jejich účelem bylo prohloubení porozumění výsledkům dotazníkového šetření a kontextu školy: Jak se učitelé zapojují do řízení a vedení školy? Jakým způsobem ředitel poskytuje podporu učitelům? Jak probíhá komunikace mezi vedením školy a učiteli? Jakým způsobem participují na chodu školy rodiče a žáci? Jak si respondenti vysvětlují naměřenou úroveň frustrace u učitelů? Jak si respondenti vysvětlují naměřenou úroveň angažovanosti učitelů? Jaké vztahy panují mezi učiteli a které faktory tyto vztahy ovlivňují? Nad rámec OCDQ-RS byly zformulovány otázky zjišťující-

**74** cí fázi a hloubku rozvoje školy: V jaké fázi změny se škola nachází? Jedná se o změny prvního nebo druhého řádu?

Z výzkumných otázek byly odvozeny konkrétní otázky pro polostrukturované rozhovory - zvlášť pro učitele a zvlášť pro vedení školy. Pro jejich tvorbu nám také jako pomocná metoda posloužila analýza výročních zpráv a webových stránek škol. Další metodologickou procedurou byla diskuse s žáky v ohniskové skupině. Bylo vybráno šest až osm žáků z 8. a 9. ročníků s různým prospěchem, dívky i chlapci ve stejném poměru. Pro tyto skupiny byly vytvořeny otázky směřující k prozkoumání tématu klimatu učitelského sboru z žákovské perspektivy: Jaké pozorujete vztahy mezi učiteli? Jaká panuje kolegiálnost mezi učiteli? Jak se žáci podílejí na chodu školy?

Všechny rozhovory v délce 30-60 minut byly nahrávány na diktafon a přepsány doslovně. Nejprve bylo použito otevřené kódování, kódy jsme vzájemně porovnávaly a třídily podle významu do kategorií. Na jejich základě jsme sestavily jednotlivé příběhy (srov. Švaříček, Šed'ová, et al., 2007, s. 220-222). V dalším kroku jsme využily selektivní kódování a hledaly jsme hlavní témata a kategorie, z nichž jsme tvořily příběhy (srov. Hendl, 2005, s. 251-255). Příběhy byly pro potřeby tohoto textu vzhledem k jeho omezenému rozsahu zestručněny. Uvádíme v nich pouze hlavní témata vztahující se k cíli výzkumu.

## 4 Příběhy škol

### 4.1 ZŠ 066 - Škola s nepříjatým vedením (příklad školy s převážně manažeristickým vedením)

Výzkumná škola vykazovala na základě kvantitativního šetření (rok 2016) extrémně nepříznivé hodnoty sociálního klimatu učitelského sboru (124. pozice z  $N = 125$ ). Škola se nachází v obci s přibližně 2000 obyvateli poblíž velkého města. Má kolem 200 žáků a pracuje v ní 15 učitelů. Před šesti lety, v roce 2012, se ve zkoumané škole změnilo vedení. Současná ředitelka, stejně tak i zástupkyně, se rekrutovaly z pozic řadových učitelek této školy. Ředitelka si zástupkyni vybrala, když se ucházela o funkci ředitelky:

Ano, do konkurzu jsem už šla s tím, že musím mít vlastně po ruce pracovitěho člověka, který by ty změny, které měly nastat, spolu se mnou zrealizoval. A paní zástupkyni znám jako kolegyni a hodně pracovitěho člověka a my jsme takhle fungovaly jako učitelé, hodně... velký elán jsme měly do práce, tak jsem řekla: „To je ten pravý člověk, který mi to pomůže zrealizovat.“

Ředitelka k situaci školy před jejím nástupem do funkce říká:

A tady ta škola vlastně byla na té fázi, že se chodilo vlastně po vyučování... jsme zavřeli dveře a nebyly akce pro rodiče, pro veřejnost... Takže my jsme se tady neměly jak rozvíjet... tak jsme si přibraly aktivity, pomáhaly paní ředitelce už s takovým tím papírováním - výkaznictví jsme si vzaly, koordinátora toho ICT - to všechno jsme my dvě

(se současnou paní zástupkyní) takhle... I vysvědčení jsme poprosily paní ředitelku, aby nám dala už tisk, abychom nemusely psát rukou, protože nám to tady trochu vadilo, to pomalé tempo vývoje.

Ředitelka v rozhovoru uvedla, že koncepci školy tvořily a diskutovaly pouze se zástupkyní. Učitelé se k ní vyjádřit nemohli. Ředitelka opakovaně používá věty, které začíná slovy: „My s paní zástupkyní jsme rozhodly...“ At' už se jednalo o prvotní koncepci školy, o volbu zaměření školy (inkluzivní vzdělávání), nebo bodovací systém pro zvýšení motivace žáků. Učitelky v rozhovorech uvedly, že by rády o těchto záležitostech s vedením diskutovaly, ale nejsou k tomu přizvány. Rády by alespoň chápaly širší kontext a smysl změn. Některé učitelky vidí očividné chyby vedení v komunikaci, v nastavených pravidlech nebo rozhodnutích ohledně důležitých podmínek pro práci učitelek. Z pohledu učitelek: „Ta direktivita, to si myslím, že je úplně takový základní problém.“ Vedení školy rozhoduje a učitelky vykonávají.

Většinu projektů vybírá vedení a přijde s tím jako s jasnou věcí. A asi většinou se k tomu nemůžeme vyjádřit, jestli chceme, nebo nechceme. Prostě, jak se objeví nějaká akce, tak se snažíme do toho zapojit a myslím si, že už je toho hrozně moc... Jako většinou my tím, že je tady ta stará garda... tak to vezmem' a táhneme prostě, no, nandáme to na sebe... ale už je to takový, jako že... aby se nám nerozjely nohy za chvíli, jak máme naložený záda.

Několikrát bylo v rozhovorech zmíněno, že vedení realizuje tzv. případové hospitace založené na sledování žákovských facebookových profilů. „Oni ji maj' v přátelích, takže ona si to čte... To jsou takový informace, který... Vždycky pak jen koukáme, co se děje. Jo, chybí tam nějaká objektivita asi... Neříkám, že je to vědomý, myslím si, že prostě jim to spíš nedojde.“ Ředitelka na podněty žáků reaguje přímo hospitací, aniž s učiteli předem tyto podněty prohovří.

Vedení školy pravděpodobně svoje pochybení nevidí. K tomu zástupkyně:

Přijde mi, že oni si tam ty problémy trochu jako tvoří sami - něco se jim řekne, nějakým způsobem se má postupovat a oni nejsou moc jako... nevím ochotní nebo... jako-by... všechno tam tak jako rozebírají, převrtávají, přetáčejí - já si myslím, jo, přetáčejí a všechno chtějí, aby bylo jako po nich.

Vedení této školy se již šest let snaží o razantní změny. Na první pohled by se mohlo jednat o transformativní styl kombinovaný s instruktivním (vedení dochází na mnoho hospitací, hodnotí učitelky velmi kriticky). Jako klíčový problém v této škole se jeví, že vedení při nástupu do funkce neplánovalo změny společně se sborem ani sbor pro vizi školy nedokázalo získat, aby se zvýšila angažovanost učitelů a jejich oddanost organizaci. Vztahy mezi učiteli a vedením a mezi učiteli vzájemně jsou narušeny nedůvěrou, která je způsobena necitlivými zásahy vedení školy snižujícími profesní sebevědomí učitelů (např. případové hospitace inspirované žákovskou komunikací na facebooku). Ve škole se utvořily kliky, vedení s učiteli nediskutuje důležité otázky, které se jich týkají. Vedení školy chtělo školu transformovat, ale

**76** celé úsilí sklouzlo spíše k manažerismu (viz Pol, 2007b). Také se jeví, že vedení školy záleží spíše na vnějším obrazu školy (četné akce pro veřejnost, deklarované dobré vztahy s rodiči a žáky, dobré vztahy se zřizovatelem) než na vztazích mezi učiteli a vedením, mezi učiteli a žáky či učiteli navzájem. Vhodnými metodami vedení není podporována ani kvalita výuky, neboť hospitace jsou velmi kriticky vedené a jsou výrazně formalizované. Vytvořila se situace, kdy se vedení školy a učitelé oddělili na skupiny my versus oni, přičemž v postoji k vedení nejsou ani učitelé zcela jednotní.

#### **4.2 ZŠ 158 - Škola, která „povstala z popela“ aneb Fénix mezi školami (příklad školy s vyváženým, demokratickým a transformativním stylem vedení)**

Výzkumná škola vykazovala na základě kvantitativního šetření velmi nepříznivé hodnoty sociálního klimatu učitelského sboru (112. z  $N = 125$ ). Škola se nachází v malé obci o přibližně 1500 obyvatelích, má asi 300 žáků a 25 učitelů. V minulosti se potýkala s komplikovanými změnami ve vedení školy, které učitelský sbor destabilizovaly. Škola také začala ztrácet žáky, a to i přes poměrně příznivý demografický vývoj v zemi. Učitelé se dělili na tábory stranic vybraným osobám. V důsledku těchto komplikací došlo k velmi nepříznivému postoji tehdejších učitelů k nově jmenované paní ředitelce, která však regulérně vyhrála výběrové řízení na pozici. Škola za doby předchozích dvou ředitelů stagnovala z hlediska výuky, byla zadlužená a administrativní řízení ve škole téměř chybělo. Ředitelka uvádí: „Když jsem nastoupila, dostala jsem úplně prázdné počítače. Nikde ani šanon s informacemi.“

Ředitelka první dva roky ve funkci čelila devíti kontrolám od mnoha institucí - ČŠI (opakovaně), inspektorátu práce, hygieny a od obce. Všechny tyto kontroly proběhly na základě anonymních udání, s největší pravděpodobností od osob, které byly v minulosti zaměstnanci školy. Výsledky kontrol byly během dvou let ve funkci stávající ředitelky stále lepší. Ředitelka uvedla, že jak obec, tak ČŠI konstatovaly, že další kontroly této školy nejsou v nejbližších letech nutné.

Kvantitativní sonda (únor 2016) zachytila stav, kdy v učitelském sboru ještě pracovali učitelé stranic a učitelé nestranic nové paní ředitelce. Tento stav se během jednoho roku výrazně proměnil, neboť postupně došlo k obměně přibližně 70 % učitelského sboru. V současné době je situace ve škole stabilizována. Vedení školy nové učitele do sboru velmi obezřetně vybírá s cílem v něm citlivě nastolit stabilní a převážně pozitivní klima. Podle výpovědí žáků jsou noví učitelé v této škole velmi dobří, žáci již v rámci výuky pocítili změnu k lepšímu. Učitelé se v rozhovorech shodli na tom, že ve škole panuje pořádek a v práci se cítí bezpečně - vědí, co je od nich požadováno, komunikace od vedení je srozumitelná, někteří se do práce výslovně těší či přinejmenším nemají obavy z nečekaných nepříjemných změn či událostí. Z výpovědi paní učitelky s dlouholetou praxí v této škole: „Takové ty kolegiální vztahy toho člověka drží, ano? Ne vždy je člověk úspěšný v té práci ve třídě, protože ti žáci dovedou člověka vytočit, ale přijdeme do kabinetu, vracíme se tady s takovou jistotou... Tady mám bezpečí, to je důležité.“

Důležitým faktorem vedení je schopnost modelovat chování učitelů, být pro ně příkladem. Podle slov bývalé učitelky a současné asistentky pedagoga ve škole uvádí:

... to byly desítky, desítky a desítky hodin, kdy ona (paní ředitelka) tady trávila v té práci a všechno si to tady nějak k tomu svému obrazu přetvořila... protože když máte šéfa pracovitého a schopného, připraveného a s rozhledem, tak vlastně i vy se snažíte nějakým způsobem tady v tomhle směru na sobě zapracovat.

Z další výpovědi této zaměstnankyně vyplynulo, že je ředitelka kvalitní pedagožka, dokáže školu pozdvihnout a inovovat její činnost. „Ta škola jako by rozkvetla najednou... zase už je tady přírůstek těch žáků, projekty, do kterých se zapojujeme, i ta naše image vůči veřejnosti, no, a samozřejmě ta kvalita vzdělávání... je to taková naše každodenní práce.“ V souvislosti s vizí školy byl inovován školní vzdělávací program. Učitelé na něm pracovali týmově pod vedením určených garantů. Zásadní změnou v něm bylo nastavení mezipředmětových vztahů v učivu nebo zavedení anglického jazyka již od 1. ročníku.

Ředitelka zavedla dvě povinná školení ročně pro každého učitele ve škole. Učitelé však mají svobodu při výběru školení, které jim a jejich žákům bude k užítku. Takto vedení školy podporuje jak vizí školy, tak individuálně učitele. Individuální přístup lze spatřovat také ve volnosti stanovených konzultačních hodin učitelů pro rodiče, které si učitelé volí podle svých časových možností, nebo v dobrovolnosti účastnit se společných aktivit učitelů. Zohlednění cílů školy jako vzdělávací instituce a zároveň cílů a individuálních potřeb učitelů významně přispívá k příznivé situaci z hlediska klimatu ve sboru.

Ředitelka učitele pravidelně zve k dobrovolné účasti na teamspiritových aktivitách, probíhají pravidelně oslavy narozenin, den učitelů, výlety apod. Běžně se zapojují také rodinní příslušníci učitelů a další personál školy. Dále zavedla vzájemné hospitace učitelů. Říká: „...není ostuda, když se ti hodina nepovede, mně se také někdy nepovede, ale vzájemně si to vykomunikujete neformálně, co je a co není dobré ve výuce dělat.“ Čili hospitace probíhají převážně neformálně, bez zápisů a cílem je vzájemné učení kolegů. Vzájemné učení kolegů provozují také učitelé mezi sebou. Nejen uvádějící učitelé zvou své nové kolegy do svých hodin, ale také stávající učitelé navzájem.

... snažíme se právě vždycky na tu hodinu připravit něco zajímavého, co by se ten druhý mohl naučit z toho, že ne jen klasická hodina, jak prostě ta hodina je, že děláme prostě třeba gramatiku nějakou, že to je takové jako nezáživné, ale že se snažíme třeba i nějakou jinou aktivitu... aby se ten druhý poučil a zkusil to třeba ve své hodině.

Ředitelka po nástupu do funkce začala řešit problémy, které „hořely“. Zaměřila se zprvu na administrativu, protože, jak uvedla: „...škola byla v totálním rozkladu.“ Postupně zvládla všechny kontroly, vyrovnala se s nejhoršími problémy ve škole (zpronevěra, zaevidované, ale chybějící drahé pomůcky, velká nemocnost učitelů) a zaměřila se na získávání kvalitních pracovníků. Díky dobrovolným aktivitám pro podporu dobrých vztahů, uznání odbornosti učitelů (společně tvoří vizí školy) a inte-

**78** lektuální stimulaci stoupají angažovanost učitelů a oddanost škole. Služebně i věkem starší kolegové do jisté míry stagnují, viditelně pomaleji akceptují změny, ale pokud jsou schopni alespoň částečných změn, jsou dostatečně ve sboru přijímáni.

Ředitelka si je vědoma svého perfekcionismu, a také proto naslouchá současné zástupkyni, kterou si pozvala ke spolupráci ze své bývalé střední školy, kde obě vyučovaly. Zástupkyně do jisté míry „uzemňuje“ vizionářství paní ředitelky. Volba zástupkyně byla klíčová pro narovnání vztahů mezi učiteli, protože zástupkyně dokáže klidně a s rozmyslem řešit situace, ve kterých by ředitelka již byla příliš emotivní. Obě tuto situaci chápou a společně lépe zvládají strategii vedení školy.

Ředitelka dokázala na začátku rozlišit změny prvního a druhého řádu a její styl vedení se hned od začátku blížil „vyváženému vedení“. Například v dimenzi „kultura školy“ (viz Waters et al., 2003, s. 9) nejenom podpořila kooperaci učitelů a snaží se o kohezi (vybírání vhodných pracovníků do sboru a nabízí teamspiritové programy), ale také se zabývala sdílením vize za účelem porozumění záměru, který měla (změna ŠVP). V dimenzi „zdroje“ (tamtéž) byla schopna nejen zajistit materiální podmínky a vybavení, ale zároveň poskytnout učitelům další vzdělávání k získání dovedností k jejich používání. Podobně dokázala odlišit odměňování, podílení se na rozhodování školy, změny statu quo, a dokonce je schopna jít nad rámec fungování školy a otevřít ji dalším výzvám - škola jako kulturní centrum (škola např. organizuje koncerty v místním kostele). Vedení zavádí velké změny ve škole, rychle a efektivně, ale nezapomíná na potřeby zaměstnanců a jeho flexibilita jde ruku v ruce se zachováním hodnot a smyslu.

Ředitelka dala učitelům důvěru a učitelé mohli pracovat týmově (distributivní prvek). Vedení velmi vítá iniciativu učitelů a jejich názorům a nápadům naslouchá. Péče o začínající učitele je velmi dobrá. Velmi záhy ředitelka porozuměla potřebě „udělat něco pro lidi“, „naslouchat názorům druhých“ a začala k učitelům i ostatním pracovníkům ve škole přistupovat demokraticky. Vedení v této výzkumné škole v současné chvíli postupně pozbývá prvku „krizového managementu“ a nabývá charakteristik demokratického a transformativního vedení s prvky distributivního řízení. Za klíčové nyní vedení školy považuje sdílení vizí a hodnot v organizaci, které diskutuje s učiteli i ostatními zaměstnanci školy, částečné rozdělení vedení (ředitelka dala volnost minitýmům reformulovat ŠVP podle vize), investice do rozvoje zaměstnanců (povinná dvě školení ročně, možnost dalšího vzdělávání pro zájemce), budování mezilidských vztahů (teamspiritové aktivity, vhodná a otevřená komunikace) a budování školy jako učící se komunity (sdílená praxe učitelů, vzájemná inspirace a vzájemné neformální hospitace) přesně tak, jak je tento styl vymezen shora. Také učitelé dle jejich výpovědí tuto atmosféru důvěry vnímají a jejich chování vůči vedení i mezi sebou tomu odpovídá.

#### **4.3 Škola s pevně prosazovanou vizí (příklad školy s transformativním a na lidi orientovaným vedením)**

Škola má přibližně 500 žáků a 28 učitelů a nachází se ve městě s 28 000 obyvateli. Ve škole bylo klima učitelského sboru opakovaně měřeno v letech 2003, 2013 a 2016

a vykazuje po celou dobu stejné, velmi příznivé charakteristiky, a můžeme ho proto označit jako otevřené (Hoy et al., 1991, s. 33). V roce 2016 se mezi školami umístila na 15. místě z  $N = 125$ , v druhém nejlepším shluku z pěti z hlediska otevřenosti klimatu.

V čele školy stojí ředitel, který tuto funkci vykonává již 26 let, po celou dobu fungování školy. Širší vedení dále tvoří zástupkyně ředitele, výchovná poradkyně a dva neformální vedoucí učitelů. Řediteli šlo od počátku jeho působení ve škole o zavádění netradičních, alternativních přístupů, a zároveň chtěl, aby škola byla určena všem dětem a nestala se školou alternativní. Poptávka po službách školy v současnosti výrazně převyšuje možnosti její kapacity, zatímco ve městě v průběhu let dvě školy postupně zanikly.

Zásadní význam pro školu a její fungování má vize školy, jejímž primárním nositelem je ředitel. Je založena na hodnotě školy jako služby pro rodiče a jejich děti, na partnerských vztazích a kvalitní výuce. Ředitel pojetí služby rodičům a dětem nechápe jako podbízení se, či dokonce jako slevování požadavků z kvality výuky a studijních výsledků žáků, jak ukazují jeho slova:

Služba, ne služka, já nedělám (důraz) všechno, co chtěj' rodiče, jsou věci, o kterých s rodiči nediskutuju, nebo takhle - diskutuju s nimi o všem, ale my (důraz) jsme vystudovaní, my se vzděláváme, my víme, proč jsme zavedli Hejného matiku, my víme, proč jsme zavedli *Comenia Script*, my víme, proč učíme kooperativně, my víme, proč máme slovní hodnocení na 1. stupni a já vám to rád budu vysvětlovat, ale nebudu to kvůli vám měnit. A když něco zavádíme, tak to maj' všechny (důraz) děti, ne, že áčko bude mít *Comenia Script* a béčko bude psát takhle. Tohleto je náš program, tohleto nabízíme, berte, nebo nechte být.

Stejně pevně prosazuje ředitel svou vizi i v učitelském sboru. Někteří učitelé ze školy odešli, protože nebyli ochotni tuto vizi přijmout. Ředitel je na jedné straně sice přístupný diskusi s rodiči i učiteli, na druhé straně se jeho přesvědčení a hodnoty staly pevným základem jeho vedení a života celé školy. Tyto hodnoty jsou primárně morální, neboť se týkají spokojenosti a pohody učitelů i žáků a mezilidských vztahů. Výstižně to vyjadřuje zástupkyně školy: „Ředitel žije školou, žije, on tady stráví opravdu strašně (důraz) moc hodin, tou školou žije a pro tu školu a pro ty děti vymejší a pro učitele vymejší, aby byli v pohodě.“

S hodnotami a vizemi školy úzce souvisí i vnímání podstaty funkce ředitele a učitelů, jak je formuloval při rozhovoru ředitel: „...až po tom jsem si to tak ňák formuloval pro sebe, k čemu je ve škole ředitel. Ředitel tam je proto, aby vytvořil optimální podmínky pro práci učitelů. Proč tam jsou učitelé? Aby vytvářeli optimální podmínky pro výchovu a vzdělávání svých žáků.“

Za zásadní lze považovat, že po učitelích vyžaduje především kvalitní práci s dětmi během vyučování. Učitelé nemusí vést například žádné kroužky, tato činnost je pouze dobrovolná. Nemají na starosti ani administrativní a organizační činnosti nad rámec výuky. Pro ředitele jsou potřeby lidí ve škole důležitější než potřeby organizace, administrativa nebo striktní dodržování vyhlášek a předpisů.

Ředitel klade důraz také na další vzdělávání učitelů. Kromě individuálního vzdělávání každoročně pořádá výjezdní školení pro celý učitelský sbor k tématům, která

80 mohou školu posunout dál. Cílem těchto akcí je kromě vzdělávání také rozvíjení dobrých vztahů mezi učiteli a podpora jejich spolupráce. Ředitel usiluje dále o podporu profesního sebevědomí učitelů tím, že s nimi diskutuje odborné problémy a často přijímá jejich návrhy řešení. Podporuje je rovněž v lektorské činnosti.

Ředitel je učitelům pozitivním příkladem nejen svým záplem pro práci, ale i svou otevřenou komunikací. Učitelé ho vnímají jako součást sboru, jak vyplývá ze slov jedné z učitelek:

Stejně jako sebe jako učitele vnímám, že jsem mezi těma dětma, tak i toho ředitele, pokud to má dobře fungovat, vnímám, že je mezi těmi učiteli. Jestli mi rozumíte, jak to myslím, ale pro mě právě je důležité to, že náš pan ředitel je (důraz) mezi tím součástí toho sboru. Není to ředitel a učitel, ale je to ten sbor přesně, jak jste to popsal.

Ředitel si při transformaci školy určil jako prioritu budovat dobré vztahy mezi učiteli. Tento cíl se mu daří naplňovat, jak potvrdili všichni učitelé, s nimiž jsme vedly rozhovory. Učitelé společně řeší profesní problémy a spolupracují při plnění komplexnějších úkolů. Společně sdílejí materiály a pomůcky k výuce, které získali na školeních nebo si sami vyrobili, využívají i vzájemných hospitací.

Z uvedené analýzy je patrné, že ředitel školy uplatňuje dlouhodobě transformativní styl vedení. Naplňuje charakteristiky tohoto stylu uvedené v Leithwoodově modelu (cit. podle Hallinger, 2003). Za rizika tohoto stylu Bush a Glover uvádějí, že může být použit jako prostředek k manipulaci nebo kontrole učitelů, kteří jsou povinni podporovat „vizi“ a cíle vůdce (2014), a to ovlivňuje někdy žádoucí diverzitu názorů a přístupů. Toto riziko se však v této škole uplatnilo jen částečně. Učitelé, kteří v minulosti nebyli schopni vizi přijmout, ze školy odešli. V současné době ve škole pracují učitelé, kteří se s danou vizí plně ztotožňují a dokážou ji ve své práci uskutečňovat. Ředitel je na jedné straně pevný a zásadový v prosazování hodnot a vize školy, na druhé straně podporuje participaci učitelů na dalším rozvoji školy, přijímá jejich názory a návrhy, je otevřený diskusi.

Transformativní styl vedení je kombinován s vedením orientovaným na lidi, neboť kvalitní partnerské vztahy byly od počátku pro ředitele prioritní hodnotou i cílem jeho vedení. Ředitel stojí v centru učitelského sboru a modeluje chování, které očekává od učitelů. Pracuje pro školu s plným nasazením, snaží se vytvářet nadstandardní podmínky pro práci učitelů a očekává, že učitelé budou totéž poskytovat svým žákům. Kvalita vztahů se pozitivně promítá do klimatu učitelského sboru a celkové spokojenosti učitelů vyjádřené velmi nízkou hodnotou frustrace. Ředitel je také dobrý manažer a dokáže své vize realizovat v každodenním chodu školy.

## 5 Diskuse

Manažerský styl je považován pro vedení školy za nezbytný, neboť zajišťuje samotné fungování školy a každodenní provoz. Ve vztahu ke změnám je nepostradatelný pro jejich zavádění do praxe. V jedné z našich výzkumných škol však tento styl zůstal



osamocen bez spojitosti s hodnotami a vizemi školy. Prostředky manažerského vedení (formuláře, hospitační archy, kontrola učitelů, dokumentace) se ve škole „s nepřijatým vedením“ staly samoúčelnými cíli. Tento manažeristický způsob vedení vedl u učitelů k odklonu od vedení školy, k zvýšenému pocitu frustrace a k vzájemné ztrátě důvěry. V obou dalších školách jsme našly také snahu o zvládnutí manažerských povinností vedením školy, nicméně nedošlo k oddělení prostředků manažerského vedení s vizí a hodnotami. Příkladem je práce vedení ve škole „s nepřijatým vedením“ a ve škole, „která povstala z popela“. V obou školách se vedení na začátku svého působení pustilo do práce na vytvoření dokumentace a propracovalo prostředky manažerského vedení. Zatímco však v prvně jmenované škole vedení vize a hodnoty s učiteli nesdílelo, v druhé škole se učitelé více podílí i na koncepčních změnách.

Styly instruktivní a transformativní mají v centru pozornosti procesy změny výuky a školy. Instruktivní styl je zaměřen na kvalitu výuky a její změny, zatímco transformativní styl je komplexnější a je cílen kromě změny vyučování i na oblasti, jako jsou změna kultury školy, vztahy s veřejností, vztahy v učitelském sboru nebo změny v charakteristikách vedení školy. Ve škole „s pevně prosazovanou vizí“ se ukázalo, že pro úspěšnou transformaci této školy byly klíčové sdílené hodnoty a na nich založené vize, které přijímá celý učitelský sbor. Dalším zjištěním bylo, že změny druhého řádu se výrazněji projevily v delším časovém horizontu (dle ředitele zhruba po osmi letech). Příkladem takových změn v této škole je transformace mezilidských vztahů na všech úrovních založená na otevřené komunikaci a vzájemné důvěře nebo kooperativní vyučování ve všech třídách.

Jak je popsáno v teorii vyváženého vedení, změny prvního řádu zachovávají status quo školy, zatímco změny druhého řádu zasahují hlouběji a mění paradigma školy. Transformující se školy často zůstávají u změn prvního řádu, neboť jsou snadnější, rychleji realizovatelné a viditelné. Často je mohou volit školy, jejichž zájem směřuje k dobré prezentaci na veřejnosti. Mají co ukázat (nové vybavení, atraktivní učební plán), nicméně ve skutečnosti zůstávají u původních hodnot a postupů. Toto vystihuje příklad školy „s nepřijatým vedením“, ve které se ředitelka zaměřila na vnímání školy veřejností, nikoli na klima v učitelském sboru a mezi žáky. Vyžadovala od učitelů velké množství akcí nad rámec výuky, čímž je přetěžovala a odváděla od zlepšování vyučování. Příklady vyváženého vedení jsou uvedeny v rámci studie školy, „která povstala z popela“, v níž jsme zaznamenaly začátky snahy o koncepční změny ve škole. V třetím případě školy „s pevně prosazovanou vizí“ jsme naopak zachytily stav dlouhodobě prosazovaných změn, které takřka již vrostly do celkové kultury školy.

Distributivní styl vedení akcentuje oblast participace učitelů na vedení školy a jejich zapojení do řízení změn. Neznamená však pouhé delegování činností ředitelem na učitele, ale přenesení pravomocí a odpovědnosti. Tento styl považuje zkvalitňování výuky a celkovou transformaci školy za samozřejmé. V ohnisku zájmu je vysvětlení, proč je důležité, aby moc byla rozdělena i mezi učitele. Důvodem pro formulování tohoto přístupu k vedení byly výzkumné nálezy, které ukázaly, že ředitelé nemusí vždy být experty na výuku nebo jiné činnosti školy. Distributivní styl

82 v našich výzkumných školách nenacházíme v jeho čisté podobě, protože ho nejspíš neumožňuje česká školská legislativa. Pravomoci a odpovědnost za chod školy má podle ní pouze ředitel, a proto musí mít nad děním ve škole naprostou kontrolu. Proto v našich výzkumných školách nalézáme spíše příklady demokratického a na lidi orientovaného stylu vedení, které zdůrazňují v mezilidských vztazích hodnoty, jako jsou respekt, rovnoprávnost lidská i názorová, tolerance k diverzitě názorů i přístupů k vyučování. Tento styl vedení se projevuje v oboustranné a otevřené komunikaci mezi vedením a učiteli a v ochotě vedení školy akceptovat názory učitelů. Prvky distributivního stylu nacházíme spíše v aktivitách učitelů, které se týkají prostředí školy a samotné výuky než v činnostech, za které ze zákona odpovídá ředitel. Příkladem je škola, „která povstala z popela“, v níž učitelka samostatně vybudovala školní knihovnu a vede v ní čtenářské dílny nebo jiná učitelka výtvarně vyzdobila společné prostory školy.

Jak se v našem výzkumu ukázalo, každý styl vedení je zaměřen jen na určitý výsek reality, zatímco sama realita je komplexní. Ukazuje se také, že jedním z nejdůležitějších faktorů pro volbu stylu vedení je situace školy čili kontext, ve kterém se škola právě nachází, zda je škola v situaci, kdy změny připravuje, začíná realizovat, anebo je ve stadiu stabilizace změn. S tím souvisí situace v učitelském sboru, jestli je sbor stálý, nebo se učitelé často proměňují. Důležitý faktor je také složení žáků a jejich dostatek či nedostatek. Kontext tvoří vztahy se zřizovatelem, legislativa a školská politika státu. Ve škole „s pevně prosazovanou vizí“ se stabilita sociálního klimatu učitelského sboru pojí s dlouhodobým působením jednoho ředitele a stabilními hodnotami a vizí školy. V obou dalších školách nalézáme velké obměny sboru s příchodem nového vedení. Ve škole „s nepřijatým vedením“ vedení školy přináší nové vize, ale neumí je dobře komunikovat s učiteli, zatímco ve škole, která „povstala z popela“, byli učitelé do tvorby vizí zapojeni. Jeví se, že ředitelé těchto dvou výzkumných škol pravděpodobně inklinují k intuitivní volbě stylu vedení, aniž by vždy byli schopni přizpůsobit procesy vedení kontextu konkrétní situace, v níž se škola nachází. Ve škole „s dlouhodobě prosazovanou vizí“ naopak nalézáme jasnou vizí a koncepci, prosazovanou jednotným a dlouhodobě stejným stylem.

Na výzkumnou otázku: Jaké styly vedení se vyskytují ve vybraných školách s extrémními parametry sociálního klimatu učitelských sborů? - jsme se pokusily odpovědět již v předchozí kapitole v rámci jednotlivých příběhů škol. Ve výzkumných školách jsme našly spíše kombinace stylů vedení s různými dopady na reálnou situaci ve škole především z hlediska sledovaného klimatu. Školy se špatnými parametry sociálního klimatu sboru se obě nacházely v situaci významných změn. Kvalitní klima třetí výzkumné školy bylo pravděpodobně způsobeno dlouhodobým, jednotným a čitelným působením vedení školy. Jako klíčové se zde jeví hodnoty jako důvěra v mezilidských vztazích, respekt k názorové diverzitě, která nenarušuje základní vizí školy a schopnost dohody a spolupráce. Jako podstatné se dále ukázalo postavení ředitele uprostřed učitelského sboru modelujícího svým jednáním angažovaný přístup k práci. Takové modelování jsme našly také ve škole, „která povstala z popela“, ve které si však učitelé na styl vedení paní ředitelky teprve zvykají. V těchto dvou

školách vedení důvěřuje svým učitelům a přenáší na ně část odpovědnosti, nemá potřebu jejich neustálé kontroly a nevyžaduje rozsáhlou administrativu a dokumentování všech jejich činností. Učitelé si pak takového ředitele váží jako přirozené autority a důvěřují mu.

Z našich výzkumných nálezů vyplývá, že pro praxi není úplně výhodné rozlišovat jednotlivé styly vedení pomocí přidáných adjektiv. Pro popis reality ve školách je třeba hledat komplexnější a obecnější model, který by dokázal vzít v úvahu kontext školy a důležité oblasti vedení, jako jsou například hodnoty a dlouhodobé vize školy, kvalita vyučování, kvalita mezilidských vztahů, oblast spolupráce a sociálního klimatu ve sboru, vztah vedení školy a sboru, řízení změn (prvního i druhého řádu), uplatnění distribuce vedení a nastavení školy jako učící se organizace.

### Literatura

- Bass, B. M. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. New York: The Free Press.
- Bolden, R. (2011). Distributed leadership in organizations: A review of theory and research. *International Journal of Management Reviews*, 13(3), 251-269.
- Bush, T. (2013). Distributed leadership. *Educational Management Administration & Leadership*, 41(5), 543-544.
- Bush, T., & Glover, D. (2012). Distributed leadership in action: Leading high-performing leadership teams in English schools. *School Leadership & Management*, 32(1), 21-36.
- Bush, T., & Glover, D. (2014). School leadership models: What do we know? *School Leadership & Management*, 34(5), 553-571.
- Day, Ch., Sammons, P., Hopkins, D., Harris, A., Leithwood, K., Gu, Q., ... Kington, A. (2009). *The impact of school leadership on pupil outcomes: Final report*. Nottingham: Department for Children, Schools and Families.
- Hallinger, P. (2003). Leading educational change: Reflections on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge Journal of Education*, 33(3), 329-352.
- Hallinger, P., & Heck, R. (1996). The principal's role in school effectiveness: a review of methodological issues, 1980-1995. In K. Leithwood et al. (Eds.), *The international handbook of educational leadership and administration* (s. 723-784). Dordrecht: Kluwer.
- Harris, A. (2003). Teacher leadership as distributed leadership: Heresy, fantasy or possibility? *Educational Management Administration & Leadership*, 23(3), 313-324.
- Harris, A. (2004). Distributed leadership and school improvement. *Educational Management Administration & Leadership*, 32(1), 11-24.
- Harris, A. (2005). Distributed leadership. In B. Davies (Ed.), *The essentials of school leadership* (s. 160-172). London: Paul Chapman.
- Harris, A., & Chapman, C. (2002). Democratic leadership for school improvement in challenging context. *International Electronic Journal for Leadership in Learning*, 6(9), 1-12.
- Hendl, J. (2005). *Kvalitativní výzkum: Základní metody a aplikace*. Praha: Portál.
- Hoy, W. K., Tarter, C. J., & Kottkamp, R. B. (1991). *Open schools / healthy schools: Measuring organizational climate*. Beverly Hills: Sage.
- Chvál, M., & Urbánek, P. (2014). Klima učitelského sboru: Úprava dotazníku OCDQ-RS pro podmínky českých škol. *Pedagogická orientace*, 24(5), 778-803.
- Kirkbride, P. (2006). Developing transformational leaders: The full range leadership model in action. *Industrial and Commercial Training*, 38(1), 23-32.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2005). A review of transformational school leadership research 1996-2005. *Leadership and Policy in Schools*, 4(3), 177-199.

- 84 Leithwood, K., & Riehl, C. (2003). *What do we already know about successful school leadership?* Washington: AERA.
- Lumby, J. (2013). Distributed leadership the uses and abuses of power. *Educational Management Administration & Leadership*, 41(5), 581-597.
- Mareš, J. (2015). Tvorba případových studií pro výzkumné účely. *Pedagogika*, 65(2), 113-142.
- Pol, M. (2007a). Škola vedená, řízená a spravovaná. *Pedagogika*, 57(3), 213-226.
- Pol, M. (2007b). *Škola v proměnách*. Brno: MU.
- Pol, M., Hloušková, L., Novotný, P., & Sedláček, M. (2010). Profesní dráha ředitelů základních škol: Od fáze profesní jistoty k novým výzvám. *Studia paedagogica*, 15(1), 85-105.
- Pol, M., Hloušková, L., Novotný, P., & Sedláček, M. (2013). *Když se školy učí*. Brno: MU.
- Pol, M., Hloušková, L., Novotný, P., & Zounek, J. (2005). *Kultura školy. Příspěvek k výzkumu a rozvoji*. Brno: MU.
- Rhodes, C., & Brundrett, M. (2010). Leadership for learning. In T. Bush, L. Bell, & D. Middlewood (Eds.), *The principles of educational leadership and management* (s. 153-175). London: Sage.
- Sedláček, M. (2011). Pedagogické vedení školy v pojetí ředitelů základních škol. *Orbis scholae*, 5(3), 27-43.
- Šed'ová, K., Švaříček, R., Sedláček, M., & Šalamounová, Z. (2016). *Jak se učitelé učí: Cestou profesního rozvoje k dialogickému vyučování*. Brno: MU.
- Švaříček, R., Šed'ová, K., Janík, T., Kašćák, O., Miková, M., Nedbálková, K., ... Zounek, J. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.
- Urbánek, P., Dvořák, D., & Starý, K. (2014). Dynamika sociálního klimatu učitelských sborů v době reformy. *Orbis scholae*, 8(1), 65-78.
- Vanblaere, B., & Devos, G. (2016). Relating school leadership to perceived professional learning community characteristics: A multilevel analysis. *Teaching and Teacher Education*, 57, 26-37.
- Vanderhaar, J. E., Muñoz, M. A., & Rodosky, R. J. (2007). Leadership as accountability for learning: The effects of school poverty, teacher experience, previous achievement and principal preparation programmes on student achievement. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 19(1, 2), 17-33.
- Waters, T., Marzano, R., & McNulty, B. (2003). *Balanced leadership: What 30 years of research tells us about the effect of leadership on student achievement. A working paper*. Denver: McREL.

Mgr. Andrea Rozkvcová, Ph.D.

Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická, Technická univerzita v Liberci  
Univerzitní náměstí 1410/1, 461 17 Liberec  
andrea.rozkvcová@tul.cz

PhDr. Jitka Novotová, Ph.D.

Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická, Technická univerzita v Liberci  
Univerzitní náměstí 1410/1, 461 17 Liberec  
jitka.novotova@tul.cz

# Profesní aktérství začínajících učitelů v základních školách<sup>1</sup>

Michaela Píšová, Světlana Hanušová

Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta

**Abstrakt:** Téma aktérství (*agency*), přesněji řečeno profesního aktérství začínajících učitelů, se vynořilo v rámci výzkumu drop-outu a jeho determinant u této profesní skupiny. K nejvýznamnějším zjištěním, která tento výzkum přinesl, patří zásadní význam determinant na úrovni školy, zejména kultury a klimatu školy, spolupráce s kolegy a vedením školy. Pro začínající učitele jsou klíčové nejen pomoc a podpora (včetně kvalitního mentoringu), ale rovněž uznání vedením školy i kolegy a prostor pro samostatné rozhodování a jednání, tj. profesní aktérství. V tomto textu se zaměřujeme na projevy profesního aktérství začínajících učitelů a na faktory na úrovni školy, které jej ovlivňují. Po vymezení pojmu aktérství přinášíme výsledky kvalitativní analýzy rozhovorů se začínajícími učiteli. V analýze jsme vycházeli z Gollerovy koncepce aktérství jako dispozice i jako jednání, které vede k určitým výsledkům. Dospěli jsme k závěru, že u začínajících učitelů lze hovořit o značné míře profesního aktérství, jehož forma je výrazně ovlivňována prostředím školy, vedením školy a kolegy.

**Klíčová slova:** začínající učitel, aktérství, škola, vedení školy, kolegové

## Professional Agency in Novice Teachers at Primary and Lower-Secondary Schools

**Abstract:** The theme of agency, more precisely the professional agency of novice teachers, emerged within our research into drop-out and its determinants in this professional group. The most important findings of this research included the key significance of the determinants at the school level, especially the influence of school culture and climate, cooperation with colleagues and leadership. Not only assistance and support (including high-quality mentoring) but also recognition by the head teacher and colleagues, and space for independent decision-making and acting, known as professional agency, proved to be crucial for novice teachers. In this text, we focus on the manifestations of professional agency of novice teachers and on the factors at the school level that influence it. After defining the concept of agency, we present the results of a qualitative analysis of interviews with novice teachers. We employed Goller's conception of agency as human agency and agentic action that leads to certain outcomes as a basis of our analysis. We came to the conclusion that it is possible to identify a great deal of professional agency in novice teachers, the form of which is strongly influenced by the school environment, school leadership and colleagues.

**Keywords:** novice teacher, agency, school, leadership, colleagues

<sup>1</sup> Text vznikl s podporou Grantové agentury ČR v rámci projektu *Jaký význam má kontext: objektivní determinanty socializace začínajících učitelů* (GA15 129565).

**86** Společenské, ekonomické a politické výzvy 21. století kladou na školy řadu požadavků. Vzdělávací politika u nás i jinde ve světě (srov. Goodson, 2003; Biesta, Priestley, & Robinson, 2015; aj.) v souvislosti s těmito změnami definuje školy jako učící se organizace, v nichž učitelé aktivně přispívají k reformování vlastního profesního působení i jeho podmínek. Do centra pozornosti pedagogické teorie i výzkumu se proto v posledních letech dostává v zahraničí pojem *aktérství* (*agency*; např. Billett, 2011; Eteläpelto et al., 2013; Harteis & Goller, 2014; Priestley, Biesta, & Robinson, 2015; Goller, 2017; Paloniemi & Goller, 2017; Vähäsantanen et al., 2017).

Často se – zejména v médiích a v širší veřejnosti – setkáváme s očekáváním, že hybateli žádoucí změny (ve) vzdělávání budou progresivní mladí (tj. začínající) učitelé. Zároveň je ovšem známo, že profesní socializace začínajících učitelů je velmi náročný a citlivý proces – právě novicové jsou profesní skupinou, která je nejvíce ohrožena tzv. drop-outem, odchodem z profese či přechodem do jiné školy (Pišová & Hanušová, 2016). Tato výzkumná studie se pokusí naznačit odpovědi na otázky, jakou roli hraje profesní aktérství v procesech profesní socializace a v rozhodování začínajících učitelů o jejich budoucnosti ve školství a jak je jejich aktérství ovlivněno prostředím školy, především kolegy v učitelském sboru a vedením školy.

## 1 Aktérství (*agency*) – vymezení pojmu

Množství různých pojmů používaných v diskusi o aktérství (*agency*) reflektuje mnohoaspektovost tohoto fenoménu. Například v anglicky psaných zdrojích se setkáme s pojmy *human agency*, *life-course agency*, *professional agency*, *work agency*, *creative agency*, *epistemological agency*, *relational agency*, *bounded agency*, *transformational agency*, *dialogical agency*, *agency beliefs* a *identity agency*, další významově blízké pojmy zahrnují *innovative work behaviour*, *reflection*, *proactivity*, *entrepreneurship*, *intrapreneurship*, *grit*, *feedback seeking* apod. Autor uvedeného výčtu pojmů Goller (2017) s oporou o text Eteläpeltové (2017) upozorňuje, že zde mohou do hry vstupovat nejen individuální preference jednotlivých odborníků, ale také lingvistické důvody. Některé jazyky (např. němčina) totiž ve svém slovníku specifický termín pro *agency* nemají, zatímco jiné (kupř. finština) s ekvivalentním slovem běžně pracují. Domnívá se, že toto může být jeden z důvodů, proč je v německy psaných odborných textech *agency* zmiňována jen velmi zřídka, i když pojednávají o fenoménu profesního rozhodování a na něm založeného jednání. V českém pedagogickém diskurzu se pracuje s pojmy aktérství a aktérské jednání, zatím se ale objevují rovněž poměrně sporadicky (např. ve spojení s autonomií Ježek, 2014; Mareš & Mareš, 2014; v monografii o sebepojetí učitele Lukášová, 2015; Gavora, 2016; Walterová, 2016).

Pojem aktérství v obecné rovině vychází z myšlenky, že zaměstnanci jsou v pracovním kontextu aktivními a odpovědnými aktéry, jejichž aktérské jednání spočívá v aktivní spoluúčasti: zaujímají stanoviska, činí rozhodnutí a předkládají návrhy, ovlivňují dění (Vähäsantanen et al., 2017). Tím přispívají k produktivním pracovním

postupům, inovativním řešením problémů a k smysluplnému profesnímu rozvoji na úrovni jedince i organizace (srov. Harteis & Goller, 2014). Jinými slovy, jedinci i skupiny jedinců jako aktéři aktivně řídí své profesní životy a utvářejí organizaci, v níž působí (Emirbayer & Mische, 1998; Goller, 2017).

### 1.1 Pojetí aktérství v různých společenských disciplínách

Zatímco v pedagogické teorii a výzkumu se pojem aktérství etabluje až v posledních letech, v jiných společenskovědních oborech je rozpracováván již po dlouhou dobu. Eteläpelto et al. (2013) i Goller (2017) však v přehledových studiích konstatovali, že explicitní a konsenzuální definice pojmu napříč vědními obory a výzkumnými poli neexistuje, jedná se spíše o volné asociace s aktivním usilováním, přijímáním iniciativy či vlivu na vlastní životní situace. Kořeny pojmu aktérství je třeba hledat v sociologii (Giddens, 1984; Emirbayer & Mische, 1998; Archer, 2003), ale pojem je ukotven i v antropologii (Ahearn, 2001; Holland et al., 1998), psychologii (Bandura, 2001, 2006), genderových (např. Clegg, 2006) a v neposlední řadě v politologických studiích.

Eteläpelto et al. (2013) do své přehledové studie zahrnuly sociologické, psychologické, pedagogické a genderové studie. Na základě analýzy identifikovaly čtyři základní linie diskuse spojené s pojmem aktérství: společenskovědní (*social science discourse*, zejména sociologický diskurz), poststrukturalní diskuse (*post-structural discussions*), výzkum sociokulturního učení (*socio-cultural learning research*) a pojetí spojené s výzkumem identity a životního běhu (*identity and life-course*).

V sociologickém diskurzu je pojem aktérství extenzivně teoretizován v kontextu dlouhodobě probíhající debaty *struktura-jednání* (*structure-agency debate*), tj. diskuse o individualistickém versus holistickém vysvětlení sociálních jevů. V jejím průběhu vstupují na scénu další pojmy a teorie, které mají ambici přerážovat tuto debatu, viz například Bourdieu (1977) a pojem *habitus*, Giddensova (1984) teorie strukturační či realistická sociální teorie Archerové (1995; srov. Hájek, 2007).

Poststrukturalní diskuse jsou vedeny akcentem na jazyk, který formuje a zároveň konstruuje sociální realitu. Radikální poststrukturalisté proto takřka výlučně konceptualizují aktérství jako diskurzivní a kolektivní fenomén, zatímco umírněnější je chápou jako „žitou zkušenost v oblasti sociálních vztahů a vlastní schopnosti sebereflexe a jednání“ (Eteläpelto et al., 2013, s. 60), a to v sociálně konstruovaném světě.

Sociokulturní diskusi lze charakterizovat jako aktérství jedinců v sociálním světě, jež nelze oddělit od jejich subjektivity a profesní identity (např. Holland et al., 2003). Projevy aktérství přitom mohou zahrnovat rozhodnutí účastnit se ustavených praktik či je odmítnout (srov. Billett & Somerville, 2004).

Biografický výzkum (*life-course research*) pak pojímá aktérství zejména ve vztahu k rozhodování a snahám, jež ovlivňují životní běh jedinců. Aktérské jednání ovšem neprobíhá v sociálním vakuu, ale je ukotveno v historických a sociálních okolnostech.

Na základě analýz je možné konstatovat, že aktérství je někdy vymezováno pouze jako racionální a intencionální jednání, jindy je pojímáno v temporální perspektivě,

88 pokrývá ontogenetický vývoj jedince a zahrnuje různé typy vztahů se světem (diskurzivní, praktické, tělesné; *discursive, practical, embodied*; Archer, 2000, 2003). Časovou perspektivu aktérství zdůrazňují například Emirbayer a Mischeová (1998), kteří konfiguraci minulých vlivů, orientace na budoucnost a zaujetí současností tematizují jako tři dimenze aktérství: dimenzi iterační (*iterational*), projektivní (*projective*) a dimenzi prakticko-evaluativní (*practical-evaluative*) (Emirbayer & Mische, 1998, s. 963). Tito významní sociologové promítají do svého vymezení pojmu temporálně relační kontext aktérského jednání, které probíhá v různých strukturálních prostředích a v interakci s měnící se historickou situací směřuje k reprodukci či transformaci těchto struktur<sup>2</sup> (tamtéž, s. 970).

Eteläpelto et al. (2013) ve své přehledové studii dále věnují pozornost rozdílům v pojetí aktérství, které se týkají vztahu mezi jeho individuálními a sociálními/kontextovými aspekty. Různá pojetí jsou rozprostřena na ose mezi úplným analytickým oddělením těchto aspektů až k jejich neoddělitelnosti, přičemž v druhém případě je vliv kontextu někdy vnímán jako slabý, jindy jako silný. Autorky se při vymezení aktérství přiklánějí k subjektově zaměřené sociokulturní perspektivě (*subject-centred socio-cultural perspective*), v jejímž rámci jsou individuální aktérství a sociální kontext analyticky oddělené, ale vzájemně konstitutivní a vysoce vzájemně závislé. Jejich konceptualizace je v současnosti poměrně vlivná, proto zde uvedme její nejdůležitější charakteristiky:

- Profesní aktérství je prováděno a prokazováno, když profesní subjekt a/nebo komunita uplatňují vliv, volí z možností a zaujímají postoje způsobem, který ovlivňuje jejich práci a/nebo jejich profesní identity.
- Profesní aktérství je vždy prováděno s určitým záměrem a v rámci jistých (historicky formovaných) sociokulturních a materiálních podmínek, a je jimi omezeno i zajištěno.
- Uplatňování profesního aktérství je úzce spjato s profesní identitou jedinců zahrnující jejich profesní a etické závazky (*commitment*), ideály, motivaci, zájmy a cíle.
- Jedinečné (pracovní) zkušenosti profesního subjektu, jeho znalosti a kompetence fungují jako individuální rozvojové afordance (možnosti) a zdroje pro praktikování profesního aktérství.
- Profesní aktérství je potřebné zejména pro rozvoj vlastní práce jedince a rozvoj pracovních společenství, pro vyvíjení tvůrčích iniciativ. Je rovněž potřebné pro profesní učení a pro reformování profesní identity v měnících se pracovních praktikách. (Eteläpelto et al., 2013, s. 62)

Přehledová práce Gollera (2017) analyzuje hlavně studie realizované v rámci sociálně kognitivní psychologie, biografického výzkumu a v oblasti teoretizace proaktivní ve výzkumu organizačního chování. Shrňme zde závěry, ke kterým autor na základě analýzy dospěl:

<sup>2</sup> Volně podle: „... the temporally constructed engagement by actors of different structural environments – the temporal-relational contexts of action – which, through the interplay of habit, imagination, and judgement, both reproduces and transforms those structures in interactive response to the problems posed by changing historical situations.“ (Emirbayer & Mische, 1998, s. 970)



- Aktérství je chápáno jako proces, v němž jedinci na základě jasné představy o požadovaném budoucím stavu věcí formulují cíl a převádějí tento cíl do konkrétnějších dílčích cílů, vytvoří realizovatelný akční plán a uplatní aktérské jednání, jež vede k materializaci požadovaného budoucího stavu. Tento proces předpokládá či vyžaduje, aby jedinci vykazovali aktérské dispozice a měli schopnost skutečně projít celým procesem, tj. uskutečnit konkrétní jednání, dále aby byli přesvědčeni o těchto schopnostech a aby jejich jednání skutečně vedlo k očekávané změně.
- V každé ze tří analyzovaných vědních oblastí byly diskutovány prediktory aktérského jednání, nikoli však ve vzájemné shodě. Zvláště silné empirické důkazy se týkají tří prediktorů, a to (a) sebepoznání a schopnosti seberegulace, (b) přesvědčení o schopnosti sebeřízení (*control beliefs*) a (c) odpovídajících osobnostních charakteristik pro aktérské jednání.
- Ačkoli je aktérství v rámci analyzovaných výzkumných oblastí diskutováno především z individuální perspektivy, je zde zároveň shoda, že sociální kontext rovněž silně determinuje uplatnění aktérského jednání. Informativní v tomto směru byl zejména výzkum organizačního chování, který naznačil, že mezi specifické situační charakteristiky, jež podporují či brzdí proaktivní jednání, patří řízení pracovních procesů, styl leadershipu, podpora spolupracovníků a pracovní stresory.
- Aktérství a aktérské jednání je konceptualizováno jako pozitivní fenomén, který se vztahuje k dosahování žádoucích cílů. Aktérské jednání přitom může směřovat k individuálním cílům, ale i k pozitivním proměnám struktur.

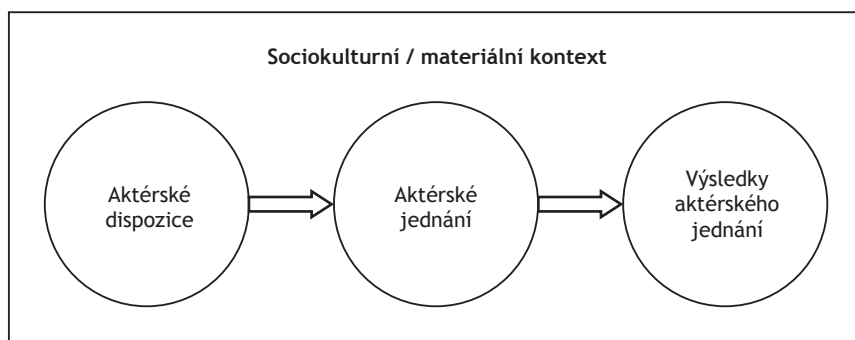
Ačkoli pro účely našeho výzkumu jsou výstupy obou přehledových studií informativní, nelze si nepovšimnout faktu, že obě staví na analýze především subjektivě orientovaných prací. Stranou zájmu zde tudíž zůstává rozsáhlá oblast objektivě orientované konceptualizace aktérství, tj. – bez nároku na úplnost – konceptualizace v rámci kulturně-historické teorie činnosti (*cultural-historical activity theory*; Leontiev, 1978; Engeström, 1987), oblastí relační sociologie, teorie organizačního učení (Lazarová et al., 2012) či širěji koncipované ekologické koncepce aktérství (Priestley et al., 2015) apod. Je však třeba mít spolu s Biestou et al. (2015) na paměti, že socializační procesy jsou do značné míry závislé na receptivitě jedince, jeho zájmu a schopnosti aktivně interpretovat kontextové normy, praktiky a interakce. V tomto smyslu jsou procesy vyjednávání mezi sociálními a osobními přínosy relačního charakteru a souvisí s relačním aktérstvím jedince. Edwardsová (2005, s. 170) relační aktérství vymezuje jako „schopnost sblížit vlastní myšlení a jednání s myšlením a jednáním druhých za účelem interpretování problémů praxe a odpovídání na ně“<sup>3</sup>. Do vyjednávání ovšem vstupují obě strany, tudíž míra, v níž lze individuální aktérství otevřeně uplatnit, se může lišit (viz též pojem omezené aktérství – *bounded agency*; Evans, 2002).

## 1.2 Východisko pro výzkumnou studii: konceptualizace aktérství podle Gollera (2017)

Dosavadní diskuse mohla postihnout mnohoaspektovost pojmů aktérství a aktérské jednání jen v nejstručnější podobě. Pro účely výzkumu aktérství začínajících učitelů

<sup>3</sup> „... a capacity to align one's thought and actions with those of others in order to interpret problems of practice and to respond to those.“ (Edwards, 2005, s. 170)

90 bylo ovšem nezbytné formulovat pracovní definici pojmu i jeho operační rámec. Vzhledem k cílům našeho šetření jsme jako vhodné vymezení přijali pojetí aktérství prezentované Gollerem (2017, s. 86–88). Jedná se o individuální pojetí aktérství, které se snaží o propojení dvou perspektiv identifikovaných v jeho přehledové studii. První z nich konceptualizuje aktérství jako dispozici, resp. osobnostní rys, který umožňuje jedincům činit volby a na jejich základě jednat. Implicitně tedy předpokládá, že se jedinci liší v míře, v jaké jsou schopni přejímat kontrolu nad vlastním životem, tedy že jsou „aktérsky“, resp. „ne-aktérsky“ (*agentic versus non-agentic individuals*) disponováni. Druhá perspektiva je činnostně orientovaná, pojímá aktérství jako něco, co jedinci „dělají“ – zabývá se tedy záměrnými volbami a především jednáním. Goller (2017, s. 87) tyto dvě perspektivy v koncepčním rámci označuje jako *human agency* a *agentic action*, což překládáme jako aktérské dispozice a aktérské jednání. Konsekvence, které z aktérského jednání plynou, pak jsou označeny jako výsledky aktérského jednání (*outcomes*). Z grafického znázornění na obrázku 1 je zřejmé, že koncepční rámec samozřejmě zahrnuje i kontext aktérství a aktérského jednání jedince, a to jak sociokulturní, tak materiální (*socio-cultural / material context*).



Obrázek 1 Koncepční rámec aktérství podle Gollera (2017, s. 87)

S koncepčním rámcem je spojena pracovní definice pojmu aktérství, jež je chápáno

„jako hybná síla vedoucí k zapojení jedince do aktérských akcí v pracovních kontextech. Pracovní aktérství je vymezeno jako dispozice / schopnost a tendence činit záměrné volby, iniciovat jednání založené na těchto volbách a řídit sebe i prostředí v pracovních kontextech.“<sup>4</sup> (Goller, 2017, s. 91)

<sup>4</sup> „... work agency is understood as the main driving force behind an individual's engagement in agentic actions in work contexts. Work agency will be defined as the capacity and tendency to make intentional choices, to initiate actions based on these choices, and to exercise control over the self and the environment in work-related contexts.“ (Goller, 2017, s. 91)

Co se týče výsledků, je aktérské jednání spojováno s řadou různých efektů. Různá pojetí je formulují podle svého zaměření, nicméně obecně lze říci, že se jedná o změny pozitivní. Velmi často je aktérství dáváno do souvislosti s profesním rozvojem a učením jedince, komunity či instituce, dále je spojováno se zvyšováním kvality pracovních procesů, ale také s kariérou jedince, jeho zdravotním stavem apod. Aktérství zaměřené na dosažení žádoucí změny bývá označováno jako transformační aktérství (*transformative/transformational agency*, Vähäsantanen et al., 2017).

Profesní aktérství se nicméně může projevat i způsoby, které jsou méně proaktivní a rozvojové, např. reprodukováním pracovních praktik a resistencí vůči změně (Priestley et al., 2015), může tak vlastně změně bránit (Hökkä & Eteläpelto, 2014). Konflikt silného individuálního aktérství a organizačního tlaku na změnu může vést k pasivitě či odporu (tzv. *resisting agency*, např. Billett, 2011). Priestley et al. (2015) dokonce používají termín destruktivní aktérství (*destructive agency*) pro neprofesionální jednání, které poškozuje zájmy žáků, kolegů či školy, nebo je morálně neobhájitelné. Silné individuální aktérství zaměřené na změnu ovšem může být v tradiční/konzervativní organizaci rovněž vnímáno jako škodlivé (Goller, 2017). Pro náš výzkum je proto důležité zvažovat všechny projevy aktérství včetně těch, které přinášejí z hlediska školy jako organizace nežádoucí výsledky, tj. včetně pasivity, ne-jednání či dokonce odchodu ze školství.

## 2 Výzkumné šetření

### 2.1 Kontext a cíle výzkumu

V letech 2015–2017 jsme realizovali výzkumné šetření zacílené na problematiku profesní socializace začínajících učitelů a jejich vnímání toho, jaké zkušenosti spojují se svým rozhodnutím zůstat ve škole, ve které zahajují kariéru, změnit školu či učitelskou profesi opustit a profesně se uplatnit jinde (Hanušová et al., 2017). Výzkum byl koncipován jako explanační sekvenční smíšený design (*explanatory sequential design*; Creswell & Plano Clark, 2011), jehož dominantní komponentou bylo kvantitativní dotazníkové šetření (380 začínajících učitelů ze základních škol v šesti krajích České republiky), na něž navazovala kvalitativní část realizovaná formou polostrukturovaných rozhovorů (20 učitelek), které blíže explorovaly kontext profesního vývoje a rozhodování začínajících učitelů o vlastní profesní perspektivě. V rámci výzkumného šetření, jehož výsledky jsou publikovány v monografii Hanušové et al. (2017), se vynořila významná determinanta setrvání začínajících učitelů ve škole, totiž možnost ovlivňovat dění ve škole a činit vlastní rozhodnutí. Proto jsme se rozhodli realizovat sekundární analýzu, při níž jsme se zaměřili výhradně na profesní aktérství začínajících učitelů v souvislosti s jejich působením v učitelském sboru.

Cílem tohoto navazujícího šetření bylo zjistit, jak začínající učitelé vypovídají o svých aktérských dispozicích a o aktérském jednání, jaké jsou případně výsledky tohoto jednání a jak mladí učitelé vnímají vliv prostředí školy, zejména kolegů

92 v učitelském sboru a vedení školy, na své profesní aktérství. Na rozdíl od původního výzkumu jsme se spíše než na souvislosti s drop-outem zaměřovali právě na působení prostředí školy a spolupráci v učitelském sboru.

Na základě výše uvedených teoretických východisek jsme stanovili následující výzkumné otázky:

VO1. Projevovaly se ve výpovědích začínajících učitelů aktérské dispozice?

VO2. Jak vypovídali začínající učitelé o vlastním aktérském jednání?

VO3. Jak vypovídali začínající učitelé o výsledcích svého aktérského jednání?

VO4. Jak vnímali začínající učitelé vliv prostředí (školy jako organizace) na své aktérství?

## 2.2 Zkoumaný soubor

Pro analýzu profesního aktérství jsme využili transkripty rozhovorů z výše popsaného výzkumného šetření. Jednalo se o 20 rozhovorů s učitelkami (všechny respondentky byly ženy) na počátku profesní dráhy z Jihomoravského, Moravskoslezského a Pardubického kraje. Délka praxe respondentek na počátku výzkumného šetření, tedy na podzim 2015, nepřesáhla tři roky (za začínajícího učitele jsme považovali učitele do tří let praxe, bez ohledu na to, zda během těchto tří let změnil školu). Při výběru respondentů jsme nejprve oslovili učitele, kteří se účastnili dotazníkového šetření, prostřednictvím osobního e-mailu, který nám dobrovolně poskytli. Pro účely kvalitativní fáze výzkumu jsme na základě náhodného výběru kontaktovali prvních 40 učitelů a následně jsme v případě odmítnutí či absence odpovědi oslovovali další učitele v pořadí, dokud jsme nezískali požadovaný počet 20 kladných odpovědí – úspěšnost při získávání učitelů pro rozhovor činila 15 %. Tato poměrně nízká úspěšnost nepochybně ovlivnila výsledné složení souboru respondentek (tabulky 1 a 2) a je třeba ji chápat jako určitý limit výzkumu. Vzhledem k tomu, jak malé procento oslovených projevilo ochotu rozhovor poskytnout, jsou rizika složení souboru obdobná rizikům u samovýběru: získali jsme motivovanější, pravděpodobně ve škole spokojenější a zřejmě i z hlediska profesního aktérství vyhraněnější učitelky. Na druhé straně, nevybírali jsme z celé populace, ale ze souboru účastníků kvantitativního šetření, jehož parametry jsou známy (Hanušová et al., 2017, s. 106–112), což rizika samovýběru do značné míry kompenzuje.

Rozhovory byly realizovány od dubna do června 2017, většinou formou osobního setkání, v několika případech ale i jako videokonference (s využitím služby Skype). Průměrná délka rozhovoru byla 31 minut (min. 22 a max. 78 minut).

Tabulka 1 Popis zkoumaného souboru

N = 20	
Pohlaví	Ženy: 20 (100 %)
Průměrný věk	28,4 (SD = 5,3; min. 24, max. 44)
Délka praxe	17,1 měsíce (SD = 6,8; min. 8, max. 31)

Tabulka 2 Aprobace respondentek

Učitelka	Aprobace		
U1	anglický jazyk	1. stupeň ZŠ	
U2	1. stupeň ZŠ		
U3	český jazyk	občanská výchova	
U4	anglický jazyk	francouzský jazyk	
U5	fyzika	občanská výchova	
U6	1. stupeň ZŠ	speciální pedagogika	
U7	tělesná výchova		
U8	německý jazyk	základy společenských věd	
U9	občanská výchova	dějepis	studuje anglický jazyk
U10	speciální pedagogika	výchova ke zdraví pro ZŠ	
U11	německý jazyk	ruský jazyk	
U12	1. stupeň ZŠ		
U13	matematika	tělesná výchova	zeměpis
U14	biologie	zeměpis	
U15	biologie	základy společenských věd	
U16	1. stupeň ZŠ		
U17	matematika	fyzika	
U18	český jazyk	dějepis	
U19	1. stupeň ZŠ		
U20	1. stupeň ZŠ		

### 2.3 Metody sběru a analýzy dat

Sekundární analýza dat získaných v rámci rozhovorů byla koncipována jako doplňující analýza (*supplementary*; např. Heaton, 2008), pro kterou je typické stanovení nových výzkumných otázek pro analýzu dříve získaných dat. Jako výhodu a eliminaci potenciálních rizik spatřujeme skutečnost, že jsme sami sbírali data pro primární analýzu, nešlo o data převzatá, jsme obeznámeni s kontextem primárního výzkumu, přistupujeme tudíž k datům s jejich plným pochopením (více k problematice výhod a rizik sekundární analýzy viz Johnston, 2014).

Polostrukturovaný rozhovor realizovaný v původní studii byl členěn do tří navigujících sekcí – úvodní část se zahajovacími otázkami, otázky pro podskupiny podle profesních záměrů (zůstat ve škole, či odejít), které sledovaly především okolnosti jejich rozhodování a průběh jejich profesního působení, a otázky shrnující, zaměřené na celkové hodnocení jejich spokojenosti v oblastech, které reprezentují hlavní domény dotazníku. Byla zařazena i otázka na další významné okolnosti, jež nebyly v dosavadním dotazování tematizovány.

Do struktury rozhovoru nebyly zařazeny otázky směřující přímo k profesnímu aktérství, což pro navazující analýzu považujeme spíše za výhodu, protože výpovědi učitelů o jejich profesním aktérství lze považovat za spontánní, nikoli vyžádané. Právě takové odpovědi jsme při prvotní analýze považovali za významnější. Celý scénář rozhovoru lze dohledat v monografii Hanušová et al. (2017).

Audiozáznamy rozhovorů byly transkribovány, transkripty byly uloženy v prostředí MaxQDA a dále byly podrobeny obsahové analýze. Analytickou jednotku pro kódování představoval myšlenkový celek (*idea unit*). Analýza byla kombinací induktivních a deduktivních postupů, přičemž v případě profesního aktérství šlo nejprve o indukci v průběhu primární analýzy, kdy se projevy profesního aktérství jeví natolik významné, že jsme se je rozhodli dále zkoumat v rámci sekundární analýzy. Sekundární analýza proběhla ve dvou krocích. Prvním krokem byla identifikace myšlenkových celků (výroků), jež svědčily o profesním aktérství (jednotlivé myšlenkové celky mohly spadat do více než jedné kategorie, nebyly tedy disjunktní), dále následovalo přiřazování myšlenkových jednotek do kategorií deduktivně stanovených na základě teorie (Goller, 2017, viz podkapitola 2.2): (a) aktérské dispozice, (b) aktérské jednání, (c) výsledky aktérského jednání, (d) vliv prostředí na uplatňování aktérských dispozic, resp. na aktérské jednání. V této fázi byl každý transkript kódován dvěma kódovatelkami, které své výsledky společně konzultovaly a dolad'ovaly případné nejasnosti.

### 3 Výzkumná zjištění

Než přistoupíme k prezentaci výsledků, které budeme strukturovat jako odpovědi na výzkumné otázky, je třeba zdůraznit, že jsme sledovali subjektivní vnímání profesního aktérství začínajících učitelů v souvislosti s jejich profesní socializací. Neaspirovali jsme na zachycení objektivního stavu věcí a navíc se relevance aktérství vynořila v rámci zkoumání objektivních determinant socializace, nebyla tedy primárním cílem původního výzkumu. Jednotlivé kategorie jsou velmi úzce provázány a jsou vzájemně podmíněny: nelze si například představit aktérské jednání bez aktérských dispozic. Z důvodu omezeného rozsahu tohoto textu a s ohledem na zaměření tohoto monotematického čísla časopisu budeme odpovědi na první tři otázky prezentovat stručněji, abychom se mohli důkladněji věnovat poslední otázce, která se nejvíce vztahuje ke spolupráci v rámci učitelského sboru.

#### 3.1 Projevovaly se ve výpovědích začínajících učitelů aktérské dispozice?

Kategorii aktérských dispozic jsme zachytili v analýze transkriptů celkem 46krát. Objevila se ve výpovědích 15 učitelek z 20, u každé z nich v průměru třikrát.

Ačkoli jsme se zaměřovali na začínající učitele, i jejich krátká zkušenost se z hlediska aktérských dispozic jeví jako formující. Goller (2017) v této souvislosti hovoří

o tzv. aktérské kompetenci (*agentic competence*), která je nezbytnou komponentou aktérství – učitel musí být schopen podložit své rozhodování a jednání adekvátním profesním věděním. Učitelka U20 hovoří dokonce o „prozření“:

Hodně se změnilo to, že teď už vím spoustu věcí, o kterých jsem předtím neměla vůbec tušení, co se týká třeba administrativních věcí, co vlastně ten učitel musí všechno udělat... Změnilo se toho hodně. Víceméně téměř všechno, protože já jsem šla jenom z takových pár znalostí do toho, jak to funguje ve skutečnosti, takže, takovéto prozření je to, nebo já nevím. (U20)

Učitelky v rozhovorech vyjadřovaly názory na jednotlivé aspekty učitelské práce, včetně názorů na učitelství jako profesi a její prestiž, české školství a změny, které v něm probíhají v poslední době (např. inkluze), nebo na prostředí konkrétní školy (k tomu podrobněji v odpovědi na VO4). Názory byly často kritické a obsahovaly kromě hodnotících soudů také návrhy na možné změny (právě toto Eteläpelto, Vähäsantanen, & Hökkä, 2015, považují za typický projev aktérství). Následující úryvek ilustruje pohled na kariérní řád, jehož zavedení bylo v době realizace rozhovorů aktuální:

Možná bych uvažovala o tom kariérním řádu, jestli je to dobré, nebo jestli by to nešlo nějak upravit. Jestli je to vhodné, jestli by nebylo lepší zůstat u tradičního přístupu než rozdělovat učitele do nějakých tří stupňů... ten začátečník kolikrát může být lepší než nějaký učitel, který učí třicet let a učí třicet let stejným způsobem... Takže nad tím hodnocením a vzděláváním učitelů bych se pozastavila, ale zase ne, že bych to úplně zatracovala. (U9)

Vedle aktérské kompetence je podle Gollera (2017) další nezbytnou složkou aktérství tzv. aktérské přesvědčení (*agency beliefs*), jiní autoři v tomto smyslu mluví o „smyslu pro aktérství“ (*sense of agency*; srov. Vähäsantanen et al., 2017, a koncept *identity agency*; rovněž Beauchamp & Thomas, 2011; Biesta et al., 2015). Profesní filozofie, kterou některé učitelky v našem souboru byly schopny poměrně pregnančně formulovat, často zahrnovala velmi explicitní vyjádření o nutnosti aktérství, které je předpokladem k tomu, aby si učitel uspořádal svou práci a při-způsobil pracovní prostředí tak, aby mohl působit v souladu se svým přesvědčením. Eteläpelto et al. (2015) v této souvislosti hovoří o potřebě revidovat profesní ideály, které si učitel utvářel během svého přípravného vzdělávání, a budovat profesní identitu, jež je postavena také na realistickém pohledu na vlastní zájmy a reálné kompetence.

No, asi nejvíc jakoby kvůli mně samotné, ve smyslu, že já jsem si musela utřídit, co vlastně, jakoby, filozoficky jsem si to musela nějak jako usadit. K čemu já tam jsem. K čemu vůbec prostě tohle má směřovat, co je vlastně mým cílem, protože... jakou metodu já zvolím, nebo mám zvolit, proto, abych toho cíle dosáhla, protože fakt to bylo hodně takový pro mě psychicky, filozoficky, jestli mi rozumíte, jako náročný. (U16)

V několika případech jsme zaznamenali při této nové formulaci profesních ideálů kolizi s reálnou situací ve školách, kde, slovy jedné z respondentek: „... ta realita se nepotkává s tou mojí představou, jak by to mělo jako být... myslela jsem si, že třeba některé věci jde snadněji změnit nebo prosadit...“ (U6). Za aktérskou dispozici jsme v podobných případech považovali nejen snahu hledat nová řešení, najít spojence ve škole, ale i pokus o smíření se se stavem věcí, který nelze změnit („... je to prostě průřez společností, tak se s tím musí člověk nějak smířit“ – U17; výrok se vztahuje k žákovské populaci). Je však zřejmé, že tyto případy naplňují vymezení pojmu omezené aktérství (*bounded agency*; Evans, 2002). Idealizovaný pohled měly některé učitelky v našem souboru i samy na sebe, své schopnosti a možnosti. Některé z nich se vyjádřily v tom smyslu, že se jim podařilo svůj perfekcionismus si již v začátcích své profesní dráhy uvědomit a relativizovat (srov. Billett, 2011 – *personal agency*; rovněž Goller, 2017, pracuje s touto komponentou aktérství):

Brala jsem to určitě víc vážně, než to ve skutečnosti je... Pro mě jakoby samotná ta vyučovací hodina byla něco, co musí proběhnout přesně takhle, takhle a takhle, což jsem zjistila, že se stát nemusí, že když se to prostě jednou třeba nepovede, nebo to nevyjde úplně tak, jak by mělo, takže se vlastně nic neděje, to mě trochu uklidnilo. (U5)

Častěji než toto jakési realistické „smíření“ se ale objevovala vyjádření svědčící o tendenci k proaktivnímu přístupu, který učitelky formulovaly v několika případech jako odpověď na otázku, co by vzkázaly učitelům na samém počátku kariéry. Následující ilustrativní výroky svědčí o vědomém aktérském přístupu respondentek k profesní iniciaci i o přesvědčení o nezbytnosti aktérství (srov. Eteläpelto et al., 2013; aj.): „Ale prostě nechat to tak nějak i na své intuici všechno. Nenechat si nic nakukat.“ (U12) „No, já moc nemám ráda takový ten laxní přístup. Jakože nic se nedělá, protože nic nemá cenu.“ (U7)

V některých případech se aktérské dispozice učitelek v našem souboru projevovaly jako zvažování, zda odejít na jinou školu (o odchodu ze školství se v tomto smyslu nevyjádřila žádná z nich). Změna školy byla popisována jako snaha najít školu, kde bude možné realizovat lépe vlastní představy o podobě výuky – respondentka zde zcela konkrétně formuluje cíle aktérství v podobě konkrétní změny (transformační aktérství, viz Vähäsantanen et al., 2017) a realisticky zvažuje vlastní aktérské jednání v situaci, kdy jsou jeho cíle v nesouladu s vizí školy:

Já bych chtěla zkusit nějaký jiný typ školy. Zkusit nějakou Montessori školu nebo něco... Asi bych si musela vymyslet třeba svůj vlastní způsob, jak bych si to přála... že by o přestávce děti mohly jít do tělocvičny si hrát, že bych si mohla přehazovat hodiny, jak bych chtěla, že by mohly mít tolik a tolik minut, že bych ten tematický plán si přizpůsobila, prostě, že bych si to přizpůsobila tak, jak já to považuji za nejlepší... a že bych mohla jako kdyby pracovat tady tímhle tempem, kterým bych potřebovala. (U1)

Za aktérskou dispozici považujeme v souladu s Eteläpeltoovou et al. (2013) a dalšími také úsilí o vlastní profesní rozvoj a další vzdělávání, které bylo tematizováno v šesti rozhovorech. Typickým vyjádřením je výrok učitelky U19:



Na co se těším při vývoji vlastní dráhy? No tak já se celkem dost často těším, když mám nějakou možnost vzdělávání jakéhokoliv druhu, co mi pomůže při mé profesi zlepšovat výuku, metody výuky. Takže na možnost vzdělávat se a poznávat nové věci. (U19)

Možnost projevit ve škole své aktérské dispozice se ukázala jako velmi významná i pro setrvání učitele ve škole:

A čím mám jakoby větší slovo, tak tím míň se mi chce odtamtud odejít. (U10)

### 3.2 Jak vyprávěli začínající učitelé o vlastním aktérském jednání?

Výpovědi o vlastním aktérském jednání byly nejčastěji zastoupenou kategorií. Identifikovali jsme je u všech 20 učitelek v celkovém počtu 85 výpovědí (tedy průměrně čtyři výpovědi na jednu učitelku, přičemž maximální počet byl 12 výpovědí učitelky U10). Tyto rozdíly mohou být v souladu s Gollerovým (2017) rozlišením „aktérských“ a „ne-aktérských“ jedinců.

Aktérské jednání, byť orientované na vlastní profesní cíle (srov. Vähäsantanen et al., 2017 – individuální aktérství) se v několika případech týkalo už hledání zaměstnání ve škole, v jednom případě respondentka popisovala cílevědomé kroky směřující k cestě do školství a poté do konkrétní školy již od svého dětství:

Už asi od páté třídy jsem chtěla být paní učitelka a tak nějak jako postupně jsem si k tomu přicházela přes různé překážky, těžkosti a nakonec, přestože jsem chtěla být původně na prvním stupni, došla jsem tam, kde jsem, a jsem za to ráda. (U3)

Za aktérské jednání je ale třeba považovat i odchod ze školy (srov. Priestley et al., 2015; aj.), pokud učitel zváží nekompatibilitu vlastního pojetí učitelství s působením v konkrétní škole, s nímž jsme se setkali u tří učitelek a o němž se ještě zmíníme v pasáži věnované výsledkům aktérského jednání.

V této analýze zaměřujeme pozornost především na profesní aktérství noviců ve škole jako organizaci, tj. ve vztahu ke kolegům, vedení školy, sdíleným normám a praktikám. Řada výpovědí o aktérském jednání je ale samozřejmě zacílena na širší aspekty základní funkce školy, na práci s žáky. Aktérské jednání je v tomto směru bohatě rozvíjeno: výpovědi respondentů tematizují kreativitu, hledání nových cest, budování vlastní autority, činnost nad rámec základních povinností (např. zapojení do projektů, tvorba webových stránek školy, pořádání mimoškolních aktivit pro žáky) a kreativní přístup k řešení problémů. Společným jmenovatelem je zde proaktivita a usilování o změnu, což se překrývá s pojetím aktérství podle Eteläpeltové et al. (2013). Zcela zásadní byla podle jedné respondentky možnost

... někoho jakoby ovlivnit, nebo i řídit někoho, i se jako trochu realizovat, v tom, že si můžu prostě to učení přizpůsobit úplně, jak chci já, a... i tam mám třeba nějakou tu... nevím třeba administrativu, a to mě baví... (U10)

Následující výrok ukazuje připravenost k aktérskému jednání v náročné situaci:

Už se těším na to, až moje třída přejde do sedmé třídy, protože tam je ta nejtvrďší puberta, tak už si připravujeme projekty a takové ty věci, jako co se s nimi bude dělat, jakým způsobem se budou rozvíjet. Opravdu ta třída mě baví, jako věnuji se jí a tak. (U17)

Gaikhorstová a její kolegové v této souvislosti upozorňují, že problémy identifikované začínajícími učiteli v oblasti práce s náročnými žákovskými skupinami bývají vnímány spíše jako zajímavé výzvy (z našeho hlediska výzvy podporující aktérské jednání) než jako překážky (Gaikhorst et al., 2017).

Aktérské jednání jsme vnímali také v případech, kdy učitelky přistupovaly proaktivním způsobem ke spolupráci s kolegy, případně mentory („ať se nebojí zeptat, ať se nebojí ukázat, že něco neví třeba, a říct, nechat si poradit“ – U6; srov. Vähäsantanen et al., 2017, a koncept dialogického aktérství). Podrobněji se o této spolupráci zmíníme v pasáži o vlivu prostředí na aktérství.

Některé učitelky v našem souboru si uvědomovaly určité meze aktérského jednání, které by nemělo vycházet z přehnaných nároků na sebe a nemělo by vést k přetížení učitele se všemi jeho důsledky. V následujícím výroku lze zároveň identifikovat konfliktní rovinu míry individuálního a kolektivního aktérství, která vede k určité aktérské rezistenci jedince (Evans, 2002):

A co se týče toho vyučovacího procesu a těch žáků, tak aby... nebyl přehnaně aktivní, protože... za prvé to nikdo nijak extra neohodnotí, co mám zkušenost já, a prostě, dělat to tak, aby člověk byl spokojený. Prostě udělat to tak, abych mohla spokojeně odcházet domů, že jsem udělala všechno, jak jsem měla. (U10)

### 3.3 Jak vypovídali začínající učitelé o výsledcích svého aktérského jednání?

Výpovědi o výsledcích aktérského jednání bylo přirozeně nejméně, objevily se pouze u 11 učitelek a celkově jsme jich identifikovali 17, tedy v průměru 1,5 výpovědi na respondentku.

Výsledky aktérského jednání je možné spatřovat jako pozitivní vyústění takového jednání, např. získání trvalé pracovní smlouvy:

Já jsem dostala vlastně původně smlouvu na rok, jenomže jsem se tak nějak začala angažovat i ve věcech mimo tu výuku, třeba webový stránky dělám a tak nějak různě, teďka se zapojuju do projektů a tak, takže mně pan ředitel nabídl smlouvu na dobu neurčitou. (U5)

– nebo spokojenost s působením ve škole, spojená s vnímáním smysluplnosti a možnosti ovlivnit působení školy jako celku:

Jakože tady je dost velká jakoby svoboda v tom, co člověk vlastně chce dělat, jak to chce dělat, jak to chce realizovat... že víme, kam směřujeme tak nějak, kým že je ta

škola... když jsem si usmyslela, že bych chtěla s nimi dělat jiné programy, než se dělaly tam, vlastně už promyšlené, tak samozřejmě nebyl problém předělat, předělali jsme si v podstatě systém a mohla jsem si dělat podle svého... (U17)

Tyto výpovědi naplňují definici transformačního aktérství noviců (Vähäsantanen et al., 2017) jako dosažení žádoucích cílů, tj. individuální a kolektivní aktérství jsou ve shodě a výsledky lze považovat za pozitivní.

Setkali jsme se ale i s výroky o nepříznivých výsledcích aktérského jednání. Naše respondentky referovaly například o konfliktu s kolegy následujícím po aktérském jednání ve prospěch žáků, o vnímání aktérského jednání jako komplikace běžného provozu školy ze strany vedení, případně o „vystřízlivění“, které bylo popsáno následovně:

Já jsem si myslela, že když si člověk bude dělat všechno tak, jak si myslí, že je to správně, jako... je přesvědčený o tom, že to je takhle správně a že by to takhle měl dělat každý, a zjistí, že to tak prostě není, že každý má prostě jiný názor na tu věc, tak takové to vystřízlivění, prostě, jak říká kolegyně: „dělám do výše svého platu“... člověk už není úplně aktivní a nesnaží se dělat všechno možné, protože pak zjistí, že se nikomu nezavděčí a že ti lidi, že i ti rodiče prostě... že vlastně není nikdo, kdo se na člověka nepodívá jinak, když si udělá o pět hodin víc nebo o pět hodin méně. (U10)

Výsledkem aktérského jednání *sui generis* může být i odchod učitele do jiné školy, případně ze školství. Nelze jednoznačně říci, že odchod ze školy je negativním důsledkem aktérského jednání, ačkoli z hlediska fungování školy jsou odchody kvalifikovaných učitelů nežádoucí. Yinonová a Orland-Baraková (2017) prosazují salutogenní pohled na odchody učitelů a spatřují v nich projev aktérství a aktivního přístupu k budování vlastní kariéry. Tři respondentky v našem souboru změnily již v prvních letech v profesi školu a všechny byly s touto změnou spokojeny. Následující výrok je typickým vyjádřením jedné z nich:

Už vím, že se to dá dělat jinak. Na předešlé škole mi všichni říkali: „Všude je to stejné.“ Ale já jsem odešla, protože tomu nevěřím a chtěla jsem někam jinam. A teď už vím, že to jinak jde dělat. (U11)

### 3.4 Jak vnímali začínající učitelé vliv prostředí (školy jako organizace) na své aktérství?

Odpověď na tuto otázku je pro náš výzkum klíčová. O vlivu faktorů spojených s prostředím školy hovořily všechny učitelky v našem souboru kromě jedné. Celkový počet 69 výroků (tedy druhá nejvíce zastoupená kategorie) znamená průměrně 3,6 výroku na jednu učitelku (maximální počet 11 výroků se vyskytl u učitelky U10).

V rámci vlivu prostředí školy se budeme věnovat nejprve působení vedení školy, poté kolegů včetně spolupráce s mentory a nakonec se dotkneme oblasti materiálních a platových podmínek ve škole a pracovního zatížení. Větší část výpovědí svědčila o pozitivním vlivu prostředí školy na aktérství učitelů, objevily se však i některé

100 výroky o jednoznačně negativním působení. Ty byly časté zejména v případech, kdy učitelky změny školy, popřípadě pokud se vyměnilo během jejich působení ve škole vedení a ony tak získaly možnost srovnávat.

### *Vliv vedení školy*

Pozitivní hodnocení ředitelů a dalších členů vedení školy se objevovalo tam, kde začínající učitelé cítili podporu (často ve srovnání s bývalým vedením nebo vedením na jiné škole). Preferováno bylo vedení, které je otevřené novým přístupům, dává začínajícím učitelům zodpovědnost a nechává je projevit aktérský přístup:

Pan ředitel nás nechá pracovat samotné a chce ten výsledek... Nechají nás dělat projekty. Tam jsem měla problém dělat projekt, jaképak přehazování předmětů... A teďka máme volnou ruku a není s tím žádný problém. (U2)

Inspirojící bylo vedení školy zejména v případě, kdy projevovalo aktérské jednání a tím povzbuzovalo i aktérské jednání učitelů (*inspirational leadership style*; Secretan, 1999):

Já si myslím, že my máme tak skvělou a schopnou zástupkyni. Naše škola jde podle mě jen nahoru... a ona to vede tak, že využíváme všechny projekty... můžeme mít nové učebny, kdykoliv cokoli je, tak ona nás do všeho ne že nutí, ale je hodně aktivní, takže ví, kde si můžeme přivydělat, ví, kde můžeme získat nějakou učebnu a do toho všeho jde, takže to se mi hrozně na té škole líbí. (U18)

Velmi vysoce učitelky oceňovaly podporu vedení, které stojí za učiteli v konfliktních situacích, pomáhá jim řešit problémy („Vedení se mě zastalo, všichni vlastně jako úplně do jednoho, a tak to jsem věděla, že když se za mě jako postaví, tak že mě tam prostě chtějí a že bych tam měla být...“ – U10) a, obrazně řečeno, má pro učitele vždy otevřené dveře:

Tak pro mě třeba bylo důležité, že vím, že kdykoliv bude nějaký problém nebo budu něco řešit, že se nemusím bát, že za ním můžu přijít, za tím ředitelem, a můžu to řešit s ním, že v něm ten učitel jakoby měl tu oporu, podporu. (U8)

Oceňováno bylo i vedení, které podporuje profesní rozvoj učitelů včetně takových forem, jako jsou vzájemné hospitace ve výuce („... nám řekli, že kdybychom my měli jako zájem, že se můžeme podívat na kolegy, abychom viděli, jak se třeba učí“ – U10).

Ne zcela pozitivně byli vnímáni ředitelé, kteří nedokázali dostatečně autoritativně vést učitele („... pan ředitel je na nás hrozně hodný, což ale není podle mě někdy role ředitele. On by si měl někdy dupnout a říci: ‚Takhle to bude a hotovo.‘ Místo toho řekne: ‚Udělejte si to tak, aby vám to vyhovovalo.‘“ – U5) nebo pokud pouze „trpěli“ aktérské jednání učitelů a v podstatě dávali najevo, že je komplikací běžného provozu školy:

Na vysoké nám říkali, že je fajn jakákoliv vedlejší aktivita, kterou se žáky děláme, cokoliv mimo výuku, abychom je přitáhli k tomu oboru nebo ke škole jako takové, různé kroužky, semináře, projekty a podobně. A mně se zdá, že na to ve škole není moc ne místo, ale spíše vstřícnost ze strany vedení. Když se rozhodnu, když někam chci s dětmi jet a podobně, tak se řeší, kdo bude suplovat a kdo bude zaskakovat a jak organizačně – a nevím co ještě. Většinou je to takové: „No dobře no, ale výjimečně.“ (U14)

Jako vysloveně negativní vnímaly učitelky situace, kdy se vedení školy nezastalo učitele („... on se kamarádil s rodiči těch žáků, ale to byla taková, jakože lepší čtvrt' ve městě... Ale vedlo to k tomu, že si mohli dovolit všechno a my jsme v tom vedení neměli zastání, což mně začalo hrozně vadit...“ – U12). V konkrétním případě učitelky U12 situace ve škole nakonec vedla k jejímu odchodu. Ze školy odešla i učitelka U11, která popisuje styl vedení v anglosaské odborné literatuře (Bush, 2003; aj.) trefně nazývaný *garbage can leadership*, kdy se problémy neřeší, ale „házejí se do odpadkového koše“. Jakýkoli projev aktérství narušuje zaběhlý pořádek, je tedy nežádoucí:

Tam byla ta hranice taková nízká, nikoho vlastně nezajímalo, co děláte. Nebylo tam nic motivujícího ze strany vedení, abych tam zůstala, prostě nějaký ten pocit toho sebeuplatnění. Prostě mouchy, snězte si mě. Nevím, jak lépe to mám říci. Kdyby vedení z jejich strany bylo víc takové motivující, hodnotící. Kdyby viděli tu snahu, kdyby dokázali dát zpětnou vazbu. (U11)

Bránění aktérskému jednání ze strany vedení školy se v několika případech projevovalo v oblasti dalšího vzdělávání učitelů. Učitelka U3 popisuje, jak jí ředitelka školy nepovolila dostudovat speciální pedagogiku, přestože by to bylo v době inkluze pro školu přínosné. Dále potom hovoří o zamítnutí možnosti navštívit zvolené školení, což následně vedlo k jejím úvahám o změně školy:

Třeba jsme měly s asistentkou vybrané školení o spolupráci učitele a asistenta, ale protože v tom nás inspekce pochválila, tak to nám bylo zamítnuto, že v tom už se rozvíjet nebudeme. (U3)

### ***Vliv kolegů (včetně mentoringu)***

Po vlivu vedení školy na aktérství učitele jsme se soustředili na spolupráci učitelů s kolegy v učitelském sboru. Většina výroků týkajících se kolegů byla pozitivní (25 výroků). Zaznamenali jsme například popis tzv. integrované kultury školy (Kardos et al., 2001), která je charakterizována spoluprací všech generací učitelů, je příznivá z hlediska rozvoje aktérství začínajících učitelů a podporuje relační aktérství (Edwards, 2005).

Ti učitelé, kteří mají prostě před důchodem třeba a mají spoustu let praxe, tak se mně nikdy nestalo, že by na mě koukali jako na něco míň jenom proto, že tu zkušenost nemám. Naopak se mě snažili jakoby podporovat v tom, že to zvládnou stejně dobře jako oni. A to je asi součást toho vedení, ani vedení mně nikdy jako nenaznačilo, že: „Ty seš tady prosím tě týden, tak jako nemachruj.“ (U5)

Z hlediska relačního aktérství je velmi důležitá spolupráce a sdílení materiálů: „... nebo někde najdu něco kvalitně zpracovaného. Tak si poskytujeme vzájemně s těmi vyučujícími...“ (U13) – a rozvoj pozitivního klimatu školy:

Ráno jdu do práce a těším se. Víím, že když přijdu do práce, do sborovny, tak že tam bude pozitivní nálada. Nikdo tam nebude koukat, nebude smutný... Když pak jdeme do té výuky, jdeme společně s těmi kolegy, podporujeme se, pomáháme si. (U9)

V rámci kolegiální spolupráce v učitelském sboru byl jako velmi významný zmínován vlastní proaktivní přístup. Začínající učitel „se má snažit hned od začátku se s těmi kolegy hlavně prostě jakoby líp poznat... aby prostě zapadl do toho kolektivu“ (U10), „začínající učitel by se neměl bát na cokoli zeptat“ (U9). Podobně učitelka U13 vnímá jako důležité, „jestli se člověk sám ptá a pídí po něčem takovém. Jako jsou lidi, kteří se tam neptají nebo nebaví. Ale já se snažím bavit se s většinou lidí, nebo s těmi, co potřebuju spolupracovat...“.

Mezi negativními vlivy se ve třech případech objevily výroky svědčící o existenci tzv. veteránské kultury školy (Kardos et al., 2001), která se vyznačuje rigiditou a nedostatkem podpory začínajících učitelů, přičemž nedává těmto učitelům ani dostatek prostoru pro jejich aktérství:

Ta organizace je, že si hodně jedeme v těch zajetých kolejích, co máme už třicet let, a jenom, aby se něco změnilo, tak to trvá půl roku... protože ta naše škola měla loni třicet let a jsou tady někteří pedagogové, kteří jsou tady od úplného začátku a jedou si pořád to svoje. (U5)

Pokud jde o mentoring, ne všechny učitelky měly přiděleného mentora a ne všichni mentoři byli vnímáni jako aktivně podporující. Tři učitelky hodnotily spolupráci s mentorem jako velmi dobře fungující, přičemž jedna zdůrazňovala aktérské jednání začínajícího učitele v rámci této spolupráce. Nabízí se srovnání s výzkumem Caspersena a Raaena (2014), kteří zjistili, že začínající učitelé někdy nabízenou podporu nevnímají či ji nejsou schopni vyžádat a posléze přijmout.

### ***Vliv materiálních a platových podmínek ve škole a pracovního zatížení***

Kromě vlivu vedení školy a kolegů bylo aktérství učitelů v některých případech ztíženo také nedostatečnými materiálními podmínkami ve škole („Kopírovat jsme nesměli ve škole. Neměli jsme kopírku, takže já jsem si brala peníze od rodičů, abych to mohla tisknout doma...“ – U2) a pracovním přetížením:

Protože když jsem se na všechno chtěla připravovat prostě tak, abych cítila, že jsem se na to připravila dobře, na ty hodiny, tak jsem, ani nepřeháním, strávila včetně práce tak od odchodu do práce do toho, než jsem skončila přípravu do práce, tak bylo fakt jako dvanáct, čtrnáct hodin denně. (U16)

Podobným faktorem bylo také přílišné časové zatížení v kombinaci s nedostatečným platovým ohodnocením:

Tak aby se do toho hned zapojil, hned to rozjel, tak musí si to připravovat, musí si udělat plán, musí třeba získat od kolegů nějaké rady, ale aby se mu chtělo, musí za to být dostatečně ohodnocený a musí pak mít i čas na to, aby nějak odpočíval a tak. (U1)

#### 4 Diskuse a závěr

Profesní aktérství se jako jedna z determinant rozhodování o vlastní profesní budoucnosti vynořilo ve výzkumu profesní socializace začínajících učitelů. Možnost aktivně řídit vlastní profesní vývoj a ovlivňovat dění ve škole měla vliv na rozhodování noviců, zda ve škole setrvat, či odejít na jinou školu, případně i ze školství. K zaměření na profesní aktérství nás motivovaly nejen výsledky výzkumu drop-outu začínajících učitelů v základních školách, ale i dřívější výzkum expertnosti učitelů anglického jazyka (Píšová et al., 2013). Jeho výsledky naznačily, že jedním z charakteristických rysů učitelů expertů bylo právě silné profesní aktérství, a to nejen na úrovni smyslu pro aktérství, tj. „prožitku ovládnutí jak vlastních akcí, tak skrze ně i událostí ve vnějším světě“ (Haggard & Tsakiris, 2009, s. 243), ale také na úrovni aktérského jednání. Silné profesní aktérství je předpokladem dosažení a udržování tzv. adaptivní expertnosti (*adaptive expertise*; Hatano & Inagaki, 1986; podrobněji k tomuto konceptu Píšová et al., 2013, s. 14, 18, 192); v podmínkách permanentní změny se právě adaptivní expertnost jeví pomyslným horizontem kvality, k němuž by učitelé (ale i studenti učitelství) měli směřovat (Darling-Hammond & Bransford, 2005).

V našem výzkumu jsme vycházeli ze subjektivně orientovaného pojetí profesního aktérství, konkrétní teoretickou oporu představoval Gollerův (2017) koncepční rámec profesního aktérství učitelů. Formulace cílů výzkumu i jim odpovídající výzkumný design svědčí o tom, že se nám jednalo o profesní aktérství začínajících učitelů konceptualizované jako individuální fenomén, který je kontextově situován a kontextem (sociokulturním i materiálním) ovlivňován. Nezabývali jsme se tedy účinky profesního aktérství začínajících učitelů na fungování organizace (školy včetně žáků a jejich učení), ale naopak: usilovali jsme o zjištění, jak vliv organizace na vlastní profesní aktérství vnímají začínající učitelé.

Prvním nezbytným krokem tudíž bylo zjistit, zda a jak začínající učitelé vypovídají o vlastních aktérských dispozicích i aktérském jednání včetně jeho výsledků. Výstupy analýzy výpovědí začínajících učitelů umožňují konstatovat, že už u začínajících učitelů lze hovořit o značné míře profesního aktérství. Jak identifikované projevy aktérských dispozic, tak profesního jednání přitom svědčí jednak o tendencích dosáhnout změny u sebe samého, tj. obzvláště si stanovovat cíle vlastního profesního učení a rozvoje a formovat svou profesní dráhu, ale rovněž o tendencích dosáhnout změny současných pracovních vzorců a praktik či sociálních vztahů v rámci školy. Jinými slovy, jednalo se o projevy individuálně i externě orientovaného aktérství (Harteis & Goller, 2014, s. 44).

Vliv faktorů na úrovni školy, konkrétně kolegů, vedení školy a klimatu školy, na aktérské dispozice i jednání začínajících učitelů se v našem výzkumu ukazuje jako

104 zcela zásadní. Možnost uplatňovat vlastní aktérské dispozice v jednání na interaktivní (školní třída) i institucionální (zde zejména spolupráce v učitelském sboru) rovině socializace (Pollard, 1982; podrobněji in Hanušová et al., 2017) v aktérském jednání je podmínkou profesního učení a profesního rozvoje začínajících učitelů, přispívá k profesní spokojenosti učitelů a zvyšuje šance na jejich setrvání na škole. Zároveň tak individuální aktérství noviců může přispívat do „fondu“ distribuované expertnosti v rámci učitelského sboru jako učící se profesní komunity. Z hlediska podpory aktérského jednání jednotlivých učitelů i celého učitelského sboru jsme identifikovali klíčovou roli vedení školy, zejména jeho otevřenosti a podpory inovací (*transformational leadership*). Naše výzkumná zjištění tudíž naznačují, že zkoumání profesního aktérství v rámci učitelských sborů v českých školách může být velmi přínosné, a to nejen u začínajících učitelů.

Uvedená zjištění do značné míry korespondují s výsledky výzkumu Eteläpeltové et al. (2015) zaměřeného na aktérství začínajících učitelů ve finských školách. Je zajímavé, že i v podmínkách vysoce oceňovaného finského vzdělávacího systému, v němž existují jen minimální omezení učitelské autonomie (Hökkä & Eteläpelto, 2014), se začínající učitelé potýkají s pocitem omezeného aktérství a silně vnímají tenze spojené se vstupem do nového profesního prostředí. I v tomto výzkumu reprezentoval ředitel, resp. vedení školy, hlavní omezení a zároveň hlavní zdroj podpory aktérství noviců v profesi. To je jeden z nálezů, které ukazují na důležitost požadavku expertní vícezdrojové podpory aktérství začínajících učitelů jako podmínky jejich úspěšné profesní adaptace a dalšího rozvoje.

Jako každý výzkum, i zde prezentovaná sonda má své limity. K nim mj. patří pouze 15% úspěšnost při oslovování potenciálních respondentů pro rozhovory. Respondentkami kvalitativní fáze výzkumu se tím pádem staly téměř výhradně nadšené učitelky, které vykonávají svou práci s velkým nasazením a které neodmítly možnost uvažovat o své práci v rámci rozhovorů s námi. Jednalo se tedy zřejmě o učitelky vykazující vyšší míru profesního aktérství, než je v populaci běžné. Neaspirujeme tedy na zobecnění výsledných zjištění, ale spíše doporučujeme další výzkum v oblasti profesního aktérství (nejen) začínajících učitelů.

Jako další limit by se mohlo jevit zkoumání „pouhých“ subjektivních percepce učitelů. Jsou to ale právě tyto subjektivní percepce, které vedou učitele k rozhodování o dalším setrvání ve škole či v profesi a o míře projevení jejich aktérského jednání v rámci učitelského sboru.

Pojem aktérství pro pedagogický výzkum reprezentuje relativně novou optiku, již lze nahlížet na učitele a jeho profesní život, ale i na školu a její rozvoj. V souladu s Gollerovým (2017) pojetím vnímáme aktérské dispozice jako osobnostní rys, který se projevil u učitelek v našem souboru většinou již před nástupem do profese. Proto považujeme za podstatné rozpoznání, uznání a rozvíjení těchto dispozic již během přípravného vzdělávání učitelů.

Pro optimální fungování mechanismů podporujících socializaci začínajících učitelů je podmínkou, bez níž se jen těžko lze obejít, spolupráce mezi vzdělavateli učitelů a školami. Pro další směřování k novým variantám podpory profesních začátků



učitelů v ČR bude proto velmi důležité zvážit jak koncepci adaptačního období včetně spolupráce s fakultami připravujícími učitele, tak změny v přípravném vzdělávání učitelů (důraz na přípravu učitelů pro období počáteční socializace, obeznámení budoucích učitelů s jejich zákonitostmi, možnými problémy a strategiemi řešení).

## Literatura

- Ahearn, L. M. (2001). Language and agency. *Annual Review of Anthropology*, 30(1), 109–137.
- Archer, M. (1995). *Realist social theory: The morphogenetic approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Archer, M. (2000). *Being human: The problem of agency*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Archer, M. (2003). *Structure, agency and the internal conversation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1–26.
- Bandura, A. (2006). Toward a psychology of human agency. *Perspectives on Psychological Science*, 1(2), 164–180.
- Beauchamp, C., & Thomas, L. (2011). New teachers' identity shifts at the boundary of teacher education and initial practice. *International Journal of Educational Research*, 50(1), 6–13.
- Biesta, G., Priestley, M., & Robinson, S. (2015). The role of beliefs in teacher agency. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 21(6), 624–640.
- Billett, S. (2011). Subjectivity, self and personal agency in learning through and for work. In M. Malloch, L. Cairns, L. Evans, & B. O'Connor (Eds.), *The SAGE handbook of workplace learning* (s. 60–72). London: SAGE Publications.
- Billett, S., & Somerville, M. (2004). Transformations at work: Identity and learning. *Studies in Continuing Education*, 26(2), 309–326.
- Bourdieu, P. (1977). *Outline of a theory of practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bush, T. (2003). *Theories of educational leadership and management*. London: SAGE Publications.
- Caspersen J., & Raaen, F. D. (2014). Novice teachers and how they cope. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 20(2), 189–211.
- Clegg, S. (2006). The problem of agency in feminism: A critical realist approach. *Gender and Education*, 18(3), 309–324.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research*. London: SAGE Publications.
- Darling-Hammond, L., & Bransford, J. (Eds.). (2005). *Preparing teachers for a changing world*. San Francisco: Wiley.
- Edwards, A. (2005). Relational agency: Learning to be a resourceful practitioner. *International Journal of Educational Research*, 43(3), 168–182.
- Emirbayer, M., & Mische, A. (1998). What is agency? *American Journal of Sociology*, 103(4), 962–1023.
- Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding: An activity – theoretical approach to developmental research*. Helsinki: Orienta-Konsultit.
- Eteläpelto, A. (2017). Emerging conceptualisations on professional agency at work. In M. Goller & S. Paloniemi (Eds.), *Agency at work: An agentic perspective on professional learning and development* (s. 183–203). Cham: Springer.
- Eteläpelto, A., Vähäsantanen, K., & Hökkä, P. (2015). How do novice teachers in Finland perceive their professional agency? *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 21(6), 660–680.

- 106 Eteläpelto, A., Vähäsantanen, K., Hökkä, P., & Paloniemi, S. (2013). What is agency? Conceptualizing professional agency at work. *Educational Research Review*, 10, 45–65.
- Evans, K. (2002). Taking control of their lives? Agency in young adult transitions in England and the new Germany. *Journal of Youth Studies*, 5(3), 245–269.
- Gaikhorst, L., Beishuizen, J., Roosenboom, B., & Volman, M. (2017). The challenges of beginning teachers in urban primary schools. *European Journal of Teacher Education*, 40(1), 46–61.
- Gavora, P. (2016). Preschool children in book-reading situations with parents: The perspective of personal agency theory. *Studia paedagogica*, 21(4), 99–115.
- Giddens, A. (1984). *The constitution of society*. Berkeley: University of California Press.
- Goller, M. (2017). *Human agency at work: An active approach towards expertise development*. Wiesbaden: Springer.
- Goodson, I. (2003). *Professional knowledge, professional lives: Studies in education and change*. Maidenhead: Open University Press.
- Haggard, P., & Tsakiris M. (2009). The experience of agency feelings, judgments, and responsibility. *Current Directions in Psychological Science*, 18(4), 242–246.
- Hájek, M. (2007). Jak nepočítat jednání: Agency in medias res, morálně uzavřený svět a teorie jednání. *Teorie vědy*, 16/29(2), 77–89.
- Hanušová, S., Pišová, M., Kohoutek, T., Minaříková, E., Janík, M., Janík, T., ... Ježek, S. (2017). *Chtějí zůstat nebo odejít? Začínající učitelé v českých základních školách*. Brno: MU.
- Harteis, C., & Goller, M. (2014). New skills for new jobs: Work agency as a necessary condition for successful lifelong learning. In S. Billett, T. Halttunen, & M. Koivisto (Eds.), *Promoting, assessing, recognizing and certifying lifelong learning: International perspectives and practices* (s. 37–56). Springer: Dordrecht.
- Hatano, G., & Inagaki, K. (1986). Two courses of expertise. In H. Stevenson, H. Azuma, & K. Hakuta (Eds.), *Child development and education in Japan* (s. 262–272). New York: Freeman.
- Heaton, J. (2008). Secondary analysis of qualitative data: An overview. *Historical Social Research*, 33(3), 33–45.
- Hökkä, P., & Eteläpelto, A. (2014). Seeking new perspectives on the development of teacher education – a study of the Finnish context. *Journal of Teacher Education*, 65(1), 39–52.
- Holland, D., Lachicotte, W., Skinner, D., & Cain, C. (1998). *Identity and agency in cultural worlds*. Cambridge: Harvard University Press.
- Ježek, S. (2014). Aktuální pojetí autonomie v psychologii. *Československá psychologie*, 58(1), 31–40.
- Johnston, M. P. (2014). Secondary data analysis: A method of which the time has come. *Qualitative and Quantitative Methods in Libraries*, 3(3), 619–626.
- Kardos, S. M., Johnson, S. M., Peske, H. G., Kauffman, D., & Liu, E. (2001). Counting on colleagues: New teachers encounter the professional cultures of their schools. *Educational Administration Quarterly*, 37(2), 250–290.
- Lazarová, B., Pol, M., Hloušková, L., Novotný, P., & Sedláček, M. (2012). Organizační učení v odborných diskurzích. *Pedagogická orientace*, 22(2), 145–161.
- Leontiev, A. N. (1978). *Activity, consciousness, and personality*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Lukášová, H. (2015). *Učitelské sebepojetí a jeho zkoumání*. Zlín: UTB.
- Mareš, J., & Mareš, J. (2014). Autonomie dospívajícího jedince: složitý proces, nejistý výsledek. *Pedagogika*, 64(1), 81–98.
- Paloniemi, S., & Goller, M. (2017). The multifaceted nature of agency and professional learning. In M. Goller & S. Paloniemi (Eds.), *Agency at work: An agentic perspective on professional learning and development* (s. 465–478). Cham: Springer.
- Pišová, M., & Hanušová, S. (2016). Začínající učitelé a drop-out. *Pedagogika*, 66(4), 386–407.
- Pišová, M., Hanušová, S., Kostková, K., Janíková, V., Najvar, P., & Tůma, F. (2013). *Učitel expert: jeho charakteristiky a determinanty profesního rozvoje (na pozadí výuky cizích jazyků)*. Brno: MU.

- Pollard, A. (1982). A model of classroom coping strategies. *British Journal of Sociology of Education*, 3(1), 19–37.
- Priestley, M., Biesta, G., & Robinson, S. (2015). *Teacher agency: An ecological approach*. London: Bloomsbury Publishing.
- Secretan, L. H. K. (1999). *Inspirational leadership*. Toronto: MacMillian Canada.
- Vähäsantanen, K., Paloniemi, S., Hökkä, P., & Eteläpelto, A. (2017). Agentic perspective on fostering work-related learning. *Studies in Continuing Education*, 39(3), 1–16.
- Walterová, E. (2016). Možnosti a limity síťování se zřetelem k pedagogickému výzkumu. *Pedagogika*, 66(5), 511–529.
- Yinon, H., & Orland-Barak, L. (2017). Career stories of Israeli teachers who left teaching: a salutogenic view of teacher attrition. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 23(3), 1–14.

doc. PhDr. Michaela Pišová, M. A., Ph.D.,  
Institut výzkumu školního vzdělávání  
Pedagogická fakulta, Masarykova univerzita  
Poříčí 9, 603 00 Brno  
pisova.mich@gmail.com

doc. Mgr. Světlana Hanušová, Ph.D.,  
katedra anglického jazyka a literatury  
Pedagogická fakulta, Masarykova univerzita  
Poříčí 9, 603 00 Brno  
hanusova@ped.muni.cz



# Mobbing a jeho role ve vnímání klimatu školy učitelí<sup>1</sup>

Tomáš Čech, Simona Dobešová Cakirpaloglu,  
Jana Kvintová

Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta

**Abstrakt:** Kvalita výchovně-vzdělávacího procesu úzce navazuje na celkovou kvalitu klimatu školy a interpersonálních vztahů. Stále více je ve vztahu ke školnímu prostředí skloňován také pojem mobbing, tedy šikana na pracovišti, kdy se jedná o formy psychologických útoků mezi kolegy-učiteli. Pokud se tento negativní fenomén ve školním prostředí vyskytuje, jedná se o závažný etický problém, který může zásadním způsobem ovlivňovat kvalitu klimatu ve škole a tím pádem také fungování školy jako výchovně-vzdělávací instituce. Hlavním cílem naší studie bylo zmapovat, jak pedagogové v základních školách vnímají své pracoviště a interpersonální vztahy v něm. Dílčím cílem tohoto výzkumu bylo zjistit, jak vnímají klima školy učitelé, kteří se stali oběťmi nebo svědky šikany svých kolegů, v porovnání s pedagogy bez této negativní zkušenosti. K získání dat byla využita jednodimenzionální posuzovací škála měřící vnímání sociálního klimatu v pedagogickém sboru. K identifikování učitelů, kteří zažili šikanu na pracovišti (příhlížejících a obětí) byl použit dotazník negativních aktů NAQ-R (*Negative Acts Questionnaire-Revised*). Výzkumný vzorek tvořilo 313 učitelů základních škol Olomouckého kraje, z toho 59 mužů a 254 žen. Výsledky šetření poukazují na to, že učitelé, kteří se ocitli v roli oběti či svědků mobbingu, vnímají klima pedagogického sboru významně negativněji než učitelé bez této negativní zkušenosti.

**Klíčová slova:** škola, klima školy, agrese, šikana na pracovišti, mobbing

## Workplace Bullying and Its Role in the Teacher's Perception of the School Climate

**Abstract:** The quality of the education and training process is closely linked to the overall quality of the school climate and interpersonal relationships, and the concept of bullying in the workplace, is more and more related to the school environment when it involves forms of psychological attacks among teachers. It is logical that if this negative phenomenon occurs in the school environment, it is a serious ethical problem that can fundamentally influence the quality of the climate in the school and therefore also the functioning of the school as an educational institution. The main objective of our study was to map out how basic school teachers perceive their workplaces and interpersonal relationships within them. The partial aim of this research was to find out how school climate teachers perceived being victims or witnesses to the bullying of their colleagues compared to teachers without this negative experience. To obtain the data a one-dimensional assessment scale was used to measure the perception of the social climate among the teaching staff. A Negative Acts Questionnaire (NAQ-R) questionnaire was used to identify teachers who experienced bullying at the workplace (bystanders and victims). The research sample consisted

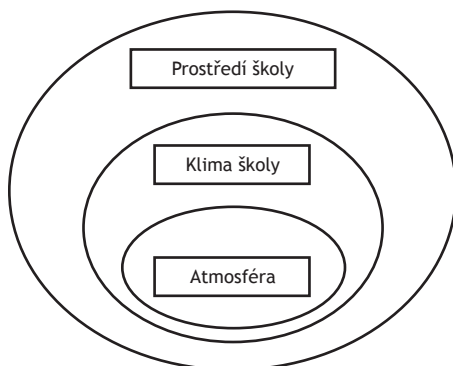
<sup>1</sup> Studie vznikla díky podpoře grantového projektu IGA\_PdF\_2018\_006 s názvem „Učitel jako oběť šikany na pracovišti“.

110 of 313 basic school teachers from the Olomouc Region, of which 59 were men and 254 women. The results of the survey point to the fact that teachers who have been victims or witnesses of mobbing perceive the climate of the teaching staff significantly more negatively than teachers without this negative experience.

**Keywords:** school, school climate, aggression, bullying at the workplace, mobbing

## 1 Klima školy a učitelského sboru jako východisko k empirii

Pojem *klima* z řečtiny znamená podnebí, v přeneseném slova smyslu můžeme hovořit o podnebí prostředí. Ve vztahu ke školnímu prostředí můžeme hovořit o klimatu školy, ale také např. klimatu učitelského sboru či klimatu třídy. Vztah mezi prostředím, klimatem a atmosférou školy vymezuje Lašek (2007) ve svém schématu na obrázku 1.



Obrázek 1 Vztah mezi prostředím, klimatem a atmosférou školy. Převzato z Lašek (2007)

Na utváření klimatu školy se podílí řada činitelů, a to např. místo, kde se škola nachází, velikost školy, počet žáků školy, zaměření školy (jazyky, sport...), složení učitelského kolektivu atp. Můžeme říci, že zahrnuje celkovou kvalitu prostředí ve škole, které má tyto dimenze (Grecmanová, 2008):

- *ekologickou* (materiální a estetické aspekty školy);
- *demografickou* (osoby ve škole z hlediska jejich kvalit a kompetencí);
- *sociální* (způsob komunikace a kooperace mezi osobami a skupinami ve škole);
- *kulturní* (hodnotové vzory a normy, poznávací a hodnotící postupy, veřejné mínění, symbolika školy).

Klima nikdy nevzniká samo o sobě a najednou, ale vytváří se a dlouhodobě formuje. Grecmanová (2003) uvádí, že „klima vzniká jako odraz objektivní reality (prostředí) v našem subjektivním vnímání, prožívání a hodnocení jeho posuzovatelů“. Sestává z různých proměnných, které musí být nejdříve identifikovány a zkoumány

s ohledem na vzájemné vztahy. Klima by mělo být tedy vždy posuzováno jako celek a nejen jako pouhá suma částí. To platí i u různých druhů klimatu školy (školní klima, klima učitelského sboru, komunikační klima atd.), jeho variant (emocionální klima vyučovací hodiny, pracovní klima, sociální klima školy ad.) a typů (školní klima s velkým zájmem o lidi, ale s malým zájmem o pracovní úkoly, demokratické klima, progresivní školní klima, pluralitní a otevřené školní klima ap.).

K významným složkám sociálního klimatu školy (a klíčovou pro téma našeho příspěvku) patří *klima učitelského sboru*, prezentované především interpersonálními vztahy a sociálními procesy, které v dané škole fungují. Učitelé ve škole nejsou ve styku jen s žáky a rodiči, ale pracují v konkrétní škole, pod vedením konkrétního ředitele, spolu s konkrétními kolegy ve sboru. Učitelství sbor chápeme jako svébytnou sociální skupinu typickou pro danou školu, jež má své sociální klima, vůdčí osobnosti, své vnímání, prožívání, hodnocení a reagování na to, co se ve škole a kolem ní odehrává. Sociální klima učitelského sboru ovlivňuje jak sestava učitelů, tak osobnostní zvláštnosti ředitele včetně širšího vedení (Mareš & Křivohlavý, 1995). Klima učitelského sboru, které v dané škole panuje, má zcela určitě vliv nejen na přístup a motivaci učitelů a na jejich postoj k dané škole, ale i ke kolegům, vedení, ostatním aktérům, žáky nevyjímaje. Jak uvádí Urbánek (2003a):

Při výzkumu učitele a jeho profesních charakteristik je problematika interpersonálních vztahů učitelů a sociálního klimatu sboroven zatím spíše opomíjena. Přitom ve smyslu zátěžových faktorů profese hraje profesní vztahy ve směru ke kolegům a zejména k managementu školy důležitou roli.

Toto tvrzení jsme přijali jako jednu z výzev při zpracování našeho příspěvku.

V jiné své publikaci Urbánek (2003b) uvádí, že „klima učitelského sboru vyjadřuje specifické kvality profesních i mimoprofesionálních interakcí mezi učiteli a současně prezentovanou kvalitu sociálních vztahů k vedení školy“. Halpin a Croft (1963) přihlížející ke specifickým řízení školy a učitelského sboru rozlišili klima učitelského sboru jako otevřené a uzavřené.

- *Otevřené klima je živé a energické.* Pracovní úkoly a sociální potřeby učitelů jsou spolu v úzké souvislosti a jsou vyvážené. Ve škole pak převládá vzájemná důvěra, učitelé jsou zaujatí pro svou pedagogickou práci, jejich chování je otevřené a nepředstírané, mají vysokou pracovní morálku a navzájem spolupracují. Učitelství sbor není přetěžován, důraz se klade na osobní styk a autentičnost jednání. Ředitel jde svým podřízeným osobním příkladem, se svými podřízenými spolupracuje a mají společné cíle. Pravidla chování a chodu školy jsou jasná a stálá.
- *Uzavřené klima tvoří opačný pól.* Vyznačuje se frustrací lidí, učitelé nemají chuť se nějakým způsobem angažovat v pedagogické práci, jsou apatičtí a lhostejní k výsledkům své práce. Přebývá vzájemná nedůvěra. Ředitel i učitelství sbor vykonávají předepsané činnosti pouze formálně. Pracovní úkoly a sociální potřeby nejsou vyvážené. Ředitel je neosobní, nejeví pochopení pro své podřízené, školu řídí formálně a byrokraticky a učitelé se v této situaci stahují do sebe a předstírají činnost (Halpin & Croft, 1963; Kottkamp, Mulhern, & Hoy, 1987).

Stěžejní snahou každé organizace, tedy i školy, by mělo být vytvoření pozitivního klimatu, protože klima v jakékoliv instituci či skupině má klíčový vliv nejen na psychiku člověka, ale významně ovlivňuje i pracovní výkonnost jednotlivce, potažmo celé skupiny. Při použití slovního spojení *pozitivní klima* má člověk na mysli, že jde o dobré klima, o dobré prostředí, ve kterém se dobře cítí, rád se v něm pohybuje a rád v něm pracuje. Na pozitivním klimatu školy se podílejí všichni aktéři - žáci, učitelé, vychovatelé, ředitel, nepedagogičtí pracovníci, provozní zaměstnanci i rodiče - a každý svým způsobem přispívá k tvorbě klimatu školy svým podílem, aniž by si to uvědomoval (Petlák, 2006).

Ke své činnosti potřebují pozitivní klima nejen žáci, ale samozřejmě i učitelé. K hlavním tvůrcům pozitivního klimatu školy patří ředitel a učitelský sbor. K uspokojení všech aktérů je nutné nahlížet na pozitivní klima školy jak z hlediska žáků, tak učitelů, rodičů nebo veřejnosti (Čech & Kantor, 2010). Na pozitivní klima z hlediska učitele má vliv celá řada činitelů, z jejichž množství uvádí Petlák (2006) následující:

... klidné tvořivé klima školy; klima, ve kterém se hledají nové pedagogicko-didaktické přístupy k žákům; demokratické vedení školy; úcta vedení školy k pracovníkům školy; vzájemná úcta a respekt v mezilidských vztazích; tvořivá spolupráce členů učitelského sboru; možnost seberealizace (studium, podpora inovativních přístupů k výuce); celkově motivující prostředí.

Grecmanová (2008) s odkazem na zahraniční šetření, jež se zabývalo pozitivním klimatem školy, uvádí znaky pozitivního klimatu školy z hlediska učitelů takto:

... škola je pracoviště, v němž učitel rád pracuje a spolupracuje se žáky a jejich rodiči, ostatními kolegy, dobře vyučuje; škola umožňuje učiteli prožívat citový soulad a pocit souměřitelnosti s jinými učiteli, úspěch v oboru a seberealizaci, svobodu a samostatnost v práci, radost z pochvaly a uznání, ze spravedlivého hodnocení, spokojenost s daným stavem věcí.

Sekera a Janáček (1994) dále rozvíjejí úvahy:

Zvláště pedagogičtí pracovníci, vzhledem k charakteru své práce, jsou pravděpodobně více než lidé v jiných profesích pod vlivem klimatu a atmosféry svých pracovních skupin. Je nesporné, že tato okolnost má nemalý vliv na pedagogickou činnost. Čím kvalitnější je klima a atmosféra v pedagogickém sboru, tím spíše dochází k identifikaci členů s uznávanými normami.

Tématem klimatu školy, resp. učitelského sboru, se zabývala řada autorů. V zahraničí mapujeme četné studie (např. Halpin & Croft, 1963; Walberg, 1972; Thomas, 1976; Anderson, 1982; Pekrun, 1985; Kottkamp et al., 1987), z novějších publikací zmiňme Bulacha a Maloneho (1994), Vartiaovou (1996, 2003) nebo Kelleye, Thorntona a Daughertyho (2005). V českém prostředí můžeme řadit mezi přední autory Grecmanovou (2003, 2008), Ježka (2003) nebo Urbánka (2003, 2006, 2008 ap.) a další.

Školním klimatem se zabýval také Čech (2011) v rámci svého výzkumu zaměřeného na šikanu mezi učiteli. Z jeho výzkumu vyplývá, že bezmála tři čtvrtiny respondentů



hodnotily sociální vztahy ve svých školách jako přátelské. V těchto školách je předpoklad vzniku negativních forem jednání v pedagogickém sboru nízký, jelikož ve fungujících kolektivech jsou vztahy udržovány, podporovány a náznaky nežádoucího chování nejsou akceptovány. Jak však autor uvádí, jisté riziko lze vnímat u necelé pětiny dotazovaných, pro které jsou vztahy korektní, nikoli přátelské, což může změnit případný konflikt, který může snadněji vyvolat jednání se znaky mobbingu. Rizikové jsou pak školy, ve kterých necelých osm procent pedagogů označilo vztahy za negativní. V takovém prostředí lze očekávat časté konflikty, neschopnost tyto problémy navzájem řešit a logicky jde o platformu, kde se negativní formy jednání objeví snadněji. V rámci studie se podařilo verifikovat vztah mezi zkušeností s mobbingem, resp. bossingem, a kvalitou klimatu školy, které je obětmi šikany hodnoceno významně negativněji. To se stalo dalším z východisek pro koncipování naší empirické studie.

## 2 Mobbing - teoretické ukotvení v české a mezinárodní terminologii

Mobbing bývá obecně vymezován jako specifická forma šikánování, která se odehrává mezi jedinci v přibližně stejné společenské pozici. Ve vymezení odborné terminologie vztahující se k tomuto tématu panuje určitá nejednotnost. Můžeme se setkat s termíny, jako jsou např. *bullying*, *harassment*, *mobbing* či *abusive behavior*. Přikláníme se k anglofonnímu vymezení, tzn. šikánování na pracovišti (*bullying*), ačkoli se v českém prostředí setkáváme spíše s pojmem *mobbing* (Beňo, 2003; Svobodová, 2008; Čech, 2010; Cakirpaloglu et al., 2016).

O rozšíření pojmu mobbing ve společenských vědách se zasloužil především německý profesor Heinz Leymann (1932-1999), který od roku 1955 žil a pracoval ve Švédsku a ve své praxi lékaře a psychologa se počátkem osmdesátých let minulého století věnoval pacientům s komunikačními a vztahovými problémy na pracovišti. Ze svých pozorování, která prováděl společně s Anneli Gustafssonovou v letech 1982-1983 ve Švédsku, vyvodil, že se způsobem „útočící smečky“ chovali v mnoha případech pracovníci ke svému kolegovi (Leymann, 1996).

Šikana na pracovišti představuje vážnou formu obtěžování, která je považována za extrémní příčinu sociálního stresu v pracovním prostředí (Zapf et al., 1999). Podle Leymanna (1996, s. 168) toto chování představuje nepřátelské projevy agrese na pracovišti, přičemž je zaměstnanec systematicky vystaven nepřátelství ze strany jednotlivce nebo skupiny, zatímco prožívá bezmoc a strach z vyloučení ze skupiny spolupracovníků. Další definici uvádí Einarsen s kolegy (2011, s. 22), podle nichž takové chování zahrnuje obtěžování, porušování a sociální vyloučení zaměstnance nebo negativní ovlivňování práce zaměstnance. Podle těchto autorů danou aktivitu lze považovat za mobbing, pokud se takové chování vyskytuje pravidelně (např. jednou týdně) a opakuje se (kupř. za posledních šest měsíců). Během tohoto stupňovitého procesu se oběť dostává do podřízené pozice a je cílem neustálých agresivních útoků.

I když se šikana na pracovišti projevuje v různých formách, vždy se jedná o ponižující chování jednotlivce nebo skupiny vůči jedinci (anebo skupině), který se nemůže této situaci vyhnout, není schopen se jí účinně bránit a má tyto znaky:

- opakované, dlouhodobé ubližování;
- asymetričnost;
- hostilita (Einarsen et al., 2011; Lutgen-Sandvik, 2013).

O šikaně hovoříme tehdy, když se negativní jednání pravidelně opakuje, obvykle jednou týdně, a musí se vyskytovat v určitém časovém období, dle definice nejméně půl roku. Určité formy negativního chování jsou součástí každodenního pracovního života, nicméně pokud se jejich frekvence systematicky opakuje a stupňuje, pak se jedná o šikanování (Einarsen et al., 2011). Tyto nežádoucí formy neetického chování na pracovišti se mohou pohybovat od jemných, velice subtilních projevů negativního jednání až po úmyslné útoky na jedince (např. zadržování informací, které ovlivňují pracovní výkon zaměstnance, opakované připomínání omylů a chyb či přehnaná kontrola). Druhým znakem, který odlišuje mobbing od jiných forem agresivního chování, je nerovnováha moci mezi agresorem a obětí (Leymann, 1996). Nerovnováha se projevuje v bezmocnosti oběti bránit se, zastavit či předejít zneužívání. A jako poslední aspekt charakterizující mobbing je záměr pachatele s cílem ublížit oběti (Einarsen et al., 2011).

Jedná se tedy o závažný problém a jev, kdy dochází k porušování sociálních norem spojenému s omezováním základních lidských práv a možnými až tragickými důsledky pro oběť tohoto jednání a jeho osobnost.

Shrneme-li doposud zmíněné poznatky o mobbingu, jde o formu psychického týrání, kdy je systematicky, cílevědomě a především opakovaně veden útok na určitou osobu. K psychoteroru se využívá diskriminujícího a degradujícího přístupu, nadměrné kritičnosti, zesměšňování, drobných či větších intrik, kterým se nemůže oběť bránit běžnými volnými mechanismy. Bývá narušována psychická rovnováha oběti, která se projevuje v pracovní výkonnosti a může vést k závažným poruchám v integritě osobnosti jedince, a to v rovině psychické (deprese, poruchy koncentrace, pochybnosti o sobě, stavy úzkosti až po myšlenky na sebevraždu), psychosomatické (poruchy srdeční a poruchy krevního oběhu, svíravé pocity při dýchání, bolesti hlavy, šíje a zad, kožní onemocnění a nemoci zažívacího traktu), psychosociální (neschopnost navazovat sociální vztahy a vazby, uzavřenost, zhoršení mezilidských vztahů, nedůvěra, narušení soukromého života atp.) a v neposlední řadě v rovině ekonomické ve formě sníženého pracovního výkonu, zvýšené nemocnosti a s tím spojených vysokých nákladů na léčbu (Svobodová, 2008; Čech, 2011; Høgh et al., 2011; Vignoli et al., 2015; Cakirpaloglu et al., 2017; Dobešová Cakirpaloglu, Čech, & Kvintová, 2017).

Kromě výše uvedených důsledků mobbingu se můžeme setkat i s dalšími faktory, které jsou ve vztahu s mobbingem odhalovány ve výzkumech, jedná se např. o souvislost s vyšším výskytem absentérismu (Nielsen & Einarsen, 2012), se snižováním loajálnosti k organizaci (Hoel & Cooper, 2000), s nižší mírou pracovní spokojenosti

(Moayed et al., 2006; Nielsen & Einarsen, 2012) a v neposlední řadě i s vyšší fluktuací zaměstnanců.

Šikana na pracovišti je stále poněkud zjednodušeně viděna jako neetická forma komunikace mezi agresorem a obětí, přičemž se přehlíží role přihlížejících neboli svědků šikany. Většina studií věnovaných problematice šikany na pracovišti se tak zaměřuje primárně na oběti (Čech, 2011; Einarsen et al., 2011; Cakirpaloglu et al., 2017). V posledních letech se objevují výzkumy, které si všimají možného negativního vlivu konfliktních situací na všechny bezprostřední aktéry, a to dokonce i na přihlížející (Paull, Omari, & Standen, 2012). Stále více autorů pohlíží na přihlížející šikany jako na jedince, kteří jsou aktivně či pasivně zapojeni do procesu šikany, kde zastávají různou roli, od pomáhání oběti, po umožňování, či dokonce napomáhání v šikanujícím chování agresora (Keashly & Jagatic, 2011; Paull et al., 2012). Obdobně jako u oběti, i zde se objevují dopady šikany na přihlížejícího, kupř. vyšší hladina stresu, snížení pracovní spokojenosti, větší fluktuace či menší efektivita na pracovišti (Vartia, 2001; Salin, 2001). Existují dokonce i studie potvrzující zvýšenou míru výskytu depresivních symptomů u přihlížejících (Kiwimäki et al., 2003).

### 3 Metodologie

Hlavním cílem této studie bylo zjistit, jak pedagogové působící v základních školách vnímají pracovní klima svého pracoviště a interpersonální vztahy v něm s ohledem na různá diferenciativní kritéria (pohlaví, pracovní pozice, délka praxe). Významným diferenciativním kritériem je negativní zkušenost s mobbingem, a to ať již přímá (v roli oběti), nebo nepřímá (v úloze svědka). Dílčím cílem je pak zjistit, jak vnímají sociální klima ve škole učitelé, kteří se stali obětmi nebo svědky šikany svých kolegů v porovnání s učiteli bez této negativní zkušenosti.

Bylo stanoveno pět hypotéz, které byly následně verifikovány. Z důvodu eliminace duplicity uvádíme znění hypotéz pouze ve výsledkové části.

#### 3.1 Výzkumný soubor

Výzkum byl realizován v období od října do prosince 2017 a byl koncipován jako kvantitativní šetření. Sběr dat probíhal elektronicky prostřednictvím systému Google Forms, který splňoval metodologicko-výzkumná kritéria relevantnosti on-line šetření (např. vysoká míra zabezpečení, možnost archivace a kódování během přenosu dat, přístup přes vygenerované heslo). Byl vytvořen seznam všech základních škol Olomouckého kraje (256), náhodným výběrem (losováním) bylo vybráno 100 škol, jejichž učitelé byli následně osloveni a požádáni o spolupráci. V rámci sběru dat jsme obdrželi 313 vyplněných dotazníků, žádný dotazník nebyl vyřazen z důvodu chybějících dat.

Soubor respondentů byl tedy tvořen 313 učiteli pracujícími na 1. a 2. stupni základních škol, konkrétně to bylo 129 učitelů z 1. stupně ZŠ, 78 učitelů z 2. stupně ZŠ

116 a 106 učitelů působilo na 1. i 2. stupni. Věkové rozpětí sledovaného vzorku se pohybovalo od 20 do 65 let (průměrný věk 44,41 roku; *SD* 10,51). Délka praxe od jednoho do 44 let (průměrná délka praxe byla 19,31; *SD* 11,95). Účast na výzkumném šetření byla dobrovolná a respondentům byla zajištěna anonymita při sběru dat.

### 3.2 Výzkumné metody

Ke sběru dat byly použity následující metody:

*Jednodimenzionální posuzovací škála měřící vnímání klimatu učiteli* (převzato od Čech, 2011). Sociální klima v pracovním kolektivu školy bylo zjišťováno pomocí jednodimenzionální posuzovací škály, která měří vnímání klimatu učiteli. Je to škála, která se používá pro měření intenzity psychologických a sociologických postojů jedince k dané situaci. Respondenti se na 14 bipolárních adjektivech prostřednictvím osmistupňové škály vyjádří, jak vnímají skupinové klima ve svém pracovním kolektivu. Stupnice je koncipována jako osmibodová, kdy s ohledem na utváření škál bylo dbáno, aby pokud možno jednotlivé protipóly byly podchyceny antonymy bez totožného slovního základu. Škála začíná pozitivní charakteristikou klimatu a pokračuje do protipólu s negativní charakteristikou. Cronbachovo  $\alpha$  pro 14 položek dotazníku bylo 0,97, což svědčí o vysoké reliabilitě použité metody.

*Sebeposuzovací měření výskytu šikany*. Pro identifikaci výskytu a forem mobbingu byla použita revidovaná verze *Dotazníku negativních aktů* (dále jen NAQ-R), která má 23 položek (Einarsen, Hoel, & Notelaers, 2009). Respondenti vyznačují své odpovědi na pětibodové Likertově škále, kde zaznamenávají frekvenci šikanujícího chování, to znamená, jak často se setkali s uvedeným typem chování během posledních šesti měsíců. Behaviorální aspekty mobbingu měří položky 1 až 22, sebeposuzující aspekt mobbingu je vyjádřen v položce 23. Na české populaci byl dotazník validizován ve studii Cakirpaloglu et al. (2016). Cronbachovo  $\alpha$  pro 22 behaviorálních položek bylo 0,94, což vypovídá o vysoké reliabilitě české verze NAQ-R.

Pro účely naší studie byla z důvodu identifikace obětí mobbingu ve vztahu k vnímání pracovního klimatu použita pouze poslední sebeposuzovací položka dotazníku. Respondentovi je zde umožněno, aby sdělil vlastní zkušenost a vyjádřil se, zda se cítí v pozici oběti mobbingu v souladu s teoretickou definicí, která je nedílnou součástí této položky.

Pro identifikaci přihlízejících (neboli svědků šikany) sloužila další položka, kde byla uvedena definice šikany a respondent na dichotomní škále ano-ne označil, zda se během posledních šesti měsíců stal svědkem šikany na pracovišti. Pro úplnost uvádíme doslovné znění použité definice:

Byl/a jste někdy svědkem/kyní šikanování kolegy na pracovišti? Šikanou označujeme situaci, ve které jedna nebo více osob vnímají, že jsou v průběhu delší doby vystaveni negativnímu působení ze strany jedné či více jiných osob; ohrožená osoba má potíže ubránit se před těmito aktivitami. Přitom jednorázový incident nepovažujeme jako šikanu na pracovišti.

*Sociodemografický dotazník.* Sociodemografický dotazník obsahoval demografické údaje, jako jsou věk, pohlaví, délka pedagogické praxe, doba působení na současné škole, kraj, velikost školy, specifická pozice v rámci školy.

### 3.3 Zpracování a vyhodnocení dat

V první fázi proběhlo zpracování dat ve formátu xls, který je kompatibilní s programem MS Excel 2013, do něhož lze také bez problémů exportovat data získaná prostřednictvím elektronických dotazníků.

V druhé fázi byla provedena formální a logická kontrola dat. Další zpracování dat již probíhalo pomocí statistického softwaru STATISTICA verze 13. Analýza rozložení jednotlivých výsledků potvrdila normální distribuci dat a z toho důvodu byla zvolena parametrická statistika, zejména popisná statistika a *t*-test. Testy byly provedeny na 5% hladině významnosti.

## 4 Výsledky

V první fázi prezentujeme výsledky, které se budou týkat vnímání sociálního klimatu u celého výzkumného souboru. Zaměřili jsme se na analýzu odpovědí v dotazníku zachycující sociální klima ve školním prostředí celého zkoumaného vzorku.

Přehled detailního profilu sociálního klimatu celého vzorku prezentuje tabulka 1. Na základě těchto výsledků můžeme konstatovat, že téměř tři čtvrtiny respondentů vnímají sociální klima pozitivně, přičemž nejčteněji jsou zastoupeny behaviorálními adjektivy *úspěšné*, *přijímající* a *přátelské*. Neutrálně vnímá sociální klima 20 % respondentů a téměř 7 % dotázaných vnímá sociální klima spíše či velmi negativně (antonyma uvedených adjektiv). Mezi nejčteněji zastoupenými adjektivy jsou *neupřímnost*, *neférovost* a *emoční chlad*.

**Tabulka 1** Profil sociálního klimatu celého vzorku - procentuální zastoupení

	N	SN až VN (%)	N	NH (%)	N	SS až VS (%)
Přátelské	12	3,8	56	12,5	245	78,3
Přijímající	15	4,8	52	12,8	246	78,6
Uklidňující	18	5,8	82	18,9	213	68,1
Produktivní	13	4,2	67	15,7	233	74,4
Upřímné	36	11,5	84	19,8	193	61,7
Kooperativní	23	7,4	66	15,0	224	71,6
Zajímavé	15	4,8	58	15,8	240	76,7
Podporující	17	5,4	55	12,8	241	77,0
Úspěšné	10	3,2	56	13,1	247	78,9

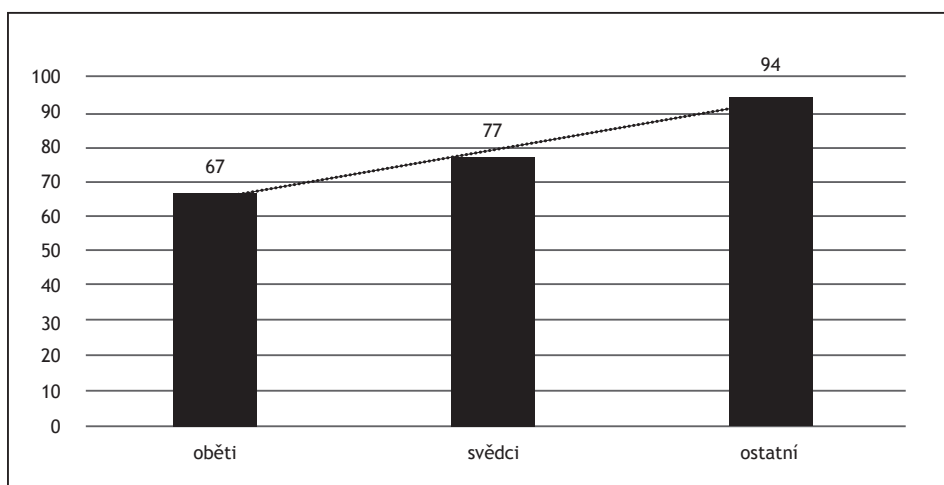
Transparentní	28	9,0	57	14,1	228	72,8
Férové	30	9,6	64	15,3	219	70,0
Citové	29	9,3	54	11,5	230	73,5
Volné	20	6,4	67	14,7	226	72,2
Tvořivé	21	6,7	61	13,4	231	73,8
<b>Relativní podíl</b>	<b>20,5</b>	<b>6,6</b>	<b>62,8</b>	<b>20,1</b>	<b>229,7</b>	<b>73,4</b>

Pozn.: SN až VN - spíše nesouhlasím až velmi nesouhlasím, NH - neutrální hodnocení, SS až VS - spíše souhlasím až velmi souhlasím, N - absolutní četnost.

Tabulka 2 prezentuje srovnání vnímání sociálního klimatu tří skupin respondentů s ohledem na jejich zkušenosti s mobbingem, obrázek 2 pak názorně vizualizuje zjištěné diference u sledovaných skupin. Z výsledků mediánů a průměrných dosažených hodnot na škále sociálního klimatu vyplývá, že oběti vnímají sociální klima nejméně pozitivně (*Me* 67, *M* 66,2) v komparaci se svědky mobbingu (*Me* 77, *M* 74,7) a ostatními respondenty bez zkušenosti s mobbingem (*Me* 94, *M* 89,8).

**Tabulka 2** Komparace vnímání sociálního klimatu dle zkušenosti s mobbingem

	<i>N</i>	Medián	Průměr	<i>SD</i>	Min	Max
Oběti	13	67	66,2	28,3	21	102
Svědci	29	77	74,7	21,3	21	103
Ostatní	281	94	89,8	17,7	30	112



**Obrázek 2** Grafické znázornění vnímání klimatu dle zkušenosti s mobbingem

## 4.1 Testování hypotéz

Další výsledky se týkají testování výzkumných předpokladů. Zjišťovali jsme, zda přímá negativní zkušenost s mobbingem, případně i nepřímá zkušenost u přihlížejícího jedince budou ovlivňovat jejich vnímání klimatu. Zaměřili jsme se na analýzu sociálního klimatu na pracovišti s ohledem na různá diferenciací kritéria, jako jsou pohlaví a délka práce.

H1: *Ženy-učitelky hodnotí vztahy ve škole signifikantně pozitivněji než muži-učitelé.*

**Tabulka 3** Komparace vnímání klimatu z hlediska genderových diferencí

Proměnná	<i>t</i> -testy; grupováno: pohlaví. Skup. 1: žena Skup. 2: muž									
	Průměr	Průměr	<i>t</i>	<i>sv</i>	<i>p</i>			<i>SD</i>	<i>SD</i>	
	ženy	muži				ženy	muži			ženy
Σ klima	88,7	84,1	1,68	311	0,09	254	59	18,21	21,06	

V tabulce 3 jsou uvedeny výsledky *t*-testu při posuzování genderových diferencí ve vnímání sociálního klimatu u celého zkoumaného vzorku. Z prezentovaných výsledků lze konstatovat ( $p = 0,09$ ,  $\alpha = 0,05$ ), že vnímání klimatu není významně genderově podmíněné.

H2: *Učitelé s delší praxí (nad 20 let) hodnotí klima školy signifikantně pozitivněji než učitelé s kratší praxí.*

**Tabulka 4** Komparace vnímání klimatu dle délky pedagogické praxe

Proměnná	<i>t</i> -testy; grupováno: délka zaměstnání. Skup. 1: pod 20 let Skup. 2: nad 20 let									
	Průměr	Průměr	<i>t</i>	<i>sv</i>	<i>p</i>			<i>SD</i>	<i>SD</i>	
	1	2				pod 20	nad 20			pod 20
Σ klima	86,7	90,5	-1,63	311	0,10	218	95	19,6	16,8	

V tabulce 4 jsou prezentovány výsledky vnímání sociálního klimatu u učitelů rozdělených podle délky pedagogické praxe. Zjištěným mediánem byla délka praxe 20 let. Námi naměřená hodnota *t*-testu ukazuje ( $p = 0,10$ ,  $\alpha = 0,05$ ), že není rozdíl ve vnímání klimatu u obou skupin učitelů. Nicméně, na základě průměrů, který u probandů s delší praxí byl vyšší ( $M 90$ ) než u probandů s kratší praxí ( $M 86$ ), lze pozorovat určitou tendenci, že učitelé s delší praxí vnímají klima pozitivněji.

H3: *Učitelé 1. stupně hodnotí klima školy signifikantně pozitivněji než učitelé na 2. stupni ZŠ.*

Na otázku, zda je rozdíl ve vnímání sociálního klimatu mezi učiteli 1. a 2. stupně, odpovídá tabulka 5. Do prvního souboru jsme zahrnuli 129 učitelů působících na 1. stupni a do druhého souboru 78 učitelů pracujících na 2. stupni. Učitelé, kteří vyucují zároveň na 1. a 2. stupni, byli z tohoto testování vyjmuti.

120 Tabulka 5 Komparace vnímání klimatu s ohledem na stupeň ZŠ

<i>t</i> -testy; grupováno: 1. a 2. stupeň									
Proměnná	Průměr 1	Průměr 2	<i>t</i>	<i>sv</i>	<i>p</i>	1	2	<i>SD</i> 1	<i>SD</i> 2
Σ klima	89,6	88,4	0,42	205	0,67	129	78	18,5	19,1

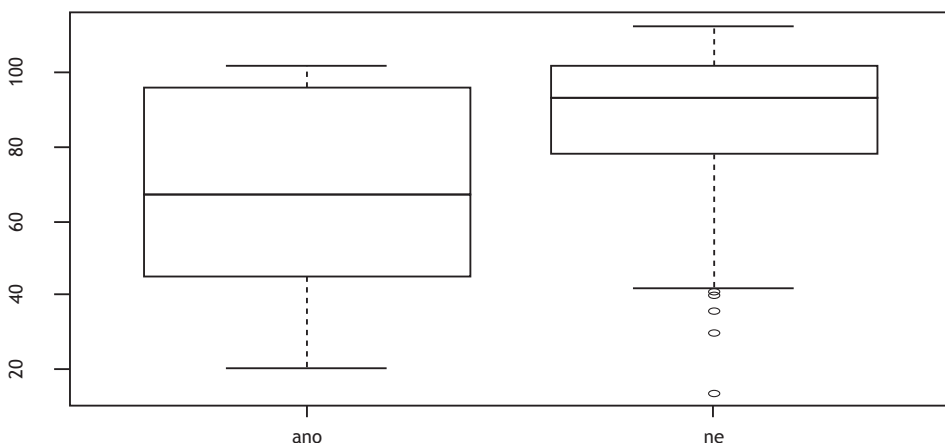
Z tabulky 5 je patrné, že *t*-test shody celkového skóre v obou skupinách neza-  
mítl ( $p = 0,67$ ,  $\alpha = 0,05$ ), lze tedy konstatovat, že vnímání klimatu na typu školy  
nezávisí.

H4: *Učitelé, kteří se stali oběti mobbingu, hodnotí klima školy signifikantně  
negativněji než učitelé, kteří se oběti šikany nestali.*

Tabulka 6 Komparace vnímání klimatu s ohledem na zkušenost s mobbingem (oběti)

<i>t</i> -testy; grupováno: pohlaví. Skup. 1: žena Skup. 2: muž									
Proměnná	Průměr 1	Průměr 2	<i>t</i>	<i>sv</i>	<i>p</i>	sk. 1	sk. 2	<i>SD</i> sk. 1	<i>SD</i> sk. 2
Σ klima	88,8	66,2	4,34	311	0,00	300	13	17,8	28,1

V tabulce 6 jsou prezentovány výsledky vnímání klimatu u obětí mobbingu a učite-  
lů bez této negativní zkušenosti. Statistický test významnosti rozdílů potvrdil rozdíl  
ve vnímání sociálního klimatu ( $p = 0,00$ ,  $\alpha = 0,05$ ). Test rozdílů průměrných skóre  
mezi oběma podsoubory mobbovaných a nemobbovaných zaměstnanců poukazuje  
na skutečnost, že oběti mobbingu vnímají klima v pedagogickém sboru signifikantně  
negativněji v porovnání s kolegy, kteří mobbingu nebyli vystaveni. Obrázek 3 vizua-  
lizuje numerická data pomocí jejich kvartilů.



Obrázek 3 Vizualizace numerických dat - boxplot

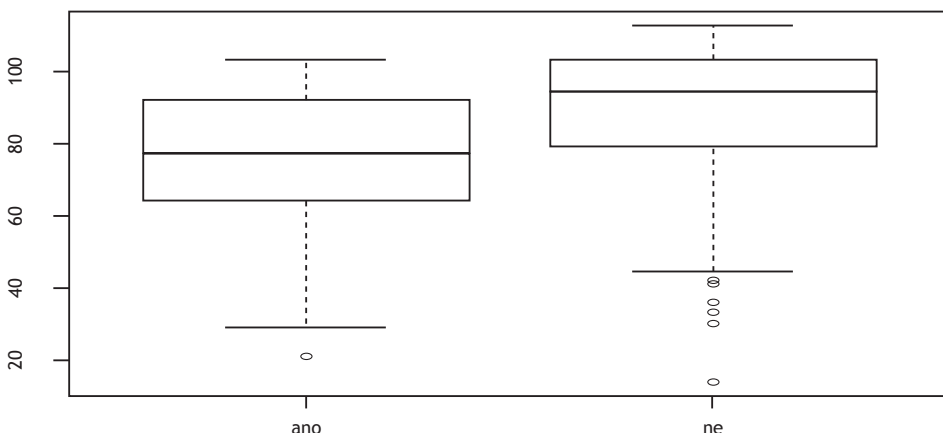


H5: *Učitelé, kteří byli svědky mobbingu, hodnotí klima školy signifikantně negativněji než učitelé, kteří svědky nebyli.*

**Tabulka 7** Komparace vnímání klimatu s ohledem na zkušenost s mobbingem (svědci)

Proměnná	t-testy; grupováno: svědek mobbingu. Skup. 1: není svědek Skup. 2: svědek		t	sv	p	není svědek	svědek	SD není svědek	SD svědek
	Průměr 1	Průměr 2							
Σ klima	89,2	74,7	4,03	31	0,00	284	29	18,1	21,3

Tabulka 7 prezentuje výsledky statistického testu rozdílů ve vnímání sociálního klimatu u svědků šikany a učitelů, kteří nebyli vystaveni takové zkušenosti. Podobně jako v tabulce 6 vnímají svědci šikany sociální klima jako výrazně horší než respondenti, kteří tuto negativní zkušenost nemají ( $p = 0,00$ ,  $\alpha = 0,05$ ). Obrázek 4 vizualizuje numerická data vztahující se k tabulce 7.



**Obrázek 4** Vizualizace numerických dat - boxplot

## 5 Diskuse

Školu chápeme v souladu s Urbánkem (2008) jako sociální skupinu, jejíž podstatou fungování, rozvoje a kvality je vztahový rámec tvořený všemi zainteresovanými ak-téry. Zabývání se kvalitou klimatu školy a aspekty, které ji spoluutváří a ovlivňují, se jeví jako jeden z vhodných ukazatelů potenciálu pro navození žádoucích změn v rámci celé školy.

V naší studii jsme se věnovali vztahovému faktoru uvnitř školy, konkrétně klimatu v rámci pedagogického sboru, respektive analýze sociálního klimatu s ohledem na různé proměnné. Konkrétně nás zajímalo, zda se zkušenost s mobbingem u respon-

122 dentů může promítnout do vnímání sociálního klimatu na pracovišti. A především, zda i pouhá nepřímá zkušenost, to znamená, když je respondent pouze svědkem situace, kdy je jiný pedagog šikanován spolupracovníkem či vedoucím pracovníkem, bude mít vliv na subjektivní posouzení klimatu na pracovišti. Dosavadní tuzemské výzkumné studie se problematikou svědků mobbingu příliš nezabývají a v tomto ohledu výzkum rozšiřuje tuto oblast o nové poznatky.

Neprokázal se statisticky významný rozdíl ve vnímání sociálního klimatu z hlediska genderu. Při porovnávání respondentů se zkušeností s mobbingem byly odhaleny jisté genderové podmíněné diference, ale jednalo se o statisticky nevýznamné rozdíly. Je však nutno podotknout, že by bylo vhodné genderové diference sledovat i nadále na větším vzorku a pokud možno intersexuálně vyváženém. Na důležitost genderového faktoru poukazuje i Salinová (2011), která akcentuje rozdíly v chování žen a mužů v situacích, kdy jsou přítomni šikanováni jiného pedagoga. Na základě sociální teorie se vysvětluje rozdílnost např. v pomáhajícím chování u mužů a žen v situaci, kdy jsou přítomni šikanujícím chování vůči jinému pedagogovi.

Při analýze sociálního klimatu u 313 členů pedagogických sborů jsme zjistili, že pedagogové 1. a 2. stupně ZŠ z našeho monitorovaného vzorku vnímají sociální klima jejich pracoviště celkově jako pozitivní. Konkrétně téměř tři čtvrtiny dotázaných hodnotí klima pozitivně, což koresponduje s výsledky výzkumu Čecha (2011). Pětina respondentů zaujímá neutrální postoj a necelých 7 % vnímá klima spíše negativně. Pokud porovnáme vnímání sociálního klimatu mezi oběťmi, svědky a ostatními pedagogy bez zkušenosti s mobbingem, můžeme konstatovat, že oběti vnímají sociální klima hůře než svědci a než pedagogové bez zkušenosti. Tuto skutečnost, že nejen oběti, ale i svědci vnímají své pracovní prostředí negativněji než pedagogové bez zkušenosti, zmiňují i některé zahraniční studie (např. Vartia, 1996). Vartiaová (2001) v následném výzkumu potvrzuje i větší míru obecného a psychického stresu u pedagogů se zkušeností s mobbingem. Twemlow, Fonagy a Sacco (2005) vnímají šikanu ne jako dyadickou, ale jako triadickou interakci zakotvenou v sociálních rolích.

Dosavadní zahraniční empirické studie se zamýšlejí nad tím, jestli faktory, jako jsou pracovní zátěž (Salin, 2003), konflikt rolí (Einarsen, Raknes, & Matthiesen, 1994) nebo chování vedení (Einarsen, 2000), ovlivňují mobbing na pracovišti přímo nebo zda přispívají k vytváření stresového pracovního klimatu, kde se šikaně může tzv. dobře dařit. Mezi faktory, které se k šikaně vztahují, také někteří autoři přidávají sociální klima (Hoel & Cooper, 2000; Agervold & Mikkelsen, 2004).

Nekvalitní sociální prostředí může často hrát klíčovou roli při vyvolání či usnadnění vzniku negativních forem chování na pracovišti (Hoel & Einarsen, 1999).

Z důvodu zachování anonymity nebylo možné rozlišit respondenty, kteří spadají do stejné školy, respektive ke stejnému pedagogickému sboru, což vnímáme jako jistý limit při interpretaci. Také je třeba zmínit genderovou diskrepanci, která ovšem reflektuje přirozeně se vyskytující poměr, respektive nepoměr zastoupení mužů v pedagogickém povolání.

V rámci limitů výzkumu je třeba podotknout, že internet jako prostředek pro relevantní sběr dat má jistá omezení, která je třeba zvážit při interpretaci vý-

sledků. Především se to týká motivace zapojit se do výzkumu, jakým je šikana na pracovišti.

Jisté limity přináší i volba dotazníkové metody šetření tak složitého a citlivého fenoménu, jakým je mobbing. Přestože dotazník negativních aktů (NAQ-R) má uspokojivé psychometrické vlastnosti, metoda dotazování není schopna postřehnout motivační, emoční a další psychické pochody hlavních aktérů mobbingu.

## 6 Závěr

Je zřejmé, že mobbing musíme považovat za závažný etický problém, který zasahuje do života současných škol a zásadním způsobem ovlivňuje osobnost učitele-oběti nebo učitele-svědka, jeho pracovní výkon i soukromý život. Z výzkumu je zřejmé, že reakce učitele na šikana na pracovišti jsou rozdílné vzhledem k dalším okolnostem jejich profesního i osobního života (věk, pohlaví, starost o rodinu, možnost nalézt novou práci, existenční závislost na pracovním místě atp.), ve většině mají obdobné fáze vývoje, jen s rozdílným vyústěním.

S tímto konstatováním rozhodně nelze problematiku uzavřít, ale je třeba z preventivního hlediska prohloubit mezi pedagogy informovanost, a to nejen z hlediska povědomí o fenoménu, ale také o možnostech obrany a znalosti právních norem. Současně by každá škola měla přijmout etický kodex učitele a stanovisko k možnému výskytu mobbingu jako k neakceptovatelné formě chování v pedagogickém prostředí.

## Literatura

- Agervold, M., & Mikkelsen, E. G. (2004). Relationships between bullying, psychosocial work environment and individual stress reactions. *Work & Stress*, 18(4), 336-351.
- Anderson, C. S. (1982). The search for school climate: A review of the research. *Review of Educational Research*, 52(3), 368-420.
- Beňo, P. (2003). *Můj šéf, můj nepřítel?* Šlapanice: Era.
- Bulach, C., & Malone, B. (1994). The relationship of school climate to the implementation of school reform. *Ers Spectrum*, 12(4), 3-8.
- Cakirpaloglu, P., Šmahaj, J., Dobešová Cakirpaloglu, S., & Zielina, M. (2016). *Šikana na pracovišti v České republice: Teorie, výzkum a praxe*. Olomouc: UP.
- Cakirpaloglu, P., Šmahaj, J., Dobešová Cakirpaloglu, S., & Zielina, M. (2017). Šikana na pracovišti: Reliabilita a validita českého překladu revidované verze dotazníku negativních aktů NAQ-R. *Československá psychologie*, 61(6), 546-558.
- Čech, T. (2010). Mobbing v základních školách jako etický problém. *E-pedagogium*, 10(2), 9-19.
- Čech, T. (2011). *Mobbing jako negativní fenomén v prostředí základních škol*. Brno: MU.
- Čech, T., Dobešová Cakirpaloglu, S., & Kvintová, J. (2017). Workplace bullying - coping strategies of teachers. In P. A. da Silva Pereira, O. Titrek, & G. Sezen-Gultekin (Eds.), *Iclcl 17 conference proceeding book* (s. 416-424). Sakarya: Sakarya University.
- Čech, T., & Kantor, D. (2010). Fenomén mobbingu a bossingu v českých školách. *Mládež a společnost*, 16(1), 64-78.

- 124 Dobešová Cakirpaloglu, S., Čech, T., & Kvintová, J. (2017). The incidence of workplace bullying in Czech teachers. In P. A. da Silva Pereira, O. Titrek, & G. Sezen-Gultekin (Eds.), *Iclcl 17 conference proceeding book* (s. 425-431). Sakarya: Sakarya University.
- Einarsen, S. (2000). Harasment and bullying at work: A review of the Scandinavian approach. *Agression and Violent Behavior, 5*(4), 379-401.
- Einarsen, S., Hoel, H., & Notelaers, G. (2009). Measuring exposure to bullying and harassment at work: Validity, factor structure and psychometric properties of the Negative Acts Questionnaire-Revised. *Work & Stress, 23*(1), 24-44.
- Einarsen, S., Hoel, H., Zapf, D., & Cooper, C. L. (2011). The concept of bullying and harassment at work: The European tradition. In S. Einarsen, H. Hoel, D. Zapf, & C. L. Cooper (Eds.), *Bullying and harassment in the workplace: Developments in theory, research, and practice* (s. 3-40). London: Taylor & Francis.
- Einarsen, S., Raknes, B. R. I., & Matthiesen, S. B. (1994). Bullying and harassment at work and their relationships to work environment quality: An exploratory study. *European Journal of Work and Organizational Psychology, 4*(4), 381-401.
- Grecmanová, H. (2003). Klima školy v německé pedagogické literatuře. In S. Ježek (Ed.), *Psychosociální klima školy I* (s. 75-86). Brno: MU.
- Grecmanová, H. (2008). *Klima školy*. Olomouc: Hanex.
- Halpin, A. W., & Croft, D. B. (1963). *The organizational climate of schools*. Chicago: University of Chicago.
- Hoel, H., & Cooper, C. L. (2000). *Destructive conflict and bullying at work*. Manchester: Manchester School of Management, UMIST.
- Hoel, H., & Einarsen, S. (1999). *Workplace bullying*. John Wiley & Sons.
- Høgh, A., Hansen, Å. M., Mikkelsen, E. G., & Persson, R. (2012). Exposure to negative acts at work, psychological stress reactions and physiological stress response. *Journal of Psychosomatic Research, 73*(1), 47-52.
- Ježek, S. (Ed.). (2003). *Psychosociální klima školy I*. Brno: MSD.
- Keashly, L., & Jagatic, K. (2011). North American perspectives on hostile behaviors and bullying at work. In S. Einarsen, H. Hoel, D. Zapf, & C. L. Cooper (Eds.), *Bullying and harassment in the workplace: Developments in theory, research, and practice* (s. 41-71). London: Taylor & Francis.
- Kelley, R. C., Thornton, B., & Daugherty, R. (2005) Relationships between measures of leadership and school climate. *Education, 126*(1), 17-25.
- Kivimäki, M., Virtanen, M., Vartiainen, M., Elovainio, M., Vahtera, J., & Keltikangas-Järvinen, L. (2003). Workplace bullying and the risk of cardiovascular disease and depression. *Occupational and Environmental Medicine, 60*(10), 779-783.
- Kottkamp, R., & Mulhern, J., & Hoy, W. K. (1987). Secondary school climate: A revision of the OCDQ. *Educational Administration Quarterly, 23*(3), 31-48.
- Lašek, J. (2007). *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Hradec Králové: Gaudeamus.
- Leymann, H. (1996). The content and development of mobbing at work. *European Journal of Work and Organizational Psychology, 5*(2), 165-184.
- Lutgen-Sandvik, P. (2013). *Adult bullying - a nasty piece of work: Translating a decade of research on non-sexual harassment, psychological terror, mobbing, and emotional abuse on the job*. St. Louis: ORCM Academic Press.
- Mareš, J., & Křivohlavý, J. (1995). *Komunikace ve škole*. Brno: MU.
- Moayed, F. A., Daraiseh, N., Shell, R., & Salem, S. (2006). Workplace bullying: A systematic review of risk factors and outcomes. *Theoretical Issues in Ergonomics Science, 7*(3), 311-327.
- Nielsen, M. B., & Einarsen, S. (2012). Outcomes of exposure to workplace bullying: A meta-analytic review. *Work & Stress, 26*(4), 309-332.
- Paul, M., Omari, M., & Standen, P. (2012). When is a bystander not a bystander? A typology of the roles of bystanders in workplace bullying. *Asia Pacific Journal of Human Resources, 50*(3), 351-366.

- Pekrun, R. (1985). Schulklima. In W. Twellmann (Ed.), *Handbuch Schule und Unterricht* (s. 524-547). Düsseldorf: Schwann.
- Petlák, E. (2006). *Klíma školy a klíma triedy*. Bratislava: Iris.
- Salin, D. (2001). Prevalence and forms of bullying among business professionals: A comparison of two different strategies for measuring bullying. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 10(4), 425-441.
- Salin, D. (2003). Ways of explaining workplace bullying: A review of enabling, motivating and precipitating structures and processes in the work environment. *Human Relations*, 56(10), 1213-1232.
- Salin, D. (2011). The significance of gender for third parties' perceptions of negative interpersonal behaviour: Labelling and explaining negative acts. *Gender, Work & Organization*, 18(6), 571-591.
- Sequera, J., & Janáček, Z. (1994). *Hodnotová orientace a mezilidské vztahy v pedagogických sborech*. Ostrava: OU.
- Svobodová, L. (2008). *Nenechte se šikanovat kolegu. Mobbing - skrytá hrozba*. Praha: Grada.
- Thomas, A. R. (1976). The organizational climate of schools. *International Review of Education*, 22(4), 441-463.
- Twemlow, S. W., Fonagy, P., & Sacco, F. C. (2005). A developmental approach to mentalizing communities II. The peaceful schools experiment. *Bulletin of the Menninger Clinic*, 69(4), 282-304.
- Urbánek, P. (2003a). K metodologickým otázkám měření klimatu učitelých sborů. In S. Ježek (Ed.), *Psychosociální klima školy I* (s. 123-134). Brno: MU.
- Urbánek, P. (2003b). Měření klimatu školy a učitelského sboru v českém prostředí základní školy. (Příprava aplikace dotazníku OCDQ-RS.) In *Sociální a kulturní souvislosti výchovy a vzdělávání. 11. výroční mezinárodní konference ČAPV*. Brno: MU. [CD-ROM] Dostupné též z <https://www.ped.muni.cz/capv11/default0.htm>
- Urbánek, P. (2006). Klima učitelých sborů ZŠ: Empirická zjištění. In M. Kocurová (Ed.), *Současné metodologické přístupy a strategie pedagogického výzkumu. 14. konference ČAPV*. Plzeň: ZČU. Dostupné z <http://www.kpg.zcu.cz/capv/HTML/105/default.htm>
- Urbánek, P. (2008). Klima učitelského sboru v případové studii základní školy. *Orbis scholae*, 2(3), 87-106.
- Vartia, M. (1996). The sources of bullying: Psychological work environment and organizational climate. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 5(2), 203-214.
- Vartia, M. (2001). Consequences of workplace bullying with respect to the well-being of its targets and the observers of bullying. *Scandinavian Journal of Work, Environment & Health*, 27(1), 63-69.
- Vartia, M. (2003). *Workplace bullying: A study on the work environment, well-being and health* (Nepublikovaná disertační práce). Helsinky: UH. Dostupné z <http://ethesis.helsinki.fi/julkaisut/hum/psyko/vk/vartia-vaananen/workplac.pdf>
- Vignoli, M., Guglielmi, D., Balducci, C., & Bonfiglioli, R. (2015). Workplace bullying as a risk factor for musculoskeletal disorders: The mediating role of job-related psychological strain. *BioMed Research International*, 2015(2), 712642.
- Walberg, H. J. (1972). Social environment and individual learning: A test of the Bloom model. *Journal of Educational Psychology*, 63(1), 69-73.
- Zapf, D., Escartin, J., Einarsen, S., Hoel, H., & Vartia, M. (2011). Empirical findings on prevalence and risk groups of bullying in the workplace. In S. Einarsen, H. Hoel, D. Zapf, & C. L. Cooper (Eds.), *Bullying and harassment in the workplace: Developments in theory, research, and practice* (s. 75-105). London: Taylor & Francis.

doc. PhDr. Tomáš Čech, Ph.D.,  
Ústav pedagogiky a sociálních studií  
Pedagogická fakulta, Univerzita Palackého v Olomouci  
Žižkovo náměstí 5, 771 40 Olomouc  
tomas.cech@upol.cz

Mgr. Simona Dobešová Cakirpaloglu, Ph.D.,  
katedra psychologie a patopsychologie  
Pedagogická fakulta, Univerzita Palackého v Olomouci  
Žižkovo náměstí 5, 771 40 Olomouc  
simona.dobesova@upol.cz

PhDr. Jana Kvintová, Ph.D.,  
katedra psychologie a patopsychologie  
Pedagogická fakulta, Univerzita Palackého v Olomouci  
Žižkovo náměstí 5, 771 40 Olomouc  
jana.kvintova@upol.cz

# Výuka kvantitativní analýzy dat jako součást metodologie výzkumu v pedagogických studijních programech veřejných vysokých škol v ČR

Ilona Kočvarová

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií, Centrum výzkumu

Petr Soukup

Univerzita Karlova, Fakulta sociálních věd, Institut sociologických studií

**Abstrakt:** Empirická studie prezentuje výzkumné šetření v oblasti výuky kvantitativní analýzy dat jako součásti výzkumné metodologie v pedagogických studijních programech veřejných vysokých škol v ČR. Šetření je založeno na obsahové analýze sylabů 231 studijních předmětů, přičemž se jedná o úplné zjišťování v roce 2017. Ačkoli jsou výsledky omezeny pouze na projektované kurikulum a svázány s mnoha limity, ukazují na fakt, že kvantitativněanalytická příprava budoucích pedagogů je převážně obecná, nekoncepční, často nequalifikovaná a nereflakuje aktuální trendy. Autoři v době probíhajících (re)akreditací pedagogických studijních programů apelují na přizpůsobení kvantitativněanalytické přípravy studentů jak pro praxi, tak pro akademickou sféru. Příspěvek si klade za cíl přispět k informovanosti pedagogické komunity o současném stavu výuky v dané oblasti a otevřít diskusi, která by vedla ke koncepčním úpravám studijních programů.

**Klíčová slova:** vysoká škola, studijní program, studijní předmět, metodologie výzkumu, kvantitativní analýza dat

## Teaching of Quantitative Data Analysis as a Part of Research Methodology in Educational Study Programs of Public Universities in the Czech Republic

**Abstract:** The empirical study presents a research survey in the field of teaching quantitative data analysis as a part of research methodology in educational study programs of public universities in the Czech Republic. The survey is based on content analysis of 231 study subjects' syllabuses, a census survey gained in 2017. Although the results are restricted to the designed curriculum and bundled with many limits, they point to the fact that quantitative analytical training of future educationalists is mostly general, non-conceptual, often unqualified and does not reflect current trends. In the time of (re)accreditation of educational study programs the authors call for adaptation of quantitative analytical training on the level of pedagogical practice as well as academic sphere. The paper aims to contribute to informing the educational community about the current state of teaching in the given field and to open a discussion that would lead to conceptual adjustments of current study programs.

**Keywords:** university, study program, study subject, research methodology, quantitative data analysis

<https://doi.org/10.14712/23363177.2019.2>

[www.orbisscholae.cz](http://www.orbisscholae.cz)

© 2018 The Authors. This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0>), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

128 V článku chceme poukázat na problematiku výuky kvantitativněanalytických postupů v rámci výzkumněmetodologické průpravy v pedagogických studijních programech, které jsou v současnosti realizovány v českých veřejných vysokých školách. Naším záměrem je předložit empirické podklady a otevřít diskusi k tomuto tématu, které považujeme za zásadní pro rozvoj pedagogiky jako vědy a pro edukaci budoucích badatelů. Ačkoli postupujeme od bakalářské, přes magisterskou až po doktorskou úroveň studia napříč všemi studijními programy v pedagogice, námi prezentované pojetí problematiky je v celém textu koncipováno primárně z hlediska přípravy kvantitativně orientovaných výzkumníků v pedagogice. Uvažujeme tedy tu část studentů, kteří – ať již nastoupili do přípravy budoucích učitelů, vychovatelů, sociálních pedagogů, či jiných pedagogických profesí – potenciálně směřují i k doktorskému studiu v oblasti pedagogiky, hodlají se stát výzkumníky a týká se jich kvantitativně orientovaná výzkumná průprava. V textu redukuje hledisko různorodých pedagogických směrů, disciplín a profesí v praxi a jejich specifických edukačních potřeb, a tedy zužujeme pohled na edukační potřeby kvantitativních výzkumníků v pedagogice.

Nutno také dodat, že tento text i zkoumaný fenomén (výuka kvantitativní metodologie) jsou poplatné pozitivistickému pojetí sociálních věd, resp. pedagogiky. Je založen na přesvědčení, že i v sociálních vědách lze používat koncepce přírodních věd (např. teorii měření) a že díky práci s daty je možné objevovat jisté zákonitosti. Jsme si plně vědomi, že už od počátku společenských věd se vede spor, zda jde o vědy nomotetické a pozitivistické, či idiografické a antipozitivistické. Tím, že navazujeme na pozitivistický přístup, který se zrcadlí v kvantitativním výzkumu, nijak nezpochybňujeme důležitost alternativy, typicky projevované skrze kvalitativní výzkum.

## 1 Kvantitativní metodologie pedagogického výzkumu v kontextu zvyšujících se nároků akademické i praktické sféry

Ačkoli pedagogická profese, především učitelská, patří v české společnosti dlouhodobě k nejprestižnějším (Tuček, 2016), faktor, který na ni působí od nepaměti, je její zpochybňovaná profesní odbornost. Jak uvádějí Kot'a a Váňová (1994, s. 323), v minulosti nebyli pedagogové považováni primárně za tvůrce vědeckých poznatků, ale za pouhé zprostředkovatele vědění. Podobný pohled na pedagogy podle našeho názoru přetrvává, a to i přes nesporný rozvoj pedagogiky a její výzkumné metodologie. Ta je stejně jako v případě jiných vědních oborů implementována do kurikula většiny vysokoškolských studijních programů, které jsou v rámci pedagogiky realizovány. Domníváme se však, že dlouhodobě nestíhá reflektovat zvyšující se požadavky akademické i praktické sféry.

Pokud jde o akademickou sféru, její zástupci dlouhodobě poukazují na nedostatky pedagogické výzkumné metodologie, ať už s přímým, či nepřímým zaměřením na její



kvantitativní paradigma. Z české historie uvádíme jako příklad texty Váni (1962), Skalkové-Procházkové a Skalky (1963) nebo Brezinky (1967). Potřebu implementace statistických metod do pedagogiky zdůrazňuje König (1967, s. 310) a prakticky ji rozvíjí autoři jako například Byčkovský (1982), Chráska (1986), Gavora (1996) nebo Pelikán (1998). I přes to, že česká pedagogická obec reflektuje kvantitativní metodologii sociálních věd, empirický výzkum vzdělávání dosud poskytuje zejména popisné a predikční vědění, v menší míře vědění kauzální a vědění pro změnu, které předpokládá náročnější výzkumné designy (Prenzel, 2012, s. 479–80). Pedagogický výzkum pak není schopen se prosadit ve školské politice (Štech, 2012, s. 610), a tudíž v praxi. Pedagogika jakožto vědní obor dosahuje v oblasti odborné publikační činnosti nevalných výsledků (Jurajda et al., 2015, s. 22), což může být mimo jiné způsobeno kolísavou úrovní kvantitativních analýz (Soukup, 2016).

S akademickou sférou je obecně spojována příprava vědeckých pracovníků v oboru, přičemž především na úrovni doktorského studia považujeme kvantitativněmetodologickou a praktickoanalytickou průpravu za nezbytnou. Avšak zvyšující se nároky na pedagogickou profesi volají také po její širší reflexi při přípravě praktiků (bakalářů a magistrů), a to minimálně z následujících důvodů:

- 1) Pedagogická profese se diferencuje. S rozvojem společnosti se štěpí na učitelské i neučitelské směry (učitele různých stupňů škol, pedagogy volného času, vychovatele, pedagogické asistenty, speciální pedagogy, sociální pedagogy, andragogy a další). Pedagogy již dávno nelze považovat za „pouhé“ zprostředkovatele vědění, naopak musí zvládat širokou škálu činností. Kromě pedagogicko-psychologické a případné oborovědidaktické způsobilosti musí být připraveni pro činnosti manažerské, evaluační, diagnostické a další, při kterých se neobejdou bez základní výzkumněmetodologické průpravy a základních kvantitativněanalytických postupů (minimálně popisná analýza dat, tvorba tabulek a grafů, jejich interpretace).
- 2) Pedagogická profese se profesionalizuje. V současné době probíhá příprava pedagogů primárně na vysokoškolské úrovni. Pracuje se na standardech kvality. Od současných pedagogů očekáváme orientaci na úrovni vzdělávání v ČR i v zahraničí, na úrovni vzdělávací politiky a výzkumu. Výzkumněmetodologická průprava včetně základů kvantitativní analýzy jim pomůže porozumět oboru v odborné rovině (např. výzkumných zpráv) a zapojit se plnohodnotně do odborných diskusí (kupř. na konferencích, kde se v současnosti zástupci praxe téměř nevyskytují). Pokud pedagogové v praxi porozumí výsledkům výzkumů, mohou se stát jejich kompetentními uživateli, a podaří se tak funkčně propojit akademickou a praktickou sféru pedagogiky, implementovat výsledky výzkumu do vzdělávací politiky i praxe, a tedy naplnit koncepci praxe založené na důkazech (blíže Starý et al., 2012, s. 20–26).

## 2 Kvantitativní metodologie jako problematická součást kurikula (nejen) v pedagogice

O kvantitativní metodologické přípravě budoucích sociálních badatelů máme k dispozici pouze dílčí výzkumná zjištění, a to převážně z oblasti psychologie. Vzhledem ke skutečnosti, že kvantitativní výzkum v oblasti psychologie a pedagogiky je velice podobný (minimálně typem zpracovávaných dat a repertoárem používaných statistických technik), opřeme se o poznatky dřívějších zahraničních studií, přičemž začneme shrnutím severoamerických šetření. Studie poměrů v USA a Kanadě mapují poměry v kvantitativní výuce psychologů v roce 1986 (Aiken et al., 1990) a následně roku 1998 (Aiken, West, & Millsap, 2008).<sup>1</sup> Na novější studii ještě navázala diskuse (Aiken, West, & Millsap, 2009; Zimiles, 2009). Nezávisle na Aikenové et al. publikovali svou studii o poměrech v USA Rossen a Oakland (2008), obdobnou studii o poměrech v Kanadě pak Golinskiová a Cribbie (2009). Studie upozorňují především na dva problémy.

Za prvé, kvantitativní metodologie nereflktuje aktuální trendy (ve smyslu vývoje v oblasti statistických metod), jak ukazuje tabulka 1. Ačkoli minimálně z navazujících studií Aikenové et al. je zřejmé, že v čase dochází v USA, resp. Kanadě, k zlepšení, nelze garantovat, že absolventi doktorských programů budou připraveni v oblasti (tehdy moderních) statistických technik, jakými jsou strukturní modelování či víceúrovňové modely.

**Tabulka 1** Zastoupení vybraných statistických technik v postgraduální přípravě psychologů (v %)²

Studie	Aikenová et al. (1990) <sup>3</sup>	Aikenová et al. (2008)	Rossen a Oakland (2008)	Golinskiová a Cribbie (2009)
Země a rok sběru dat	USA (1986)	USA a Kanada (1998)	USA (2006)	Kanada (2007)
ANOVA	88	95	–	100
Regrese	68	95	46	100
Strukturní modely	18	52	36	15
Faktorová analýza	36	74	42	75
Víceúrovňové modely	–	34	–	5

<sup>1</sup> Za pozornost stojí, že mezi sběrem dat a jejich publikací uběhlo dlouhých deset let.

<sup>2</sup> Diametrální rozdíly ve výsledcích jednotlivých autorských týmů lze připsat nízké návratnosti (do 50 % u všech studií), která byla dosažena realizací výzkumu za použití dotazníků pro vedoucí vysokoškolských pracovišť.

<sup>3</sup> S technikami sledovanými ve studii Aikenové et al. (1990) ostře kontrastuje článek Byčkovského (1992) prezentující S-L a kvartilové grafy jako netradiční metody analýzy dat v pedagogice, což poukazuje na zaostalost české pedagogiky v oblasti kvantitativní analýzy dat ve světovém sociálněvědním kontextu. Zároveň se však na něj lze dívat pozitivně jako na ukázkou pokroku, kdy především díky rozvoji technologií jsou tyto metody zobrazování výsledků v české pedagogice v současné době (tedy po 26 letech od zmíněného textu) zcela běžné, S-L grafy dokonce považujeme za překonané.

Za druhé, je problém najít vyučující, kteří by kvantitativněmetodologické, potažmo analytické kurzy kvalifikovaně vyučovali. Všechny studie svorně konstatují, že odborníků na kvantitativní výzkum je málo (typicky jediný odborník na katedře) a tito lidé nadto stárnou. Dále klesá počet doktorských studijních programů zaměřených čistě na metodologii a zároveň jejich studentů. Autoři studií svorně vyslovují obavu, že se již brzy metodologické přípravě doktorandů nebudou moci věnovat odborníci z oboru a budou ji vyučovat lidé zaměřeni na jinou oblast. Golinskiová a Cribbie (2009) zjišťovali, jak v Kanadě v posledních pěti letech probíhalo obsazování pozic pro výuku kvantitativní analýzy: ve čtvrtině případů se to nepodařilo vůbec, a pokud se místo obsadilo, ve více než polovině případů se nejednalo o odborníka na danou oblast.

Na úrovni ČR máme o metodologické přípravě v sociálních vědách pouze partikulární poznatky. Kvalitu výuky metodologie vědy na základě analýzy sylabů předmětů posuzovali Kofroň a Kruntorádová (2015) v oblasti politologie. K jejich článku proběhla kritická diskuse (Kofroň & Kruntorádová, 2016; Záhora, 2016), avšak neodvrátila nelichotivé výsledky, ke kterým autoři dospěli: metodologická a především kvantitativní výzkumná příprava je v mezinárodním srovnání nedostatečná a nereflktuje pokročilé analytické přístupy.

Přímo v pedagogice reflektují historický vývoj výuky kvantitativní metodologie a analýzy na univerzitě v São Paulu (Brazílie) v letech 1939–1999 autorky Ferreiraová a Passosová. Z hlediska statistických technik dosahovala náplň kurikula v předmětu statistika nesrovnatelně nižší úrovně v porovnání s výše uvedenými studii, hovoří se zde o základních popisných statistikách, korelacích, pravděpodobnosti, psychometrice a lineární regresi (Ferreira & Passos, 2015, s. 465–467). Z vyjádření aktérů se jednalo o náročný a neoblíbený studijní předmět s vysokou mírou neúspěšnosti studentů. Postupem času byl vyrazen z náplně povinného kurikula a značně zjednodušen. Autorky dále připisují redukci kvantitativněanalytických postupů v kurikulu nástupu kvalitativní metodologie v druhé polovině 20. století.

V oblasti české pedagogiky byly realizovány rozhovory se studenty magisterského studia, které poukazují na problémy v jejich metodologické přípravě a pasivní přístup k výzkumu. I když jsou převážně vedeni ke kvantitativnímu výzkumu, považují jej za složitější než výzkum kvalitativní (Szimethová & Kočicová, 2013). Wiegerová (2013) ve své studii poukazuje na „metodologické tápání“ postdoktorandů. Z vyjádření začínajících akademických pracovníků ve studii Navrátilové (2013) pak mimo jiné vyplývá, že právě výzkumné aktivity (a mezi nimi statistické zpracování dat) jim činí největší potíže a necítí se pro jejich realizaci připraveni. Tyto závěry nelze zobecňovat, ale považujeme je za závažné v kontextu námi řešené problematiky, ačkoli je logické, že výzkumné aktivity obecně jsou náročné a činí problémy nejenom studentům, ale i zkušeným výzkumníkům.

Pokud shrneme výše uvedené, kvantitativněmetodologická příprava (nejen) v oblasti pedagogiky je obávaná jak u studentů, tak i tvůrců kurikula, stěží hledáme odborníky schopné a ochotné ji vyučovat, a tudíž pro ni nadchnout další generace. Pokud vezmeme v potaz rychlý vývoj moderních statistických metod, nutně dochází také k zaostávání kvantitativní metodologie v našem oboru.

### 3 Design výzkumného šetření

S ohledem na výše uvedená východiska jsme se zaměřili na současný stav výzkumněmetodologické přípravy pedagogů. Abychom se vyvarovali příliš širokému kontextu obecné metodologie výzkumu, sledujeme v této studii kvantitativněanalytickou průpravu, a to hlavně z důvodů, že ji považujeme za 1) využitelnou nejen pro účely pedagogického výzkumu, ale obecně v širokém kontextu pedagogické praxe; 2) neadekvátní potřebám současné pedagogiky v této oblasti a chceme na tento stav upozornit.

Naše studie je inspirována výše prezentovanými výzkumy, jejichž autoři sledovali projektované kurikulum buď skrze dotazníky zaslané vedoucím kateder, nebo skrze studium sylabů příslušných kurzů. Právě tento druhý postup jsme zvolili v naší studii, protože by měl být méně zkreslený (nedává prostor k stylizaci odpovědí) a také vést k možnosti získat veškeré dostupné informace (přes všechny snahy dosáhli zahraniční výzkumníci využívající dotazníky maximálně 50% návratnosti). Jakkoli lze sylaby studijních předmětů podceňovat jako zdroj výzkumných dat, v současnosti je na jejich náplň kladen zvýšený důraz, a měly by tudíž jakožto oficiální a veřejně přístupné kurikulární dokumenty plnit svůj účel.

Studie se zaměřuje na obecnou charakteristiku a zhodnocení kvantitativněanalytické přípravy studentů v rámci výzkumněmetodologicky zaměřených studijních předmětů v pedagogických programech na veřejných vysokých školách v ČR. Jednotky analýzy tvoří metodologické studijní předměty a naším záměrem je za pomoci obsahové analýzy sylabů předmětů sledovat jejich vybrané charakteristiky a frekventovanost.

Datový soubor vychází z obsahové analýzy webových informačních systémů českých veřejných vysokých škol. Na všech jejich součástech (nejen pedagogických fakultách) byly vyhledávány studijní programy zaměřené na pedagogiku (učitelství, vzdělávání, výchovu, vychovatelství, pedagogiku volného času, speciální pedagogiku, sociální pedagogiku, andragogiku apod.) na úrovni bakalářského, magisterského a doktorského studia. Protože pedagogické programy se před novelizací vysok školského zákona (zákon č. 111/1998 Sb.) člení na množství oborů, které jsou dále tvořeny typicky dvouoborovými kombinacemi, zaměřili jsme se v případě kombinovaných oborů na jejich společný základ. U totožných názvů programů a oborů lišících se formou studia (prezenční/kombinovaná) jsme sledovali prezenční formu studia a nejaktuálnější verzi programu. Do analýzy nebyly zahrnuty programy a obory celoživotního vzdělávání, doplňujícího či souběžného studia a programy vyučované v cizím jazyce. U některých programů a oborů nebyly v informačních systémech uvedeny žádné informace, tudíž nemohly být zařazeny do analýzy.

Ve výše specifikovaných programech jsme dále vyhledali studijní předměty, a to většinou systematickým prohledáváním plánů studia, případně na základě klíčových slov v názvu či obsahu (metodologie, metody, kvantitativní, kvalitativní, věda, výzkum, analýza, statistika ad.), a to dle funkcí, které umožňují informační systémy jednotlivých škol. Zaměřili jsme se na předměty v oblasti metodologie pedagogiky

jakožto vědy o edukaci, nikoli na specifické metodologické otázky dalších věd, které jsou přirozeně součástí různých oborových didaktik (např. matematická statistika vyučovaná v oborech učitelství matematiky, příp. korpusová analýza vyučovaná v jazykových oborech). Uvědomujeme si však, že to může mít vliv na výsledky našeho šetření, protože ne vždy lze jednoznačně oddělit metodologii obecně pedagogickou a oborově specifickou. Nezaznamenávali jsme předměty vztahené obecně k tvorbě závěrečných prací (seminář závěrečné práce, obhajoba závěrečné práce, metodika závěrečné práce, tvorba diplomového projektu apod.), a další předměty, které v sobě metodologické prvky obsahují jen částečně (kupř. úvod do studia, různá pojetí předmětu srovnávací pedagogika či pedagogická evaluace). Na úrovni předmětů nebyly do analýzy zahrnuty takové, jejichž název a zároveň obsah byly totožné, přestože byly evidovány pod jinou zkratkou. Z analýzy jsme vyloučili předměty, které dle názvu sice spadaly do centra naší pozornosti, nicméně jejich obsah nebyl metodologický. Vyloučili jsme také předměty, které byly dle sylabu postaveny na samostudiu studentů či výhradně na jejich prezentacích nebo publikační činnosti, ačkoli je jasné, že i takové předměty vedou k rozvoji metodologických kompetencí studentů. Tyto předměty totiž negarantují konkrétní obsahovou náplň, ale vychází primárně z toho, co do nich vnesou sami studenti. Často jsme se setkali s chybějícími informacemi, které buď nebyly definovány, nebo nebyly dostupné pro externí uživatele informačních systémů, což je samozřejmě limitujícím faktorem naší studie. Datový soubor byl vytvořen k 31. březnu 2017. Vzhledem k nadčasovosti sylabů předmětů se nevztahuje pouze na akademický rok 2016/2017, ale reflektuje delší období aktuálně platných akreditací pedagogických studijních programů. Datový soubor je v anonymizované podobě dostupný jako on-line příloha článku.

V pedagogice je velké množství druhů a kombinací pedagogických programů a oborů (učitelských i neučitelských). V rámci fakult sdílejí mnohé předměty především na úrovni společného základu kombinovaných oborů (většinou pedagogického základu navázaného na dvojkombinaci vzdělávacích oblastí). Ve studijních plánech jednotlivých oborů jsme kromě typických seminářů k závěrečným pracím (většinou 1–2 předměty v oboru) narazili zpravidla na 1–3 výzkumněmetodologické předměty, a to bez ohledu na zaměření programu či oboru a bez ohledu na úroveň studia.

Do analýzy jsme zahrnuli 231 studijních předmětů, z nichž 31 % bylo na bakalářské úrovni, 30 % na bakalářské až magisterské úrovni<sup>4</sup> a 34 % na doktorské úrovni, u 5 % nebyla úroveň studia specifikována. Z hlediska statusu předmětů převažovaly předměty povinné (36 %) nad povinně volitelnými (19 %) a volitelnými (7 %), zbylé předměty (38 %) měly status proměnlivý v různých oborech, nebo nebyl definován. Předměty byly převážně zakončeny zápočtem (41 %) a zkouškou (38 %), ostatní jinak nebo nebylo specifikováno. Vyučující evidovaní u předmětů měli minimální<sup>5</sup> akade-

<sup>4</sup> Tytéž předměty často spadají do různých oborů na bakalářské až magisterské úrovni. V rámci analýzy označujeme tuto úroveň jako Bc. + Mgr.

<sup>5</sup> Uvádíme nejnižší akademickou hodnost ze skupiny vyučujících uvedených u předmětu. Poukazuje tím na situace, kdy je předmět garantován profesorem, ve výuce se však studenti setkávají s magistrem apod.

134 mickou hodnost doktor (52 %), v menší míře docent (26 %), magistr (12 %) a profesor (9 %), u zbytku (1 %) nebyli vyučující uvedeni.

Již v rámci sběru dat jsme došli k nelichotivému zjištění. Na 10 vysokých školách bylo nalezeno 15 součástí, které nabízí pedagogické studijní programy zcela bez metodologicky orientovaných předmětů (kromě seminářů k závěrečným pracím). Ve všech případech se jedná o primárně nepedagogicky orientovaná pracoviště (tedy technická, divadelní, filozofická ad.), která zcela přehlížejí metodologii výzkumu v pedagogice.

Teprve na základě dostupných informací získaných v rámci sběru dat bylo možné konkrétně specifikovat cíl šetření, kterým lze na základě obsahové analýzy sylabů studijních předmětů charakterizovat a zhodnotit výuku kvantitativní analýzy v rámci výzkumněmetodologické průpravy v pedagogických studijních programech veřejných vysokých škol v ČR. Zaměřujeme se na čtyři tematické okruhy:

- 1) kontext výzkumněmetodologické průpravy, ve kterém se realizuje výuka kvantitativní analýzy;
- 2) zastoupení vybraných tematických celků ve výuce kvantitativní analýzy;
- 3) studijní literaturu vyžadovanou/doporučovanou v sylabech předmětů;
- 4) deklarované statistické vzdělání pedagogů, kteří kvantitativněanalyticky orientované studijní předměty garantují/vyučují.

Výše uvedené tematické okruhy jsou v naší studii nahlíženy skrze tři úrovně studia (bakalářské, bakalářské-magisterské, doktorské), přičemž nám jde o zachycení vybraných kategorií předmětů a tematických celků, které jsou záměrně stanoveny natolik obecně, aby byly aplikovatelné napříč pedagogickými studijními programy a obory. Záměrně se neorientujeme na jednotlivé vysoké školy a jimi nabízené pedagogické programy, a to kvůli jejich vysoké variabilitě.

## 4 Výsledky obsahové analýzy sylabů předmětů

Výsledky analýzy prezentujeme v návaznosti na čtyři výše uvedené tematické okruhy vážící se k cíli šetření.

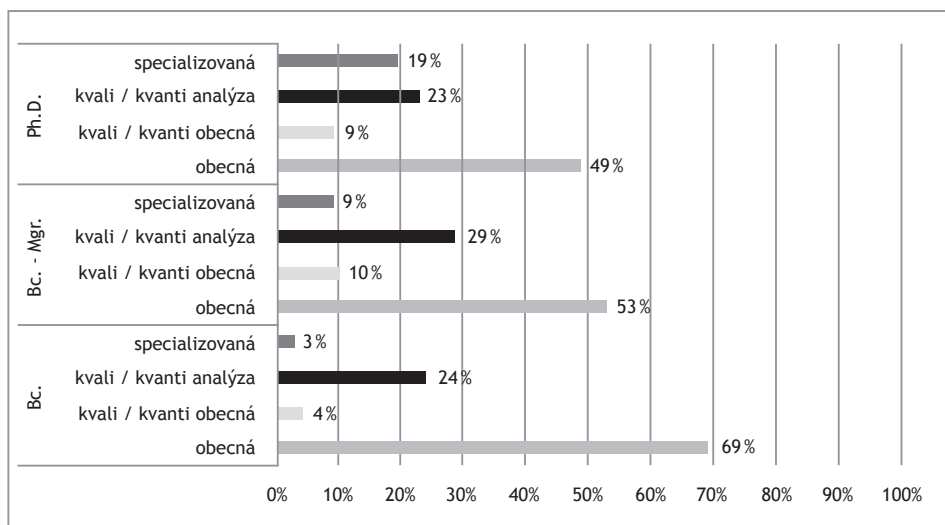
V první řadě prezentujeme *kontext výzkumněmetodologických předmětů*, které jsou realizovány v pedagogických studijních programech. Po vzoru Kofroně a Kruntořové (2015) jsme předměty rozdělili do kategorií, přičemž jsme v našem případě sledovali hledisko obecnosti – specifčnosti předmětů. Kategorie vznikly induktivně na základě analýzy názvu, cíle a obsahu předmětů:

- metodologie obecná (úvod do metodologie bez specifického zaměření, bez vyhraněnosti z hlediska převažujícího výzkumného paradigmatu);
- metodologie obecně kvalitativní/kvantitativní (teoretické poznatky z metodologie se zaměřením na kvalitativní nebo kvantitativní výzkum);
- metodologie zaměřená na kvalitativní/kvantitativní analýzu dat včetně statistiky (v sylabech předmětů převažuje zaměření na kvalitativní či kvantitativní analytické postupy aplikovatelné v praxi);

- metodologie specializovaná:
  - oborově (např. umělecko-pedagogický výzkum, geograficko-pedagogický výzkum, výzkum v oblasti žáků se speciálními vzdělávacími potřebami);
  - prakticky (terénní výzkum, akční výzkum);
  - filosoficky (filosofická východiska a historie výzkumu).

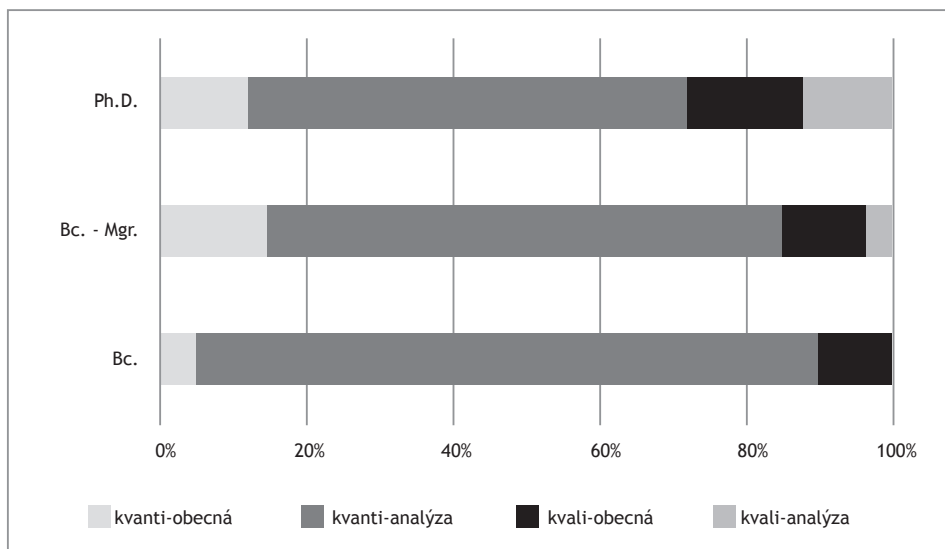
Tvorba podrobnějších či specifitějších kategorií v podstatě nebyla možná, protože obsah předmětů byl napříč republikou velmi podobný a v naprosté většině obecný. Jednoznačným limitem však zůstává, že vycházíme pouze z projektovaného, nikoli realizovaného, kurikula uvedeného více či méně podrobně v sylabech předmětů. Z této kategorizace bylo vyřazeno 12 předmětů bez specifikovaných údajů.

Pokud se nejedná o ryze obecnou úroveň, kategorizace reflektuje silné tendence členit metodologii pedagogického výzkumu na kvalitativně či kvantitativně orientovanou. Graf 1 prezentuje procentuální zastoupení kategorií v jednotlivých úrovních studia.



Graf 1 Zastoupení kategorií výzkumněmetodologických předmětů dle úrovně studia

Z grafu můžeme vyčíst, že převážná většina předmětů spadá do kategorie obecné výzkumněmetodologické průpravy, a to ve všech úrovních studia. O obecnosti svědčí také vysoká frekventovanost pojmů jako *úvodní*, *základní* či *obecný* v sylabech 135 předmětů (58 %). Dále je patrné, že pokud je předmět specializován na kvantitativní či kvalitativní výzkum, většinou nezůstává pouze v rovině teoretické, ale zaměřuje se na konkrétní analytické postupy (to je však dáno převahou kvantitativněanalytických předmětů, viz níže). Je zřejmé, že zastoupení specializovaných výzkumněmetodologických kurzů je nízké, avšak narůstá se zvyšující se úrovní studia.



Graf 2 Proporce obecně a analyticky zaměřených předmětů dle úrovně studia (rozlišena kvalitativní a kvantitativní metodologie)

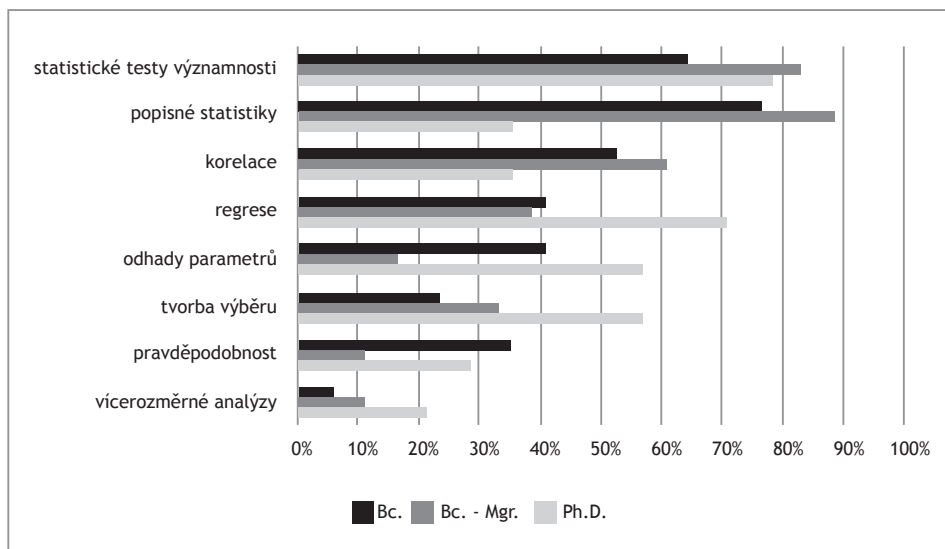
Jedná-li se o předměty zaměřené na kvantitativní či kvalitativní výzkum, ve všech úrovních studia jednoznačně převažuje orientace na kvantitativní výzkum. Je zajímavé, že zatímco v oblasti kvalitativního výzkumu nacházíme spíše teoreticky zaměřené předměty bez důrazu na aplikaci analytických postupů, v kvantitativním výzkumu je to naopak, předměty s důrazem na analytické postupy jednoznačně převažují. Graf 2 prezentuje procentuální zastoupení předmětů dle úrovně studia.

Informace uvedené v grafu ukazují, že kvantitativní výzkum v oblasti pedagogiky nejenom výrazně převažuje nad kvalitativním, ale dokonce se jeho výuka převážně orientuje nejen teoreticky, ale i na praktickou analýzu dat. Z hlediska kvality však nejde jen o frekvenci kvantitativně orientovaných předmětů, ale také o jejich obsah, kterému se podrobněji věnujeme v další fázi analýzy.

Specificky kvantitativněanalytická průprava je zastoupena 49 studijními předměty, u kterých byly v sylabech zaznamenány cíle a/nebo obsah a zároveň byla specifikována úroveň studia. V rámci těchto předmětů jsme se v návaznosti na druhý dílčí cíl výzkumu zaměřili na *zastoupení vybraných tematických celků*: tvorbu výběru; popisné statistiky; pravděpodobnost; odhady parametrů; statistické testy významnosti; korelace; regrese; vícerozměrné analýzy. Toto rozdělení běžně odpovídá jednotlivým kapitolám (výukovým hodinám) při výuce kvantitativní analýzy dat, resp. statistiky. Výsledky zachycuje graf 3.

Témata jsou v grafu řazena sestupně podle jejich frekventovanosti napříč úrovněmi studia. Je patrné, že se ve výuce kvantitativněanalytických postupů v pedagogice klade velký důraz na statistické testy, srovnatelný s pozorností věnovanou výuce popisné statistiky. Poměrně minimalistický prostor se však věnuje tvorbě výběru a prav-





Graf 3 Zastoupení tematických celků ve výuce kvantitativní analýzy dle úrovní studia

děpodobnosti, což považujeme za nutný základ pro správnou aplikaci statistických testů.<sup>6</sup> Je potom otázka, jak výuka statistického testování probíhá, zda je upozorňováno na omezení při jejich využití (viz např. Blahuš, 2000; Soukup & Rabušic, 2007; Ropovik, 2017; a literatura tam citovaná) a nakolik je reflektována současná diskuse odborných asociací typu AERA či APA o nedostacích statistického testování. Na okraj dodejme (tato skutečnost není zachycena v grafu), že téma věcné významnosti a jejího vyčíslení bylo vysloveně uvedeno jen v sylabech tří předmětů (ze 49 analyzovaných). Tato situace je dlouhodobě přítomna i v profesionální časopisecké produkci české pedagogiky, kde se klade důraz na statistické testování, a tedy statistickou významnost výsledků, naopak míry věcné významnosti se téměř neužívají (Soukup, 2016). Důraz na statistické testy významnosti ve výuce přitom nevyhovuje potřebám praxe ani akademické sféry. Absolventi bakalářských a magisterských oborů budou v praxi potřebovat primárně popisné statistiky, případně korelace. Inferenční statistiku využijí téměř výhradně pasivně v roli čtenářů odborných textů. Naopak absolventi doktorských programů nevystačí s popisnými statistikami a statistickými testy, ale pokud budou chtít uspět v oblasti kvantitativního výzkumu, neobejdou se bez složitějších postupů (regrese, vícerozměrné analýzy), což jim současná nabídka, jak ukazuje graf, rozhodně negarantuje. U vícerozměrných statistických metod je jejich výuka poměrně řídká, a to i na úrovni doktorského studia.

<sup>6</sup> Zde považujeme za nutné znovu upozornit na omezení naší analýzy, které spočívá v tom, že informace obsažené v sylabech jsou různé míry podrobnosti. Pokud je v sylabu uvedeno statistické testování, je sem zahrnována korelační analýza, *t*-testy a analýza rozptylu, dále neparametrické testy, mezi nimiž jsou nejčastěji vyučovány testy *chi-kvadrát*.

Na základě grafu se pokusme zrekonstruovat model přípravy českého studenta pedagogiky v oblasti kvantitativní analýzy dat od bakalářské po doktorskou úroveň<sup>7</sup>: v rámci bakalářského studia se pravděpodobně seznámí s popisnými statistikami, statistickými testy a korelacemi; na magisterské úrovni si zopakuje totéž; v rámci doktorátu si „upevní“ statistické testy, seznámí se s regresí, odhady parametrů a tvorbou výběru. Jeho analytický postup si posléze přečteme v článku české pedagogické produkce, kde se typicky objeví vybrané popisné statistiky, korelace a především hojně aplikované statistické testy (Soukup, 2016). To, co se v pedagogické komunitě nejčastěji používá, se také nejčastěji učí v rámci metodologie. Na tom samozřejmě není nic nelogického, je však třeba upozornit, že zdaleka ne vždy jsou nejužívanější postupy těmi nejvhodnějšími, často jsou dokonce zcela nevhodné (např. často dochází chybně k dichotomizaci jedné z proměnných, aby bylo možné využít *dvouvýběrový t-test*). Dochází tak k přenosu tradičních postupů z generace na generaci, aniž bychom reflektovali aktuální trendy. Spolu se zaužívanými postupy navíc reprodukuje i chyby, které s sebou tyto postupy nesou, a nevšímáme si jich, protože jsou v naší komunitě uznávané. Mantinely, které si pedagogika takto staví, se musí logicky projevovat už při přípravě výzkumných šetření, která jsou designována tak, aby opět uplatňovala (chybně) zaužívané analytické postupy, čímž si jejich tvůrci zavírají dveře jak k publikování ve světových periodících, tak k produkci reálně využitelných výsledků výzkumu.<sup>8</sup>

Graf nereflktuje mnohá další témata kvantitativní analýzy, která považujeme za nosná v oblasti pedagogiky, především psychometriku a s ní související oblasti, jako jsou teorie testů a otázky jejich validity a reliability. Tato témata jsou poměrně často zahrnuta napříč všemi kategoriemi metodologických předmětů (pojmy validita 42 a reliability 37 výskytů), z čehož usuzujeme, že se jim vyučující věnují alespoň teoreticky. Nicméně v ryze analyticky zaměřených předmětech jim příliš prostoru věnováno není (4, resp. 5 výskytů).

O tom, zda se studenti učí kvantitativní analýzu spíše teoreticky, nebo prakticky, svědčí mimo jiné využívání statistického softwaru přímo ve výuce, přičemž se může jednat i o veřejně dostupné, nikoli placené programy. Statistický software (*Excel*, *SPSS*, *Statistica*, *R*, *Statgraphics*, *Canoco*) se uvádí, a tudíž pravděpodobně používá v 18 předmětech ze 49 kvantitativněanalytických (je však zmiňován také v některých obecně metodologicky zaměřených předmětech). Nejpoužívanější je *Excel* (9 výskytů), následován *SPSS* (6) a *Statisticou* (3). Domníváme se, že v současné době

<sup>7</sup> Jedná se o zjednodušený pohled na realitu, kdy reflektujeme pouze nejobecnější zjištění z naší analýzy napříč republikou bez rozlišení škol a studijních programů.

<sup>8</sup> Kraus poukazuje na rigiditu pedagogiky, když považuje za stále aktuální Vaňkův výrok (Vaňek, 1967, s. 20), že „vysokoškolská pracoviště pedagogiky jsou spíše teoretickými kabinetami, které vědecký obor převážně jen reprodukuje“ (cit. podle Kraus, 2006, s. 3–4). O rigiditě v přijímání nových trendů v sociálněvědní kvantitativní metodologii uvažuje Sharpe (2013) s doplněním Cohena (2017) v kontextu statistického testování, neužívání měř věcné významnosti či síly testu. Rezistenci proti vývoji podle těchto autorů podporují jak šéfredaktoři časopisů (brání se, že není dost recenzentů se znalostí moderních přístupů), neexistující software obsahující novinky s uživatelsky přístupným ovládním, tak i specializované metodologické školy uznávající pouze určité postupy.

je výuka kvantitativněanalytických postupů bez využití počítačů nemyslitelná. Níže uvedený seznam studijní literatury k analyzovaným studijním předmětům však tuto myšlenku nepodporuje. Tituly zaměřené primárně na praktickou analýzu dat ve vybraném statistickém programu zde chybí.

Pokud jako referenční úroveň pro výsledky naší studie použijeme výsledky Aikenové et al. (2008) prezentované v tabulce 1, dojdeme k závěru, že doktorandi české pedagogiky v roce 2017 nedosahují v uvedených technikách úrovně proškolenosti amerických doktorandů v oblasti psychologie v roce 1998. Nejvíce se jim přibližují v případě regrese (71 %), v polovině našich předmětů je zmíněna ANOVA, pouze ve dvou ze 49 faktorová analýza, ostatní techniky zde nenacházíme (ačkoli nutno upozornit na jiné techniky, např. statistické modelování obecně, shlukovou analýzu či rozhodovací stromy, a na často v sylabech deklarovanou variabilitu obsahu předmětů dle potřeb doktorandů).

Tabulka 2 shrnuje v návaznosti na třetí dílčí cíl naší studie *studijní literaturu vyžadovanou/doporučovanou v sylabech předmětů* zaměřených na kvantitativní postupy analýzy. Opět je rozdělena dle úrovní studia. Obsahuje tituly, které se na dané úrovni studia vyskytují v literatuře alespoň dvou různých studijních předmětů zahrnutých do analýzy.

**Tabulka 2** Nejčastější studijní literatura v kvantitativněanalytických studijních předmětech

Publikace (bez ohledu na vydání)	Četnost výskytu		
	Bc.	Bc. +Mgr.	Ph.D.
Chráska, M. <i>Metody pedagogického výzkumu: Základy kvantitativního výzkumu</i>	7	10	2
Hendl, J. <i>Přehled statistických metod</i>	4	5	3
Gavora, P. <i>Úvod do pedagogického výzkumu</i>	3	4	2
Pelikán, J. <i>Základy empirického výzkumu pedagogických jevů</i>		6	2
Meloun, M., & Militký, J. <i>Kompendium statistického zpracování dat</i>	3	3	
Anděl, J. <i>Statistické metody</i>		3	3
Průcha, J. <i>Pedagogický výzkum: Uvedení do teorie a praxe</i>		3	2
Chráska, M. <i>Úvod do výzkumu v pedagogice</i>		4	
Disman, M. <i>Jak se vyrábí sociologická znalost?</i>	3		
Thomas, J. R., & Nelson, J. K. <i>Introduction to research in health, physical education, recreation and dance</i>		3	
Mrkvička, P., & Petrášková, V. <i>Úvod do statistiky</i>			3
Zvárová, J. <i>Základy statistiky pro biomedicínské obory</i>		2	
Gajda, V., & Zvolská, J. <i>Úvod do statistických metod</i>	2		

K nejčastěji používané studijní literatuře tedy patří české tituly, které jsou často provázány přímo na pedagogiku. Pokud jde o statistické učebnice, nacházíme nejčastěji obecné přehledy a úvody do problematiky. K uvedenému výčtu studijní literatury však nutno poznamenat, že naprostá většina předmětů na všech úrovních studia obsahuje v literatuře alespoň jeden titul zaměřený (dle názvu) na statistiku. Jedná se však o značně rozrůzněný seznam titulů od různých autorů. Další zvláštností jsou statistické učebnice používané pro výuku statistiků (zejména kniha Anděla, resp. Melouna a Militkého). Lze očekávat, že tyto texty plné vzorců a jejich odvození nebudou pro studenty pedagogiky na všech stupních srozumitelné.

Ve čtvrté části analýzy reflektujeme *deklarované statistické vzdělání pedagogů, kteří statisticky orientované studijní předměty garantují/vyučují*.

Při analýze sylabů výzkumněmetodologických předmětů jsme evidovali guaranty a vyučující, kteří u nich byli uvedeni. Ve většině případů se jednalo o známá jména, tedy autory, kteří relativně pravidelně publikují výsledky svého bádání.

Pokud jde o vyučující, kteří garantují/vyučují předměty zaměřené na postupy kvantitativní analýzy v pedagogickém výzkumu, na základě jejich profilů, které uvádí k 31. březnu 2017 příslušné vysoké školy, jsme zjistili, že pouze u 14 předmětů ze 49 kvantitativněanalytických jsou uvedeni vyučující, kteří prošli statistickým vzděláním, ať už na vysoké škole (nejčastěji v oboru pravděpodobnosti a matematické statistiky), nebo v rámci dalšího vzdělávání (specializované statistické kurzy). Fakt, že zde reflektujeme pouze vzdělání uvedené ve webových profilech vyučujících, je však zásadním limitem naší studie. Kvantitativněanalytické postupy většinou učí akademičtí pracovníci na úrovni doktorů (u 31 předmětů). V případě těchto předmětů bychom však neměli primárně lpět na akademické úrovni vzdělání (často získané v oblasti pedagogiky), ale spíše vyžadovat odbornost a ideálně také praxi v oblasti statistiky a její aplikace v pedagogice či obecně sociálních vědách. Připomeňme zde, že studie z USA či Kanady citované v úvodu upozorňují na nedostatek kvalifikovaných vyučujících, situace v ČR tuto tezi, zdá se, podporuje.

## 5 Diskuse výsledků

Metodologická průprava studentů pedagogiky je na základě analýzy projektovaného kurikula v oblasti kvantitativní analýzy převážně obecná, postrádá koncepci s ohledem na navazující úrovně studia, je často nekvalifikovaná a nereflektuje aktuální trendy. Ve všech úrovních studijních programů se kurikulum vrací k základům, s nadázkou by se dalo říci, že pedagogové projdou ve třech úrovních studia kvantitativněanalytickou přípravou sice třikrát, ale stále poprvé. Nejčastěji se setkají se statistickými testy významnosti, aniž však projdou přípravou v oblasti tvorby výběru a dalšími tématy, která jsou pro jejich správnou aplikaci stěžejní. Specializované metodologické kurzy jsou výjimkou a týkají se téměř výhradně doktorských studijních programů.

## 5.1 Budoucnost výuky kvantitativní metodologie

Prostor diskuse chceme kromě kritiky stávajícího stavu směřovat k úvahám o budoucí výuce kvantitativní metodologie v pedagogice. Samozřejmě tyto úvahy by měly být předmětem další odborné diskuse, ideálně napříč pedagogickými fakultami v ČR či na fórech, jako je Česká asociace pedagogického výzkumu. Debatu o proměnách v kurikulu považujeme zejména nyní, kdy díky novele vysokoškolského zákona dochází k transformaci a plošné reakreditaci studijních programů, za velice důležitou. I proto jsme realizovali sběr dat před jejím započítím.

Na základě získaných výsledků navrhuje několik doporučení:

- 1) Kurikulum by mělo jasně odlišovat, co se má naučit bakalář, magistr a student doktorského studia. Přitom je třeba brát v potaz, že bakalářská a magisterská úroveň připravují primárně odborníky pro pedagogickou praxi, ale teprve doktorská úroveň je zaměřena ryze na výzkumnou přípravu. Tímto textem tedy rozhodně nechceme povyšovat výzkumněmetodologickou a kvantitativněanalytickou průpravu nad pedagogické, psychologické, odborně didaktické a jiné kompetence tolik potřebné v pedagogické praxi. Naopak chceme zdůraznit, že je třeba poměrně jasně odlišit přípravu studentů-praktiků a studentů-akademiků. U prakticky zaměřených studentů je třeba vycházet z toho, že spíše než realizátory výzkumů půjde o uživatele výzkumných výsledků.
- 2) Kromě metodologického kurikula je třeba přizpůsobit také zadání bakalářských a magisterských závěrečných prací v pedagogice, kterým by podle našeho názoru výrazně prospělo zvýšení důrazu na aplikační typy prací, nikoli práce výzkumného charakteru. Výsledky našeho šetření naznačují disproporci mezi náplní pedagogického studia a požadavky na závěrečné práce. Praxe, kdy jsou studenti s minimálními znalostmi a zkušenostmi v oblasti výzkumu vedeni k jeho realizaci pro účely závěrečných prací, nepřispívá k odbornému profilu pedagogiky, nemluvě o zbytečném zahlcení výzkumného terénu, který se pak promítá do neochoty škol účastnit se velkých národních či mezinárodních šetření.
- 3) S tím, jak dochází k diferenciaci pedagogických profesí, je třeba rovněž diferencovat jejich metodologickou průpravu. Například učitel, jako typický absolvent pedagogického studia, potřebuje aplikovat kvantitativněanalytické postupy při sledování (diagnostice, evaluaci) žáka, třídy a školy. Kromě toho potřebuje vybrané poznatky z psychometrie, aby se minimálně teoreticky orientoval v oblasti tvorby a užívání didaktických testů. Podobně je možné uvažovat o specifických potřebách dalších pedagogických profesí.
- 4) Pro složitější kvantitativní přístupy bude napříč pedagogickými fakultami v ČR často problém sehnat kvalifikované vyučující, kteří sledují soudobé trendy v této oblasti. Je namístě zvážit spojení výuky specializovaných kurzů, např. ve formě letních škol či jiných společných akcí. Takové akce pomohou řešit problém s nedostatkem odborných vyučujících, ale také pomohou sjednotit nabídku kurikula napříč vysokými školami.

- 142 5) Je zřejmé, že chybí aktuální česká literatura (zahraniční je mnoho) pro tlumočení konceptů kvantitativní metodologie studentům pedagogických oborů, kteří mají často poměrně špatné matematické základy. Tuto mezeru je třeba vyplnit. Zároveň je nezbytné, aby praktické výpočty obsažené v literatuře byly vázány na reálné pedagogické problémy a na výpočetní techniku, která přispěje jak srozumitelnosti statistických postupů, tak zjednoduší jejich realizaci.

## 5.2 Limity studie

V návaznosti na diskusi je namístě zdůraznit limity provedené studie, z nichž mnohé již byly zmíněny. Studie čerpá ze všech sylabů studijních předmětů, které byly veřejně dostupné v informačních systémech vysokých škol k 31. březnu 2017 a které se podařilo v rámci sběru dat dohledat (v závislosti na funkcích informačních systémů vysokých škol). Je jistě otázka, nakolik lze spoléhat na kusé informace v sylabech a nakolik se realizované kurikulum liší od kurikula projektovaného. Z vlastní pedagogické zkušenosti spíše odhadujeme, že deklarace bývá nadnesena a realizace bývá skromnější. I proto jsme nepovažovali za vhodné toto šetření doplnit dotazováním zaměřeným na vyučující. Bylo by jistě vhodné naše závěry ověřit dotazováním studentů či přímým pozorováním výuky, úroveň metodologického vzdělávání napříč pedagogickou komunitou však sledujeme dlouhodobě (v roli vyučujících, na konferencích, metodologických seminářích, v redakčních radách časopisů, jako recenzenti, v rolích vedoucích či oponentů závěrečných prací). Námi prezentované výsledky jsou též podpořeny nezávislým šetřením zaměřeným na kvalitu aplikace kvantitativních analýz v rámci odborné časopisecké produkce v oboru (Soukup, 2016). Ačkoli naše výstupy reprezentují stav problematiky v nedávné minulosti (březen 2017), vypovídají podle našich zkušeností o dlouhodobé situaci v oboru, což dokládají i výše citovaní autoři. Výsledky studie jsou postaveny na námi zvoleném úhlu pohledu (ať už se jedná o zvolené hledisko zdůrazňující přípravu budoucích badatelů v pedagogice, výběr předmětů do analýzy, jejich kategorizaci, sledovaná témata ve výuce, nebo zaměření analýzy primárně na úrovně studia). Jsme si vědomi, že na problematiku lze nahlížet multiparadigmaticky a budeme rádi za jakékoli připomínky, které přinesou nový pohled na naše zjištění a obohatí diskusi na toto téma.

## 6 Závěr

Úroveň projektovaného kurikula kvantitativní metodologie a analýzy v pedagogice odráží současný stav tohoto vědního oboru, který je stále relativně mladý, není tedy zcela namístě propadat skepsi. Pozitivně se na vývoj metodologie pedagogiky dívá například Gavora (2015), z hlediska dlouhodobého vývoje i Prenzel (2012) či Štech (2012). Zvyšující se úroveň metodologie předznamenává také poslední metodologické číslo *Pedagogické orientace*, kde se v úvodu píše o „renesanci pedagogické

metodologie v Česku“ a o tom, že „pedagogický výzkum dokráčel do stadia rané dospělosti“ (Knecht, Lojdrová, & Majerčíková, 2016, s. 341). Nicméně v kontextu zvyšujících se požadavků na metodologické standardy výzkumu je třeba se zasadit o ještě výraznější posun kupředu. Tomu může napomoci snaha o navyšování frekvence a prohlubování problematiky výuky metodologie, ale také pořádání doplňujících metodologických seminářů, na kterých lze diskutovat problémy v rámci oboru či na ně přizvat odborníky z oblasti sociálních věd působící v ČR i v zahraničí. Pedagogika by se v každém případě měla více otevřít metodologickým vlivům, které na ni působí zvenčí. Za výzvu považujeme vytvoření funkční koncepce výuky kvantitativní analýzy dat pro studenty pedagogiky, která by měla reflektovat způsob jejich myšlení a vzejít ze spolupráce mezi pedagogy, didaktiky a statistiky. Zároveň potřebujeme vytvořit metodologický standard pro posuzování kvality kvantitativních analýz v odborných textech.

### Literatura

- Aiken, L. S., West, S. G., & Millsap, R. (2008). Doctoral training in statistics, measurement, and methodology in psychology (replication and extension of Aiken, West, Sechrest, and Reno's (1990) survey of PhD programs in North America). *American Psychologist*, 63(1), 32–50.
- Aiken, L. S., West, S. G., & Millsap, R. (2009). Improving training in methodology enriches the science of psychology. *American Psychologist*, 64(1), 51–52.
- Aiken, L. S., West, S. G., Sechrest, L., & Reno, R. R. (1990). Graduate training in statistics, methodology and measurement in psychology (a survey of PhD programs in North America). *American Psychologist*, 45(6), 721–734.
- Blahuš, P. (2000). Statistická významnost proti vědecké průkaznosti výsledků výzkumu. *Česká kinantropologie*, 4(2), 53–72.
- Brezinka, W. (1967). K problému vymezení vědy o výchově. *Pedagogika*, 17(2), 160–170.
- Byčkovský, P. (1982). *Základy měření výsledků výuky: Tvorba didaktického testu*. Praha: ČVUT.
- Byčkovský, P. (1992). Dvě netradiční metody analýzy dat a jejich využití v pedagogickém výzkumu. *Pedagogika*, 42(2), 237–249.
- Cohen, B. H. (2017). Why the resistance to statistical innovations? A comment on Sharpe (2013). *Psychological Methods*, 22(1), 204–210.
- Ferreira, V. L., & Passos, L. F. (2015). The statistics discipline in the pedagogy course at USP: A historical approach. *Educação e Pesquisa*. *SciELO Analytics*, 41(2), 461–476.
- Gavora, P. (1996). *Výzkumné metody v pedagogice: Příručka pro studenty, učitele a výzkumné pracovníky*. Brno: Paido.
- Gavora, P. (2015). Metodologický profil kvantitativních výzkumných štúdií publikovaných v časopise Pedagogika: porovnanie období 1995–2000 a 2010–2014. *Pedagogika*, 65(4), 372–391.
- Golinski, C. R., & Cribbie, A. (2009). The expanding role of quantitative methodologists in advancing psychology. *Canadian Psychology*, 50(2), 83–90.
- Gulich V. (1971). Ke sporným otázkám metodologického profilu pedagogiky. *Pedagogika*, 21(2), 193–217.
- Chráska, M. (1986). *Empirická pedagogická šetření a jejich statistické vyhodnocování: Studijní text pro autory diplomových prací na fakultách vzdělávajících učitele*. Olomouc: UP.
- Jurajda, Š., Kozubek, S., Mních, D., & Škoda, S. (2015). *Mezinárodní srovnání kvality publikačního výkonu vědních oborů v České republice*. Praha: Národohospodářský ústav AV ČR. Dostupné z [http://idea.cerge-ei.cz/files/IDEA\\_Studie\\_2015\\_Publikacni\\_vykonnost.pdf](http://idea.cerge-ei.cz/files/IDEA_Studie_2015_Publikacni_vykonnost.pdf)

- 144 Kerlinger, F. N. (1972). *Základy výzkumu chování: Pedagogický a psychologický výzkum*. Praha: Academia.
- Knecht, P., Lojdrová, K., & Majerčíková, J. (2016). Metodologie a metody pedagogického výzkumu na vzestupu. *Pedagogická orientace*, 26(3), 341–345.
- Kofroň, J., & Kruntorádová, I. (2015). Česká cesta metodologického vzdělávání v politické vědě v mezinárodní perspektivě. *Mezinárodní vztahy*, 50(4), 26–48.
- Kofroň, J., & Kruntorádová, I. (2016). Reflexe českého metodologického vzdělávání: Odpověď Jakubu Záhоровi. *Mezinárodní vztahy*, 51(3), 84–92.
- König, H. (1967). K metodologickým problémům pedagogické vědy. *Pedagogika*, 17(3), 301–311.
- Koťa, J., & Váňová, R. (1994). Nástin profesionalizace učitelů v českých zemích (od tereziánských reforem do r. 1939). *Pedagogika*, 44(4), 321–332.
- Kraus, B. (2006). Pedagogický výzkum a společenské proměny. *Pedagogická orientace*, 16(4), 3–10.
- Navrátilová, H. (2013). Profesní začátky na vysoké škole – učitel a(nebo) výzkumník. In A. Wiegerová (Ed.), *Začínající výzkumník: od magistra k postdoktorandovi* (s. 50–68). Zlín: UTB.
- Pelikán, J. (1998). *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Praha: Karolinum.
- Prenzel, M. (2012). Empirický výzkum vzdělávání: Vystačí naše stávající přístupy zítra? *Pedagogická orientace*, 22(4), 475–489.
- Ropovič, I. (2017). O významu *p*-hodnot: Reflexia na silnejúcu kritiku testov významnosti. *Československá psychologie*, 61(5), 502–516.
- Rossen, E., & Oakland, T. (2008). Graduate preparation in research methods: The current status of APA-accredited professional programs in psychology. *Training and Education in Professional Psychology*, 2(1), 42–49.
- Sharpe, D. (2013). Why the resistance to statistical innovations? Bridging the communication gap. *Psychological Methods*, 18(4), 572–582.
- Skalková-Procházková, J., & Skalka, J. (1963). K metodologickým otázkám naší pedagogické vědy. *Pedagogika*, 13(3), 257–271.
- Soukup, P. (2016). Užívání statistické a věcné významnosti v časopise *Pedagogická orientace* a *Pedagogika* v posledních deseti letech: Pohled statistika. *Pedagogická orientace*, 26(2), 182–201.
- Soukup, P., & Rabušic, L. (2007). Několik poznámek k jedné obsesi českých sociálních věd – statistické významnosti. *Sociologický časopis*, 43(2), 379–395.
- Starý, K., Dvořák, D., Greger, D., & Duschinská, K. (2012). *Profesní rozvoj učitelů: podpora učitelů pro zlepšování výsledků žáků*. Praha: Karolinum.
- Szimethová, M., & Kočicová, S. (2013). Študenti magisterského štúdia v pozícii začínajúcich výzkumníkov. In A. Wiegerová (Ed.), *Začínající výzkumník: od magistra k postdoktorandovi* (s. 21–33). Zlín: UTB.
- Štech, S. (2012). Konfrontace diagnózy z počátku 90. let s dnešním stavem pedagogického výzkumu. *Pedagogická orientace*, 22(4), 608–610.
- Tuček, M. (2016). *Prestiž povolání – únor 2016*. Praha: CVVM, Sociologický ústav AV ČR. Dostupné z [http://cvvm.soc.cas.cz/media/com\\_form2content/documents/c1/a7519/f3/eu160309.pdf](http://cvvm.soc.cas.cz/media/com_form2content/documents/c1/a7519/f3/eu160309.pdf)
- Váňa, J. (1962). O metodologických problémech v rozvoji pedagogické teorie. *Pedagogika*, 12(3), 272–315.
- Vaněk, J. (1967). O nedostatečném vztahu naší pedagogické teorie k praxi. In *Materiály z I. konference Čs. pedagogické společnosti*. Bratislava: ČSAV.
- Záhora, J. (2016). O nutnosti reflexe oborových norem: Odpověď Janu Kofroňovi a Iloně Kruntorádové. *Mezinárodní vztahy*, 51(3), 73–83.
- Zákon č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů, zákon o vysokých školách.
- Zimiles, H. (2009). Ramifications of increased training in quantitative methodology. *American Psychologist*, 64(1), 51.



Mgr. Ilona Kočvarová, Ph.D.,  
Centrum výzkumu  
Fakulta humanitních studií, Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Štefánikova 5670, 760 01 Zlín  
kocvarova@utb.cz

PhDr. Ing. Petr Soukup, Ph.D.,  
Institut sociologických studií  
Fakulta sociálních věd, Univerzita Karlova  
U Kříže 8, 158 00 Praha 5-Jinonice  
soukup@fsv.cuni.cz



HENDL, J., & REMR, J.

### **Metody výzkumu a evaluace**

Praha: Portál, 2017, 372 s.

Generace, ke které patřím, měla v době studia jen omezenou příležitost seznámit se s moderní podobou sociálních a behaviorálních teorií i s odpovídajícími výzkumnými metodami. Během posledních tří dekad postupně tuto mezeru v oblasti české metodologické literatury zaplňovaly příručky a články Dismana, Druláka et al., Ferjenčíka, Gavory, Hendla, Mareše, Miovského, Nekoly et al., Průchy, Švaříčka a Šed'ové se spolupracovníky... V neposlední řadě nás metodicky kultivují i speciální čísla některých časopisů. Musím se přiznat, že jsem proto otevíral s určitými pochybnostmi novou knihu Jana Hendla a Jiřího Remra, neboť sám znám tři obsáhlé knihy, které jen pro nakladatelství Portál J. Hendl připravil. Rovnou řeknu, že mé pochybnosti byly zbytečné. Oba autoři mi přinesli nové cenné, dokonce nepostradatelné podněty. Umožnili mi poučit se o novinkách i utřídit si to, co už znám, a poskytli též nové nápady, jak o výzkumu vyučovat. To však neznamená, že kniha nemá slabiny nebo že ji stejně uvítá každý výzkumník.

Práce má dvě v podstatě samostatné části, z nichž první - jejímž autorem je J. Hendl - se zabývá výzkumem v sociálních vědách: provádí čtenáře jednotlivými etapami výzkumného procesu, hlavními výzkumnými plány, metodami sběru dat a jejich analýzy (značnou plochu dostala např. analýza mediace a moderace). Relativně velká pozornost je věnována experimentu, s nímž u nás praktické zkušenosti často chybějí, naopak autor se nezabývá například publikováním výsledků výzkumu. Samostatná kapitola o rešerši je v rozporu s obvyklou logikou výzkumu až na konci knihy a je zaměřena hlavně na softwarovou podporu práce s literaturou. J. Remr připravil relativně samostatné pojednání o evaluaci. Zařazení této části považuji za užitečné i proto, že společenskovědní výzkumníci se dnes často zapojují do evaluace veřejných politik nebo jiných projektů z čistě existenčních důvodů - mají to jako přívýdělek k svému platu v akademické instituci. O hlubším pozadí evaluace přitom často nejsou poučeni.

Jedním z důvodů, proč potřebujeme nové učebnice metodologie, je skutečnost, že nároky kladené na prováděný výzkum se zvyšují, objevují se nové jevy, přístupy k jejich zkoumání, nástroje, ale i zákony a jiné předpisy. Kniha skutečně zachycuje řadu nových témat, u kterých je někdy ovšem obtížné rozpoznat, zda jde o důležitou inovaci, nebo třeba jen o dočasnou módní záležitost. Výběr a uspořádání témat jsou do určité míry autorovým právem, ale také jeho klíčovou odpovědností. Autoři by se měli rozhodnout, zda mají pokrýt všechno od základů po pokročilé problémy, anebo vybraná témata podrobněji (tak např. míry centrální tendence nebo základy Booleovy algebry jsou dnes učivem střední, či dokonce základní školy a jejich zařazení považuji za zbytečné přinejmenším v té formě, jak jsou uvedeny).

<https://doi.org/10.14712/23363177.2019.10>  
www.orbisscholae.cz

© 2018 The Author. This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0>), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

K základním liniím výkladu patří „na evidenci založené“ přístupy,<sup>1</sup> jež Hendl sleduje dlouhodobě a na které Remr navazuje. Všimají si fenoménu *big data*, sociálních sítí a výzkumu na/prostřednictvím internetu. Možná méně pozornosti je věnováno tomu, jak zásadní dopad na společenské vědy může mít obrat k administrativním a statistickým (propojeným) mikrodátům. Hendl odkazuje k medicíně, kterou lze chápat jako určitý model pro sociální vědy, a snaží se pokrývat zejména problematiku sociologie, někdy zvláště pojednává i pedagogiku a politické vědy. Přes široký rozhled autorů občas nestíhají vše popsat přesně. Například mluví o NCLB jako o „novém zákoně“, přestože pochází z roku 2001 a nadto byl nahrazen zákonem ESSA (2015). Je pravda, že NCLB představoval průlom, ale text nereflexuje patnáct let zkušeností a diskusí, jež následovala. Také v části o evaluaci chybí kupříkladu odkazy na dostupnou českou literaturu, která se zabývá pedagogickou evaluací.

Netradičně velká pozornost je věnována místu teorií ve výzkumu. Jako redaktor, školitel a oponent vím, že propojení vlastního výzkumu s teoretickým rámcem studentům a začínajícím výzkumníkům dělá potíže, proto jsem zařazení této kapitoly přivítal, byť bych možná kladl větší důraz na využití stávajících teorií a menší na teoretizaci. Další problém, s nímž se v praxi setkávám, je nedostatečné rozlišování mezi výzkumným plánem, metodou sběru dat a analytickým postupem. Struktura knihy toto rozlišení samozřejmě respektuje, ale mohlo být vysvětleno.

Dobrá učebnice je charakteristická neustálým pohybem mezi různými úrovněmi názornosti a abstrakce, jednoduše řečeno střídáním konkrétních příkladů (či dokonce návodů) a teoretičtějších partií. V knize najdeme obojí - Hendl uvádí ukázky reálných výzkumů (škoda, že žádné z domácího prostředí). Remrovy příklady jsou modelové, neodkazují na skutečné evaluace (není popsána žádná skutečná evaluace nebo zkušenosti s ní). Části obou autorů by mohly být lépe propojeny - například jednotlivé přístupy k evaluaci často odrážejí obecnější pozice, které jsou relevantní i pro akademické výzkumníky (to se týká např. realismu...). V obou částech jsou pasáže, jež působí nevyváženě nebo dojmem pracovních výpisků, místy není sjednocena terminologie. Jako kdyby podobu publikace poznamenaly faktory, které jsou jmenovány na s. 19 - tlak na rychlost, snaha šetřit zdroje nakladatelství (obávám se, zda jeden recenzent u tak tematicky širokého díla mohl stačit „ohlídat“ všechno důležité), omezené zkušenosti autorů v některých oblastech apod. Kniha postrádá rejstřík a tak navíc některé důležité a obsáhlé partie (kupř. o *monitoringu* a *auditu* ve vztahu k evaluaci) nejde vyhledat ani v obsahu, protože text odpovídající kapitoly nečlení nadpisy, čímž by se rozsáhlý text také stal přehlednější.

Přes uvedené výhrady platí, že jde o příručku, o níž by měl každý výzkumník vědět, pracovat s ní a doporučovat ji svým studentům. Lze doufat, že se dočká dalších vydání, v nichž autoři rozvinou její silné stránky a odstraní nedostatky.

Dominik Dvořák  
dominik.dvorak@pedf.cuni.cz

<sup>1</sup> Tato varianta českého termínu nabízí cestu z dilematu, zda máme mluvit o *dokladech*, anebo *důkazech*.